

**RĒZEKNES AUGSTSKOLA
PERSONĪBAS SOCIALIZĀCIJAS PĒTĪJUMU INSTITŪTS**

Ženija Truskovska

**SOCIĀLĀ PEDAGOGA PROFESIONĀLĀS
KOMPETENCES VEIDOŠANĀS SUPERVĪZIJĀ**

Promocijas darbs
Pedagoģijas zinātnes nozaru (sociālās) pedagoģijas apakšnozarē

Promocijas darba zinātniskā vadītāja
profesore, Dr.paed. Velta Ļubkina

Rēzekne 2013



EIROPAS SAVIENĪBA



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

**Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā „Atbalsts doktora studiju programmu īstenošanai Rēzeknes Augstskolā 2.kārtā”
(Nr.2011/0057/1DP/1.1.2.1.2/11/IPIA/VIAA/005)**

SATURS

Ievads	4
1. Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā teorētiskais pamatojums	16
1.1. Zinātniskās pieejas profesionālās kompetences veidošanā	16
1.2. Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās būtība un saturs	26
1.3. Sociālā pedagoga profesionālās kompetences pilnveides kritēriji studiju procesā, to rādītāji un līmeņi	54
1.4. Supervīzijas metodoloģiskais pamatojums sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās procesā	71
1.4.1. Supervīzijas būtība un vēsturiskās attīstības aspekti	72
1.4.2. Supervīzijas funkcijas studējošo profesionālās kompetences pilnveides kontekstā	80
1.4.3. Supervīzija mācīšanās procesa struktūrā	87
1.4.4. Supervīzijas modeļi studiju procesā.....	98
2. Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā konceptuālā modeļa pamatojums	110
3. Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā konceptuālā modeļa aprobācija	127
3.1. Empīriskā pētījuma dizains un organizācija	127
3.2. Pilotpētījumā iegūto rezultātu analīze	138
3.3. Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā dinamika konceptuālā modeļa aprobācijas laikā	152
Nobeigums	175
Bibliogrāfija	183
Pielikumu saraksts	210

IEVADS

Latvijā sociālā pedagoga profesionālās kompetences (turpmāk - PK) veidošanās supervīzijā process atrodas sākuma stadijā. Par to liecina gan supervīzijas nepietiekamais nodrošinājums sociālajiem pedagogiem, gan zinātniskās literatūras un publikāciju trūkums datu bāzēs par supervīziju sociālajā pedagoģijā. Vairāki zinātnieki (*Apine, 2004; Mārtinsone, 2010; Rodžers, 2001 u.c.*) uzskata, ka ir vērojama supervīzijas kā konsultatīva atbalsta aktualizēšana Latvijā un ka divdesmit pirmā gadsimta sākumā Latvijā darbojas divi profesionālās attīstības elementi – profesionālā izglītība un profesiju ētikas kodeksi, bet trešais elements, kas vajadzīgs profesijas attīstībai, ir supervīzijas sistēma, lai varētu vadīt un atbalstīt profesijas pārstāvjus, sekmējot efektīvu sociālpedagoģiskās darbības īstenošanu, lai nostiprinātu sociālā pedagoga profesionālās pozīcijas sabiedrībā. Latvijā nav radīta supervīzijas sistēma, supervīzija sociāli pedagoģiskā darbā vēl ir ekskluzīvs pakalpojums (*Āboltiņa, 2012; Mārtinsone, 2010 u.c.*).

2002.gadā tika pieņemts LR “Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums” (2002), kur ir uzsvērts, ka sociālās sfēras darbību būtiski ietekmēs likumā noteiktie sociālā darba mērķi un prasības sociālā darba speciālistiem. Tātad tiek likts uzsvars uz profesionalitātes pieaugšanu sociālā darba speciālistiem. Sociālā darba kontekstā ir uzstādījums pilnveidot profesionālu sociālā atbalsta, sociālās izglītības sniegumu personām, kurām ir socializācijas grūtības u.c. veida sociālās problēmas, lielā mērā attiecas arī uz *sociālo pedagogu*. Latvijā ir izstrādāts un pieņemts sociālā darbinieka profesijas standarts (06.06.2002 IZM rīkojums Nr.351), kuru var uzskatīt par kritēriju kopu kvalitatīva sociālā pakalpojuma sniegšanā klientiem un *sociālā pedagoga profesijas standarts* (08.09.2003 IZM rīkojums Nr.424, *Profesiju standarti, 2003*) kā kritēriju kopa profesionāla un kvalitatīva atbalsta un palīdzības sniegšanā bērniem un jauniešiem. Vislielāko progresu attiecībā uz supervīziju sasnieguši sociālie darbinieki, kuri ir panākuši supervīzijas nostiprināšanu normatīvajā līmenī.

Latvijā sociālajā pedagoģijā supervīzija ienāk no citām jomām – psihoterapijas, sociālā darba, vadības menedžmenta u.c. - un vēl nav nostiprinājusi savas pozīcijas. Tā ir dinamiskā attīstības procesā, lai arī ārzemju profesionālu sociālā darba speciālistu, tostarp sociālo darbinieku, darbam ar ģimeni un bērniem, darbam ar jauniešiem (Latvijas kultūrvēsturiskajā kontekstā - *sociālo pedagogu*) izglītošanas praksē ir jau sevi pierādījusi kā neatņemamu un mūsdienīgu profesionālās izglītības un attīstības sastāvdaļu (*Mārtinsone, 2010 u.c.*).

Latvijā ir pieprasījums pēc supervīzijas gan topošajiem sociālajiem pedagogiem, gan iesācējiem speciālistiem, bet ne visiem tas tiek nodrošināts, jo valstī nepastāv vienota supervīzijas sistēma (Apine, 2004; Āboltiņa, 2012; Lukašinska, 2006; Mārtinsons, 2010; Viša, 2006). Reģionos, arī Rēzeknes pilsētā, PK pilnveidošanās supervīzijā modeļu ieviešana ir tapšanas stadijā, supervīzijas sociālajiem pedagogiem notiek tikai atsevišķās pašvaldībās un sociālās institūcijās, trūkst profesionālu supervīzoru, nav supervīzijas prakses un pieredzes (Truskovska & Zavadska, 2005, Truskovska, 2010). Netiek pietiekami popularizēti valstī aprobētie sociālo pedagogu izglītībā esošie sociālo pedagogu PK pilnveidošanas modeļi supervīzijā (Šiļņeva, 2006 u.c.). Viens no šādiem modeļiem šobrīd ir izpētes, aprobācijas un ieviešanas sākuma stadijā Rēzeknes Augstskolas 2.līmeņa profesionālās augstākās izglītības bakalaura studiju programmā *Sociālais pedagogs* studiju procesa dažādošanai ar inovatīvām tehnoloģijām topošo sociālo pedagogu efektīvākai un mūsdienīgākai sagatavošanai profesionālās darbības uzsākšanai.

Latvijas augstskolās, kuras īsteno sociālo pedagogu profesionālo izglītību, nav pilnībā nodrošināta teorētisko zināšanu pārnese uz praktisko profesionālo darbību. Nav /vāji nodrošināta augstskolas atbildība par iesācējiem sociālajiem pedagogiem (1-3 gadi). Tas rada grūtības jaunajam speciālistam iegūtās zināšanas un prasmes efektīvi un produktīvi izmantot atbilstoši profesionālās darbības uzdevumiem un mūsdienīgu izaicinājumiem profesijā. Augstskolu zinātniskais potenciāls sociālo pedagogu profesijas imidža stiprināšanā tiek izmantots nepilnīgi. Trūkst inovatīvu risinājumu sociālo pedagogu PK pilnveidei. Pašreizējā saspringtajā augstskolu konkurencē reģionālajām augstskolām jāatrod maksimāli daudz priekšrocību, lai topošais students sociālais pedagogs izvēlētos konkrētās augstskolas piedāvāto programmu, jo viens no izvēles kritērijiem ir mūsdienīgs, mainīgajām tirgus prasībām atbilstošs studiju process, kurš, tai skaitā, ir nodrošināts ar supervīziju.

Tēmas aktualitāti un problemātikas izpētes nepieciešamību nosaka sociālo pedagogu profesijas standartā noteiktie mērķi un uzdevumi un to īstenošanai sociālpedagoģiskajā darbībā nepieciešamās PK pilnveidošanas iespēju nepietiekamība (*Profesiju standarti, Ministru kabineta 2010.gada 18.maija noteikumi Nr.461*). Leģitīmi Latvijā supervīzija tiek nodrošināta tikai pašvaldībās un pašvaldības institūcijās, bet praktizējošiem sociālajiem pedagogiem izglītības iestādēs, jauniešu dienas centros u.c. jomās strādājošiem profesionālās pilnveidošanās iespējas jānodrošina pašiem. Arī Latvijas augstskolās studiju procesā supervīzija kā PK pilnveidošanās konsultatīvais atbalsts tiek piedāvāts tikai Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskolā (SDSPA – tagad VSDA – Vadības un Sociālā darba augstskola) *Attīstība* topošajiem sociālajiem darbiniekiem, kuri tiek izglītoti arī sociālā pedagoga profesionālo pienākumu veikšanai. Tas ir

pretrunā ar augsto profesionālo uzstādījumu standartos un supervīzijas metodiskajām iespējām un pieejamību.

Latvijā netiek pilnībā izprasta un profesionālās attīstības kontekstā novērtēta mācīšanās procesa būtība un iespējas supervīzijā. Mācīšanās supervīzijā notiek reflektīvā vidē, mijiedarbībā starp supervīzijas dalībniekiem, kas veicina sadarbību, personisko un profesionālo vērtību apzināšanos, prasmju apguvi, respektējot supervīzijas dalībnieku individuālās attīstības atšķirības un profesionālās vajadzības, kā arī uzņemoties atbildību par *klienta (sociālajā pedagogijā – personas)* vajadzībām, kas netieši ienāk supervīzijas procesā (*Hawkin & Shohet, 2000, et al.*). Pastāv pretruna starp zināšanām par supervīziju un prasmi tajā iekļauties, spēju reflektēt par savu pieredzi un saņemt pilnvērtīgu atgriezenisko saiti kā profesionālu atbalstu no supervīzijas. Supervīzijas specifika nosaka teorētisko zināšanu un praktiskās pieredzes intensīvu apmaiņu (*Āboltiņa, 2010, 2012*).

Latvijā ir veikti pētījumi par profesionālās veidošanās un attīstības jautājumiem, par PK un profesionālo identitāti: Daugavpils Universitātē (*Jakovļeva, 2009; Strode, 2010*); Latvijas Lauksaimniecības Universitātē (*Baltušīte, 2012*); Latvijas Universitātē (*Artamonova, 2007; Balama, 2007; Kangro, 2010; Lūka, 2008; Rudzinska, 2011; Strods, 2012; Turuševa, 2010*). Sociālā pedagoga profesionālās pilnveides jautājums analizēts V.Rogas (2008) pētījumā „Sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences veidošanās lauku kopienā”. Zinātniece piedāvā veikt teorētiski un empīriski pamatotas izmaiņas sociālā pedagoga profesijas standartā. L.Āboltiņas (2012) veiktajā pētījumā „Reflektīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijā” analizētas sociālā darba speciālistu profesionālās pilnveides iespējas reflektīvajā darbībā supervīzijā, dots supervīzijas pedagoģiskais pamatojums.

Daudzos no minētajiem pētījumiem (*Āboltiņa, 2012; Baltušīte, 2012; Rudzinska, 2011; Strode, 2010; Strods, 2012; Turuševa, 2010*) uzmanība tiek pievērsta augstākās profesionālās izglītības problemātikas aspektam. Nav pētījumu par sociālā pedagoga PK veidošanos supervīzijā, par profesionālās kvalitātes līmeņiem, kurus sociālais pedagogs var sasniegt jau studiju laikā ar supervīziju nodrošinātā pirmsdiploma praksē, kas pamatotu tās iekļaušanu augstskolas sociālo pedagogu profesionālās studijās, lai veicinātu pretrunas starp teoriju un praksi mazināšanos. Tas rada nepieciešamību pētīt vienotā sociālā darba prakses lauka speciālista – sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā problemātiku Latvijā.

Pētījuma problēmu nosaka konstatētās pretrunas: starp studējošo teorētisko sagatavotību un iegūto zināšanu praktiskā pielietojuma nozīmīgumu, pretruna starp augsto profesionālo uzstādījumu sociālā pedagoga profesionālajos standartos un supervīzijas metodiskajām iespējām, pretruna starp studiju procesa organizāciju augstskolā un topošo sociālo pedagogu vajadzību nodrošināšanu un spēju uzsākt profesionālo darbību, jo Latvijā trūkst inovatīvu risinājumu

sociālā pedagoga PK veidošanai studiju procesā. Nepieciešams rast iespējas sniegt atbilstošu studējošo sociālo pedagogu vajadzībām atbalstu PK veidošanās supervīzijā studiju procesā veicināšanai. Tas izkoptu studējošiem sociālajiem pedagogiem vajadzību pēc izglītojoša profesionāla atbalsta, sekmētu studējošo pašattīstību un profesionālo ilgtspēju, preventīvi pasargājot no profesionālās izdegšanas, veicot ar profesionālo darbību saistītos uzdevumus. Līdz ar to promocijas darbam izvēlēta tēma ***Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā***, kas būtībā iezīmē starpdisciplināru pētījumu – sociālajā pedagogijā un augstskolas pedagogijā.

Pētījuma objekts: supervīzija sociālajiem pedagogiem studiju procesā

Pētījuma priekšmets: sociālā pedagoga profesionālās kompetences pilnveide

Pētījuma mērķis: teorētiski pamatot sociālā pedagoga profesionālās kompetences būtību un veidošanās struktūru, izstrādāt un empīriskā pētījumā pārbaudīt strukturāli saturisko un konceptuālo modeļus sociālā pedagoga profesionālās kompetences kā gatavības profesionālai darbībai veidošanos supervīzijā

Pētījuma jautājumi:

1. Kāda ir sociālā pedagoga profesionālās kompetences būtība un veidošanās struktūra?
2. Kādas ir topošo sociālo pedagogu mācīšanās un profesionālās vajadzības supervīzijā?
3. Kā supervīzijas ieviešana studiju laikā augstskolā veicinās sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanos?

Pētījuma uzdevumi:

1. izpētīt zinātniskās pieejas sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanā;
2. izveidot sociālā pedagoga profesionālās kompetences definīciju un zinātniski pamatot sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās struktūru speciālista profesionālās attīstības kontekstā; izstrādāt sociālā pedagoga profesionālās kompetences pilnveides studiju procesā kritērijus, to rādītājus un līmeņus;
3. izveidot supervīzijas sociālajiem pedagogiem definīciju un zinātniski pamatot sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanos supervīzijā;
4. izstrādāt teorētiski pamatotus sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā strukturāli saturisko un konceptuālo modeļus;
5. veikt empīrisko pētījumu, lai noskaidrotu mērķauditorijas vajadzības pēc supervīzijas un sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās iespējas supervīzijā;
6. aprobēt sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijās strukturāli saturisko un konceptuālo modeļus un pamatot supervīzijas nozīmi sociālā pedagoga PK veidošanās dinamikā.

Pētījuma metodes

Teorētiskās metodes: filozofiskās, pedagoģiskās, psiholoģiskās, socioloģiskās, sociālās pedagoģijas zinātniskās literatūras analīze un strukturēšana; normatīvo dokumentu analīze.

Empīriskās metodes:

- sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā konceptuālā modeļa aprobācija;
- datu ieguves metodes:
 - studējošo sociālo pedagogu, docētāju, praktiķu sociālo pedagogu un ekspertu aptaujas (intervijas, fokusgrupas diskusijas, anketas, esejas);
 - personīgās pieredzes refleksija
- datu apstrādes un analīzes metodes:
 - kvantitatīvās (Kendala korelācija, Kruskal – Valisa H tests, Vilkoksona tests u.c.)
 - kvalitatīvās (fokusdiskusijā iegūto datu kodēšana, grupēšana, kontentanalīze, eseju kodēšana, biežuma un mījsakarību noteikšana AGUAD 7 vidē);
 - triangulācija.

Modelējošās metodes: topošo sociālo pedagogu studiju procesa un profesionālās darbības sākuma ar supervīzijas nodrošinājumu modelēšana; pētījuma veikšanas posmu modelēšana; konceptuālā modeļa modelēšana u.c.

Pētījuma bāze:

- studējošie sociālie pedagogi Latvijā un ārvalstīs – 94 respondenti,
- praktizējošie sociālie pedagogi – 39 respondenti,
- N. augstskolas docētāji – 5 respondenti,
- pirmsdiploma prakšu vadītāji – eksperti – 7 respondenti.

Kopējais respondentu skaits – 145. Tā kā pamatā, tas ir kvalitatīvi kvantitatīvais pētījums, tad respondentu skaits ir pietiekošs, lai veiktu pētījumu un iegūtu ticamus datus sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā konceptuālā modeļa ieviešanas pamatojumam studiju laikā augstskolā.

Pētījuma **metodoloģiskos pamatus** veido konceptuālās nostādnes Latvijā, kā arī ārvalstu teorētiku un praktiķu atziņas.

- Humānisms kā dominējošā filozofija pieaugušo pedagoģijā (*Birziņa,2007; Brockett & Hiemstra,1991; Hiemstra,2002; Koķe & Muraškovska ,2007; Quigley, 1997; Pelgrum, 2001; Strode, 2010 ;Strods, 2012; Werner, 2000 u.c.*); humānisma pieejas atziņas par personības attīstību mūža garumā (*Brookfield, 2005; Karpova, 1998; Knowles, 1975,1980; Koķe, 2006 u.c.*), par personisko izaugsmi un briedumu (*Eriksons, 1998; Ivanova & Zariņa, 2012; Knowles, 1975,1980; Maslow, 1970; Svence, 2003 u.c.*), par pašaktualizēšanos un

pašrealizēšanos (*Ashcroft & Foreman-Peck, 1994; Barnett, 2008; Knowles, 1975, 1980; Roger, 1961 u.c.*).

- Konstruktīvisma teorijas atziņas par studējošā profesionālo pilnveidi, par studējošā motivācijas un personīgi aktuālo kompetenču veidošanos un attīstību (*Glaserfeld, 1990; Hiemstra, 1993, 2002; Kristovska, 2012; Merriam & Caffarella, 1991; Piaget, 1952; Pierson, 2002; u.c.*); par kritiskās domāšanas attīstīšanu un mācīšanos kā pieredzes veidošanos (*Brooks & Brooks, 1994; Eisenkraft, 2003; Jarvis, 1987, 2004; Klafki, 1991; Knowles, 1975, 1980; Kolb, 1984; Rubene, 2004; Salīte & Klepere, 2003; Žogla, 2001; Выготский, 1991, 2000; Пиаже, 1970 u.c.*); konstruktīvismā balstītās darbības pieejas atziņas (*Argyris & Schon, 1991; Āboltiņa, 2012; Baltušīte, 2006; Fulans, 1999; Špona, 2006; Žogla, 2005, 2008; Выготский, 1991; Леонтьев, 1981, 1982 u.c.*) un reflektīvas prakses atziņas (*Driscoll, 2004; Moon, 2002; Schon, 1983, 1987 u.c.*);
- Ekoloģiskās pieejas izglītībā atziņas, kas nodrošina kopveseluma pieeju izglītībā (*Baltušīte, 2012; Bronfenbrenners, 2000, 2005; Chess & Norlin, 1988; Juhna, 2001; Katane, 2007; Даниелян, 2004; Фирсов & Студенова, 2001 u.c.*).
- Atziņas par kompetenci, profesionālo kompetenci un identitāti (*Aizsila 2009; Briede, 2005; Briede & Bimane, 2010; Briška, Klišāne u.c., 2006; Eriksons, 1996; Garleja, 2003, 2006; Habermas, 1981; Hermansens, 2005; Lāss 2007; Lūka, 2008; Maslo, 2006; Plaude, 2001, 2003; Rodžers, M.E., 1998, 2001; Roga, 2008; Rudņicka, 2001; Rutka, 2009, 2012; Stašāne, 2009; Tiļļa, 2004; Turuševa, 2010; Šiļņeva, 1998, 2002; Vilciņa, 2001, 2005; Vilka, 2008; Галагузова, 2000; Диденко, 2009; Ляудис, 1997; Мардахаев, 2005; Слостенин, Исаев, Шиянов, 2002, 2007; Шнейдер, 2001 u.c.*)
- Atziņas par pieaugušo izglītības īpatnībām un teorētiskās pieejas profesionālās kompetences pilnveidošanā (*Aloni, 1997, 2002; Ashcroft & Foreman-Peck, 1994; Barnett, 2008; Birziņa, 2007; Blūma, 2012; Brockett & Hiemstra, 1991; Dolmans et al., 2005; Eriksons, 1959; Glaserfeld, 1990; Hiemstra, 1993, 2002; Ivanova & Zariņa, 2012; Knowles, 1975, 1980; Koķe, 2003; Koķe & Muraškovska, 2007; Kristovska, 2012; Krone - Kalniņa, 2008; Lieģeniece, 2002; Maslow, 1970; Pelgrum, 2001; Piaget, 1952; Rogers, 1969; Strode, 2010; Strods, 2012; Svence, 2003, Svence & Štuks, 2012; Terry, 2006; Quigley, 1997; Werner, 2000; Дьюи, 1997 u.c.*); problēmbalstītās pieejas atziņas pieaugušo izglītības procesā profesionālās kompetences pilnveidošanā (angl. *problem-based education*, arī *problem-based learning*) (*Cassidy & Eachus, 2000; Eaton et al, 2004; Engel, 1991; Ila, 2007; Knowles, Holton, Swanson, 2005; Sungur & Теккая, 2006; Šiļņeva & Dambe, 1999; Šiļņeva & Eglīte, 2001 u.c.*)

- Atziņas par supervīziju kā pedagoģisko līdzekli sociālo pedagogu personiskai un profesionālai izaugsmei (*Āboltiņa, 2012; Carroll, 1999; Case, Dalley, 1992; Driscoll, 2004; Forinash, 2001; Fox, 1989; Hanlan, 1972; Hawkins & Shohet, 2000; Horšers, 2007; Williamson, 1961; Kadushin, 1976, 1992; Kadushin & Harkness, 2002; Klimkāne, 2005; Lowy, 1983; Mārtinsone u.c., 2010; Moon, 2006; Norman, 1987; Plaude, 2003; Proctore, 1988; Ramāne & Rebaine, 2008; Robinson, 1936; Rodžers, 2001; Sekeles, 2004; Schaverien & Case, 2007; Truskovska & Zavadska, 2005; Truskovska, 2009, 2010; Truskovska & Ļubkina, 2013; Uptale & Mārtinsone, 2010; Watson, 1973; Булюбау, 2003; Салтыкова-Волкович, 2004, 2012; Ховкинс & Шохем, 2002*); par supervīzijas termina atbilstību sociālo pedagogu izglītības un profesionālās kompetences pilnveides kontekstam (*Ertelt & Schulz, 2007; Levāne, 2008; Mārtinsone, 2010; Mārtinsones, Lāss u.c., 2012; Page & Wosket, 2001; Plaude, 2003; Smits, 1996, 2005; Viša, 2010; Андриенко, 1993; Давыденко, 1995; Салтыкова-Волкович, 2004, 2012; Слостенин, 1998*); par supervīzijas modeļiem (*Bernard & Goodyear, 1997; Hogan, 1964; Gardiner, 1989; Klimkāne, 2000; Mihailova, 2010; Stoltenberg & Delworth, 1987; Worthington, 1987; Page & Wosket, 2001; Ховкин & Шохем, 2002; Крайг & Бокум, 2008; Кулаков, 2002; Салтыкова-Волкович, 2012*) un modeļu izstrādes metodoloģiskajiem principiem (*Lūka, 2008; Žogla, 2001; u.c.*),
- Pieejas un atziņas par mācīšanās aspektiem supervīzijā, par sinerģiju starp mācīšanos formālajā studiju vidē un supervīzijā (*Āboltiņa, 2010; Belardi, 2000; Hermansens, 2005; Hodge, 2007; Holmberg, 2001; Horšers, 2007; Inskipp & Proctor, 2001; Mārtinsone, Lāss, u.c., 2012; Mihailova, 2010; Mihailova & Zakriževska, 2010; Reinsberg, 2005; Robinson, 1936; Sergiovanni & Starratt, 2007; Shulman, 1995, 2003; Кулаков, 2002; Салтыкова-Волкович, 2004, 2012 u.c.*)

Promocijas darba izstrādes posmi:

- 1) **2007-2008** - Rēzeknes augstskola - *Pētījuma sagatavošanas posms: filozofiskās, pedagoģiskās, psiholoģiskās, socioloģiskās, sociālās pedagoģijas u.c. zinātniskās literatūras studijas; pilotpētījuma 1.posms - intervējot praktizējošos sociālos pedagogus Latvijā – daļēji strukturēta intervija; iegūto datu apstrādes veikšana, analizēta esošā situācija; precizēts pētījuma objekts, priekšmets, mērķis, uzdevumi, definēti pētījuma jautājumi; izstrādāta empīriskā pētījuma struktūra.*
- 2) **2008-2009** - Rēzeknes augstskola; RA PSPI doktorantūras studijas - *Analizēta zinātniskā literatūra, normatīvie dokumenti u.c. avoti; veikta apkopošana un analīze; pabeigts pilotpētījuma 1.posms - studējošo sociālo pedagogu un augstskolas docētāju aptauja (fokusgrupas diskusijas); teorētiski izstrādāts sociālā pedagoga PK veidošanās KM, vērtēšanas kritēriji, to rādītāji un līmeņi; veikts pilotpētījuma*

2.posms –studējošo sociālo pedagogu Latvijā un ārvalstīs aptauja (anketa pašnovērtējumam); iegūto datu apstrāde; personīgās pieredzes refleksija.

- 3) **2009-2010** - Rēzeknes augstskola; ārvalstu augstskolas; RA PSPI doktorantūras studijas - *Analizēta zinātniskā literatūra, normatīvie dokumenti u.c. avoti; veikta apkopošana un analīze; pabeigts pilotpētījuma 2.posms –studējošo sociālo pedagogu Latvijā un ārvalstīs aptauja (anketa pašnovērtējumam); iegūto datu apstrāde un analīze; pētījumā iegūto rezultātu prezentācija.*
- 4) **2010-2011** - Rēzeknes augstskola; RA PSPI doktorantūras studijas - *Analizēta zinātniskā literatūra, normatīvie dokumenti u.c. avoti; veikta apkopošana un analīze; teorētiski izstrādāts sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā konceptuālais modelis; veikts pilotpētījuma 3.posms – praktizējošo sociālo pedagogu aptauja (anketa e-vidē, esejas); iegūto datu apstrāde un analīze; vispusīgi apzināta esošā situācija; pētījumā iegūto rezultātu prezentācija.*
- 5) **2011-2012** - Rēzeknes augstskola - *Analizēta zinātniskā literatūra, normatīvie dokumenti u.c. avoti; sistematizētas iegūtās teorētiskās zināšanas; precizēts pētījuma objekts, priekšmets, mērķis, uzdevumi, pētījuma jautājumi; veiktas korekcijas promocijas darba teorētiskajā daļā; veiktas iestrādes sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM aprobācijai Rēzeknes Augstskolā.*
- 6) **2012-2013** - Rēzeknes augstskola - *Sistematizētas iegūtās teorētiskās zināšanas; veikta sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM aprobācija Rēzeknes Augstskolā; pētījumā iegūto rezultātu interpretēšana un izvērtēšana; izstrādāti, balstoties uz teorētisko izpēti un uz empīrisk pētījuma rezultātiem, sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā kritēriji, to rādītāji un līmeņi. Pētījumā iegūto rezultātu prezentācija. Secinājumu un tēžu aizstāvēšanai formulēšana; veikta promocijas darba noformēšana un iesniegšana aizstāvēšanai.*

Pētījuma zinātniskā novitāte

1. Zinātniski pamatota sociālā pedagoga profesionālās kompetences definīcija, struktūra speciālistu profesionālās attīstības kontekstā un izstrādāti profesionālās kompetences pilnveides studiju procesā kritēriji, to rādītāji un novērtēšanas metodes.
2. Izveidota supervīzijas sociālajiem pedagogiem definīcija un zinātniski pamatota sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā.
3. Izstrādāti teorētiski pamatoti sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā strukturāli saturiskais un konceptuālais modeļi.

4. Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā strukturāli saturiskā un konceptuālā modeļu aprobācijā noskaidroti sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā vērtēšanas kritēriji un to rādītāji.

Pētījuma praktiskā novitāte

1. Apzinātas sociālo pedagogu profesionālās vajadzības un to nodrošināšanas iespējas supervīzijā.
2. Aprobēts un ieviests teorētiski izstrādātais sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā strukturāli saturiskais modelis - SSM:pilnveidoti studiju kursi *Sociāli pedagoģiskais darbs ar gadījumu, Supervīzija sociāli pedagoģiskajā darbā*, kas veicina studējošo sociālo pedagogu profesionālās kompetences veidošanos un sagatavo studējošos apzinātai un aktīvai dalībai mācīšanās darbībā supervīzijā; izstrādāts *Supervīzijas sesiju cikls*.
3. Aprobēts un ieviests sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā konceptuālais modelis – KM.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Promocijas darbs apspriests ar starptautiskajiem ekspertiem:

- 1) 2009.gada 18.februārī metodiskajā seminārā ar PhD prof. Walid el Ansari (Lielbritānija) apspriesti zinātniskās publikācijas sagatavošanas pamatprincipi;
- 2) 2009.gada 19.februārī metodiskajā seminārā ar PhD prof. H.Bierman (Vācija) apspriesti speciālās izglītības jautājumi ES un pasaules kontekstā, nozares pētījumu specifika;
- 3) 2009.gada 5.jūnijā, 6.jūnijā metodiskajā seminārā ar PhD prof. Jarmilu Tkachikovu (Slovākija) apspriesti izglītības filozofijas jautājumi un mūsdienu attīstības tendences;
- 4) 2009.gada 7.jūnijā doktorantu seminārā ar prof. PhD Jose Mafkozi Ndabishibije (Spānija);
- 5) 2011.gada 29.septembrī kolokvijā ar PhD prof. Renata Hinz (Vācija) un PhD prof. Barbara Moshner (Vācija).
- 6) 2011.gada 27.maijā kolokvijā ar PhD prof. Shamshiri Babak (Shiraz Universitāte, Irāna);
- 7) 2012.gada 25.maijā kolokvijā ar PhD prof. Jose Mafkozi Ndabishibije (Spānija).

Pētījuma laikā gūtās atziņas un rezultāti publicēti:

1. 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 (ISSN 1313-2563) Pieejams <http://www.scientific-publications.net/download/ecology-and-safety-2013-3.pdf>
2. Truskovska, Ž. (2010). Ieskats sociālā pedagoga kompetences pilnveides filozofiskajos aspektos. *Izglītības reforma vispārīzglītojošā skolā: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas*. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola, 84.-93.lpp. (ISSN 1691-5895) **EBSCO: Education Research Complete index** (<http://www.ebscohost.com/>)
 3. Truskovska Ž.(2010). Mediālās animācijas sociālajā pedagoģijā pielietojuma aspekti pusaudžu ar īpašām vajadzībām integrēšanai sabiedrībā (supervīzijas izglītojošās funkcijas kontekstā). *Liepājas Universitātes II zinātnisko rakstu krājums „Sociālā pedagoģija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagoģiskais aspekts”*. (ISBN 978-9984-864-068).
 4. Truskovska, Ž., Lubkina, V., Patapova, I. (2010). The Latvian Example for Search of Supervision Implimentation Solutions in Education of Prospective Social Pedagogues. *Canada International Conference on Education: Toronto, Canada, 26.-28 April 2010*, pp.775-777. (ISBN 978-09564263-2-1)
 5. Truskovska, Ž. (2010). Interchanges of Implementing Supervision or Professional Counselling support in Professional Education of Prospective Social Pedagogues. *Тезу доповідей Том 4*. Запорожский Университет, 141 стр.
 6. Patapova, I., Lubkina, V., Truskovska, Ž. (2010). The Role of Boarding School in Work with Latvian Social Risk Group Pupils: Problems and Solutions. *Canada International Conference on Education, Toronto, Canada,, 26.-28 April 2010*, pp.610-611. (ISBN 978-09564263-2-1)
 7. Jurcenko, A., Patapova, I., Truskovska, Z., Lubkina, V. (2009). Making a Difference in the Learning Process. *Making a Differenece: Putting Consumer Citizenship into Action. Proceedings of the Sixth Internation Conference of the Consumer Citizenship Network, Berlin, Germany 2009*, pp. 199-208. (ISSN 1501-8571)
 8. Truskovska, Ž. (2009). „Supervīzijas” definīcijas un vēsturiskais aspekts. *Sabiedrība, integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 2009.gada 27.-28.februāris*. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola, 651. – 655.lpp. (ISSN 1691-5887).**Publicēts Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index (Web of Science)**
 9. Mežāre, M., Truskovska, Ž. (2008). Sociālā pedagoga darbs ar pusaudžiem ar zemām vai nepietiekamām sociālām prasmēm. *Sabiedrība, integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 2008.gada 23.-23.februāris*.

Rēzekne, Rēzeknes Augstskola, 348.-357.lpp. (ISSN 1691-5887). **Publicēts Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index (Web of Science)**

Akceptētie raksti publicēšanai

1. Truskovska, Z., Lubkina, V., Usca, S. (2013). Professional Development Supervision of Social Educators - Trends and Results in Latvia. *Procedia-Social and Behavioral Journal*.

Ziņojumi starptautiskās konferencēs

1. Ecology & Safety, Sunny Beach Resort, Bulgaria, 7-11 June, 2013. Referāts „Supervision: Opportunities for Implementation Measures of Occupation Health in the Case of Professional Burnout among Social Educators.”
2. 5th World Conference on Educational Sciences, Sapienza University of Rome, Italy, 05.- 09.02.2013. Referāts „Professional Development Supervision of Social Educators - Trends and Results in Latvia.”
3. Canada International Conference on Education: Toronto, Canada, 26.-28 April 2010. Referāts „The Latvian Example for Search of Supervision Implementation Solutions in Education of Prospective Social Pedagogues”
4. 18. Starptautiskā zinātniskā konference Zaporožjes Universitātē, 2010.gada 22.-23.aprīlis Referāts „Interchanges of Implementing Supervision or Professional Counselling support in Professional Education of Prospective Social Pedagogues”
5. Liepājas Universitātes II zinātniskā konference „Sociālā pedagoģija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagoģiskais aspekts”. 2009.gada 4. decembris. Referāts „Mediālās animācijas sociālajā pedagoģijā pielietojuma aspekti pusaudžu ar īpašām vajadzībām integrēšanai sabiedrībā (supervīzijas izglītojošās funkcijas kontekstā).”
6. Starptautiskā zinātniskā konference „Sabiedrība, integrācija, Izglītība.” 2009. gada 27.-28.februāris. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola Referāts „Supervīzijas” definīcijas un vēsturiskais aspekts.”

Tēzes aizstāvēšanai

1. Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās būtību atklāj teorētiski pamatota definīcija: sociālā pedagoga PK ir profesionālās attīstības augstskolā, studējošo un docētāju mijiedarbības procesa rezultāts, kas raksturojams kā integrāls personīgo un profesionālo kvalitāšu veselums; tas atspoguļo zināšanu, prasmju un pieredzes līmeni, kas ir pietiekošs speciālistam, uzsākot profesionālo darbību, un ir atbilstošs profesionālajam standartam; izpaužas studējošā pierādītās spējās darboties atbilstoši profesionālās darbības jomai, izmantojot zināšanas, prasmes, personiskās un

profesionālās spējas standarta un nestandarta situācijās un pilnveidojas, gūstot pieredzi. Sociālā pedagoga profesionālās kompetences struktūru veido tās komponentes – personiskā gatavība, teorētiskā gatavība, operacionāli instrumentālā gatavība un rezultativitāte (refleksijas par rezultātiem), tās ir mainīgs un novērtējams lielums.

2. Topošo sociālo pedagogu mācīšanās un profesionālās vajadzības tiek nodrošinātas, ieviešot supervīziju kā transformējošu mācīšanās vidi, radot *priekšnosacījumus* šo vajadzību nodrošināšanai. Ieviešot strukturālas un saturiskas izmaiņas studiju procesā (SSM), ievērojot studiju procesa organizēšanas secīgumu un pēctecību, ir iespējams sekmēt studējošo vajadzībām atbilstošas, izglītojoši atbalstošas un pašizaugsmi sekmējošas mācīšanās vidi supervīzijā sociālajiem pedagogiem, kas atspoguļo konceptuāli jaunu pieeju sociālā pedagoga PK veicināšanai studiju procesā augstskolā un atspoguļota sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM.

1. SOCIĀLĀ PEDAGOGA PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES VEIDOŠANĀS SUPERVĪZIJĀ TEORĒTISKAIS PAMATOJUMS

Šajā promocijas darba daļā analizētas zinātniskās pieejas un atziņas par sociālā pedagoga profesionālo izglītību, par PK veidošanās būtību, saturu un struktūru profesionālās attīstības kontekstā, par studējošo sociālo pedagogu mācīšanās un profesionālām vajadzībām, par supervīziju sociālajiem pedagogiem, supervīzijas modeļiem un izglītojoša atbalsta iespējām supervīzijā topošajiem sociālajiem pedagogiem studiju laikā augstskolā Latvijā.

1.1. Zinātniskās pieejas profesionālās kompetences veidošanā

Analizējot studējošo sociālo pedagogu personības attīstību profesionālo studiju procesā, pievērsīsim uzmanību pieaugušo izglītības īpatnībām, sasaistot tās ar pieaugušo mācīšanās teorijām. Šādu pieeju nosaka paradigmālas pārmaiņas sabiedrībā kopumā gan Latvijā, gan Eiropā, izvirzot par vienu no attīstības prioritātēm uz zināšanām balstītas sabiedrības izveidi. Tas aktualizē nepieciešamību ikvienam indivīdam attīstīt personīgo un profesionālo kapacitāti visa mūža garumā (*Mārtinsons, 2012*). Pieaug prasības pašiem studentiem un viņu brieduma pakāpei. Jo nobriedušāks, patstāvīgāks students, jo kvalitatīvāk var tikt izmantotas visas mūsdienu izglītības piedāvātās iespējas (*Blūma, 2010, 2012*).

Augstākajā izglītībā, tāpat kā visās citās dzīves jomās, notiek straujas pārmaiņas. Tradicionāli pieaugušo izglītība un mūžmācīšanās tiek saistīta ar cilvēkiem, kuri jau iesaistījušies darba tirgū (*Knowles, 1980; Jarvis, 1987, 2004*). Jaunajā situācijā mūžmācības nepieciešamība tiek attiecināta arī uz augstāko izglītību, proti, uz visiem studējošiem, lai arī vēl nav ieviesta praksē (*Blūma, 2012*).

Promocijas pētījums vērstas galvenokārt uz studējošo sociālo pedagogu un profesionālās darbības iesācēju grupu, tāpēc apakšnodaļas sākumā sniedzam tās raksturojumu.

Pēdējo desmit gadu laikā būtiski ir izmainījusies Latvijas sabiedrības sociālā struktūra, vērtību orientācijas un cilvēku pašrealizācijas veidi. Tas maina visu Latvijas sabiedrības sociālo grupu, tai skaitā arī jaunatnes situāciju. E.Krone – Kalniņa (2008) uzskata, ka spēja organizēt savu dzīvi, prasme pārvarēt grūtības, mācēt reaģēt uz pārmaiņām, orientēties dažādās situācijās un sasniegt *profesionalitāti* – tās ir īpašības, kas 21. gadsimta sabiedrībā nepieciešamas ikvienam jauniešim. Termins *jaunatne* apzīmē fizisku personu no 14 līdz 24 gadiem, kuru raksturo patstāvīgas dzīves uzsākšana, interešu daudzveidība, pieaugoša atbildība; persona attīstības posmā no 13 līdz 29 gadiem, vērtību sistēmas veidošanās stadijā ar diferencētām attīstības,

uztveres, izpratnes, attieksmes un atbildības pakāpēm un atšķirīgām vajadzībām katrā attīstības posmā (*Krone - Kalniņa, 2008*).

Attīstības psiholoģijas ietvaros *jaunatne* tiek skatīta kā specifiska sociālā grupa, kuru raksturo identitātes tapšanas procesi, straujas vērtīborientāciju izmaiņas, vērtību nestabilitāte un mainīgums, pieaugot izglītības un vispārējās informētības līmenim. Mūsdienu jauniešus raksturo ekstravertums (*atvērtā demokrātiskā sabiedrība – jauna sociāla situācija*), spēja iekļauties jaunajās bieži nestandarta sociālajās norisēs, spēja elastīgi pielāgoties un mainīties. E.Šprangers (*Šprangers, 1935*) uzsver, ka nevienā dzīves posmā nav tik dziļi izjustas vajadzības redzēt sevi saprastu kā jaunībā. Pieaugušo psiholoģijā agrīnā brieduma periods iestājas 20-24 gados (*Blūma, 2012; Eriksons, 1959, 1998; Svence, 2003*), kas sakrīt ar studentu vecumu, bet ne ar tā sākumu - 18-20 gadi, tādējādi šis vecums vispār netiek skatīts, lai gan tas ir ļoti būtisks periods tieši augstskolas kontekstā ar visām studentu attīstības un pārmaiņu problēmām un izaicinājumiem.

D.Blūma (2012) piedāvā *mūsdienu augstskolu studējošo* iedalījumu un raksturojumu atbilstīgi vecumam, iepriekšējai izglītībai un darba pieredzei (*skatīt.1.pielikums*). Autore nosacīti iedala studējošos trīs grupās: 1) studenti - 18-19 gadi, tikko beiguši vidējās izglītības iestādes; 2) studenti pēc vidējo izglītības iestāžu absolvēšanas, kuriem jau ir darba pieredze, vecums - ļoti dažāds; 3) studenti, kuriem ir iepriekšēja studiju pieredze un darba pieredze. Visās studējošo grupās ir vērojamas kopīgas iezīmes: 1) studenti uzskata, ka mācībspēkiem jānodrošina viņu zināšanas un kompetences, bet pašu aktivitāte zināšanu ieguvē, prasmju un kompetenču veidošanā vēl nav kļuvusi par mācīšanās procesa gala rezultātu un to kvalitātes nodrošināšanas līdzekli; 2) studentu aktivitāte studēšanas kā patstāvīgas mācīšanās darbības vietas un lomas studiju kursu apguves procesā aspektā ir neliela.

Studijas ir pārejas posms, kurā studējošais veidojas no skolēna par pieaugušu nobriedušu cilvēku, kas ir nevis vienkārši apguvis savai profesijai nepieciešamās zināšanas, prasmes, kompetences un īpašības, bet ir pilnveidojis sevi kā personību, kas spējīga patstāvīgi turpināt pilnveidoties ne tikai formālajā izglītībā, bet kuras apguves procesā sagatavojas savai nepārtrauktai attīstībai arī neformālās un ikdienas mācīšanās ietvaros. K.R.Rodžers (*Roger, 1961*); R.Barnets (*Barnett, 2008*); K.Aškrofta un L.Foremana-Peka (*Ashcroft & Foreman - Peck, 1994*) norāda uz studējošo pašu esamības pilnveides un izaugsmes prioritāro lomu augstākajā izglītībā, emociju lomu zināšanu nozīmīguma atklāšanā, kas ir pamatā tam, lai mācīšanās ietekmētu visas personības veidošanos. Zinātnieki uzsver nepieciešamību augstskolā līdzsvarot studējošo patstāvību un pašvirzību, vajadzības un intereses ar objektīvi nepieciešamajām programmu prasībām. Varam spriest, ka šīs atziņas lielā mērā sasaucas ar pieaugušo mācīšanās vajadzībām (*Monaco & Martin, 2007*), tomēr studējošie netiek raksturoti kā pieaugušie, kā arī netiek parādīta *studējošā brieduma veidošanās* un augstākās izglītības kvalitātes savstarpējā mijiedarbība.

Bioloģiskā, sociālā un psiholoģiskā vecuma faktoru apvienojums rada priekšstatu par *cilvēka briedumu* (Svence, 2003). Savukārt E.Eriksons (1998) uzskata, ka cilvēka psihosociālās attīstības krīzes jeb pakāpju teorija kalpo par brieduma perioda izpratnes pamatu, cilvēkam briedums iestājas 25-50 gados, ko raksturo materiālā un sociālā neatkarība, autonomija, spēja patstāvīgi pieņemt lēmumus, stingrs raksturs, saprātība, uzticamība, godīgums, empātija. Tas ir periods, kad pieaugušajam jau ir izveidojušies principi un noteiktas vērtības. Darbs, sociālās lomas, kas jāpilda mājās un sabiedrībā, un savu gaidu piepildīšana ir prioritātes cilvēka dzīvē. I.Ivanova un L.Zariņa (2012) uzskata, ka būtiski *cilvēka briedumu* raksturojoši kritēriji ir loģiskā domāšana, spējas analizēt, vērtēt, rast problēmu risinājumus, spēja integrēt ideālo un reālo, spēja uzņemties atbildību, pieņemt lēmumus, izmantot bērnībā iegūto pieredzi, lai sasniegtu izvirzīto mērķi. Pieaugušo cilvēku brieduma pakāpi, gatavību tam analizējis M.Noulss (Knowles, 1980). Autors uzmanību pievērš ne tik daudz cilvēka mūžam, kā cilvēka briedumam un briedumu sasnieguša cilvēka vajadzībām, salīdzinot ar bērnu un pusaudzi. Balstoties uz A.Maslova (Maslow, 1970) vajadzību piramīdu, autors ir izstrādājis *brieduma dimensijas* jeb cilvēka brieduma pakāpes (*skatīt 2.pielikums*).

Veicot pētījumu, balstīsimies uz M.Noulsa (Knowles, 1980) piedāvātām studējošā kā pieauguša cilvēka brieduma pakāpēm, kurām raksturīga pāreja: 1) no atkarības uz patstāvību (spēja pašnoteikties); 2) no pasivitātes uz aktivitāti; 3) no subjektivitātes uz objektivitāti; 4) no zināšanu trūkuma uz izglītību; 5) no sīkām prasmēm uz lielām prasmēm; 6) no nedaudz atbildības uz atbildību daudzās jomās (maz pienākumu - daudz pienākumu); 7) no šaurām interesēm uz plašām interesēm; 8) no egoisma uz altruismu (egoisms – savtība; altruisms - nesavtība); 9) no sevis noraidīšanas uz sevis pieņemšanu; 10) no neskaidras pašidentitātes uz integrētu pašidentitāti; 11) no uzmanības atsevišķām detaļām uz uzmanības principiem; 12) no virspusējām uz dziļām interesēm; 13) no imitēšanas/atdarināšanas uz oriģinalitāti; 14) no vajadzības pēc drošības, noteiktības virzībā uz iecietību pret dažādību un neskaidro; 15) no impulsivitātes uz racionalitāti.

Varam spriest, ka brieduma pakāpes atklāj personas izaugsmi, nevis absolūto stāvokli, kas jāsasniedz. Būtiski ir izprast pieaugušo aktuālās vajadzības, lai spētu izprast pieaugušos un viņu darbību, *tā ir atziņa, kas attiecināma arī uz studējošo kā pieaugušo un viņa vajadzībām un darbībām studiju procesā.*

G.Strods (2012) uzskata, ka nepieciešams raksturot studējošo paaudzi, kas dzimusi pēc 1982.gada un tiek dēvēta par Tūkstošgades paaudzi (*Millennials*) vai paaudzi Y. Tie ir cilvēki, kuriem jāīsteno iepriekšējo paaudžu paradigma par zināšanu sabiedrību, mācīšanās autonomiju un mūžizglītību. G.Strods (2012), izpētot ASV zinātnieku (Lowery, 2001; Howe & Strauss, 2003; Monaco & Martin, 2007u.c.) atziņas, uzskata, ka *mūsdienu studējošās paaudzes*

raksturojumu lielā mērā var attiecināt arī uz Latvijas situāciju. Zinātnieks piedāvā Tūkstošgades paaudzes un tās mācīšanās vajadzības raksturojumu pēc M.Monako un M.Martina (*Monaco & Martin, 2007*), kuru promocijas darba autore ir modificējusi, papildinot ar aspektiem, kas svarīgi saistībā ar sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanos izglītības procesā (*skatīt 3.pielikums*).

Apkopojošā veidā piedāvātie ieteikumi studiju procesam pēc mūsdienu studentu mācīšanās vajadzību raksturojuma pilnā mērā attiecināmi arī uz studiju procesa saturu, procesa organizāciju, sociālā pedagoga profesionālās kompetences kā gatavības profesionālai darbībai veidošanās kontekstā, tostarp sasaistot ar supervīzijas procesu (*skatīt tekstā 1.4.nodaļā*). Pētījuma autore norādījusi svarīgākos profesionālās veidošanās aspektus: 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 socioloģisku situāciju analīzi, problēmu risināšanu; vērtēšanu pēc padoma sistēmas (profesionālās konsultācijas, supervīzijas u.c.), novērtēšanas sistēmas izstrāde un pastāvīgas atgriezeniskās saites nodrošināšana.

Augstākās izglītības mērķa sasniegšana ir pakāpenisks studējošā personības un gatavības profesionālai darbībai veidošanās process, pakāpeniski pārejot no viena kvalitātes līmeņa uz nākamo. Pētījuma autore uzskata, ka, projicējot mūsdienu studējošās jaunatnes vajadzības uz studiju procesa pilnveidošanu, var izsekot sakarībai starp sociālā pedagoga PK un sociālā pedagoga profesionālā standarta kontekstu, kur ir akcentēts *vides faktors – studiju mācību vides* (individuālais/grupu darbs, sadarbība, interaktīva mācīšanās, dažādas tehnoloģijas, simulācija) *un ārējās sociālās vides* nozīme un integrēšana mācību procesā (situāciju analīze, problēmu risināšana, sociālā mācīšanās, multikultūru socioloģiskas situācijas). 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 PK atbilstoši kvalifikācijas ietvaram, bet arī veicina PK veidošanos, kas sekmē speciālista sasniegumus profesijā, karjeras izaugsmi un konkurētspēju mainīgajā darba tirgū.

Pievērsīsim uzmanību pieaugušo mācīšanās pieejām un teorijām. Rietumu zinātnes pasaulē populāri vairāki pieaugušo izglītības filozofijas virzieni. No tiem var izdalīt piecus pazīstamākos filozofijas veidus (*Pelgrum,2001*), klasificējot tos pēc mērķa, studējošo vajadzību, lomu mācīšanās procesā un skolotāja/docētāja rakstura pazīmēm, mācību/studiju procesā izmantojamām metodēm, identificējot filozofiskos jēdzienus, norādot izcelsmes avotus un personības. V.Pelgrums (*Pelgrum,2001*) nosauc: liberālo (klasisko, tradicionālo),

biheivioristisko, progresīvo, humānistisko, radikālo; savukārt, D. Lieģeniece (2002) un S.B.Meriams (*Merriam & Caffarella, 1980*) veido līdzīgu iedalījumu, papildinot iepriekšējo vēl ar vienu filozofijas veidu – analītisko. Autori akcentē būtiskāko katrā no virzieniem: 1) liberālā uzsver liberālās mākslas, “mācīšanās mīlēšanu” un intelektuālo spēku attīstību; 2) progresīvā pamatojas uz Dž.Djūija (*Дьюи, 1997*) pētījumiem un balstās uz saprātu, pieredzi un jūtām. Izglītība tiek aplūkota kā sociāla aktivitāte, tai ir savs mērķis; 3) biheivioristiskā izglītību aplūko saistībā ar uzdevumiem noteiktas rīcības apgūšanā. Ietver prasmju mācīšanu, to apguves plānošanu un novērtēšanu; 4) humānistiskā pievērš uzmanību indivīda autonomijai, cilvēka brīvībai un cieņai. Saistīta ar pašvirzītu mācīšanos un cilvēku resursu attīstību; 5) radikālā izglītību apskata kā līdzekli kritiskas attieksmes attīstībā un sociālo mērķu sasniegšanā; 6) analītiskā izglītības mērķus saskata saistībā ar izglītības ietekmi un izmantošanu cilvēka dzīvē, nevis sociālu pārmaiņu radīšanai.

Pieaugušo izglītības praksē tiek izmantotas visas filozofiskās pieejas (*Birziņa, 2007*), taču, kā liecina daudzu mūsdienu zinātnieku (*Brockett & Hiemstra, 1991; Hiemstra, 2002; Quigley, 1997; Strods, 2012; Werner, 2000*) pētījumi, *humānisms ir dominējošā filozofija pieaugušo izglītībā*. T. Kože un I.Muraškovska (2007), raksturojot zināšanu sabiedrības būtību un apskatot tādas jēdzienus kā informācijas sabiedrība un zināšanu sabiedrība, analizē 20.gadsimta Rietumeiropas zinātnieku atziņas un akcentē domu, ka kopumā izglītības sistēmas nespēj atbildēt uz sabiedrības pieprasījumu un vajadzībām. Autores secina, ka pastāv: 1) *humānistiska* pieeja - tās mērķis nodrošināt izglītības pieejamību kā *cilvēka pašpiepildījuma un pašvērtības* vajadzību paplašināšanas iespēja. Tās autors R.Hatčins akcentēja šo pieeju jau 1968.gadā; 2) *tehnokrātiska* pieeja, kad humāno vērtību vietā akcents tiek likts uz *zināšanu un tehnoloģiju eksploziju*, zināšanu strauju novecošanos un nepieciešamību pastāvīgi paaugstināt kvalifikāciju. Šo pieeju pamatoja T.Hussens 1974.gadā; 3) *demokrātiska* pieeja – ar mērķi paplašināt pieaugušo *līdzdalību* izglītībā, ko izraisa straujās ekonomikas un sociālās dzīves pārmaiņas sabiedrībā. Tās autors ir Rodžers Bošjērs, 1980.gads. T.Kože un Muraškovska (2007) atzīmē, ka 20. gadsimta deviņdesmitajos gados šīs trīs pieejas tika apvienotas, akcentējot praktiskos mērķus un darbību pilsoniskā sabiedrībā. Mūsdienās zināšanu sabiedrības izpratnē tiek iekļautas pilsonības, vienlīdzīgu iespēju, pieejamības, tehnoloģiju attīstības un līdzdalības paplašināšanas idejas.

Promocijas pētījums tiek balstīts uz humānismu kā dominējošo filozofiju. Humānisma pieejā tiek akcentētas pieaugušo pašpiepildījuma un pašvērtības idejas, tās ir saistītas ar cilvēka pašvirzītu mācīšanos un akcentē cilvēku resursu attīstību, kuru sakarība ar sociālā pedagoga gatavības patstāvīgai profesionālai darbībai veidošanos supervīzijā tiks analizēta 1.4. nodaļā.

Svarīga ir *humānās filozofijas saistība ar pedagogiju*. A.Strode (2010), analizējot zinātnieku atziņas uzsver, ka Izglītības filozofijā tiek izvērtētas idejas par cilvēku, viņa izglītošanas un attīstības iespējām, akcentējot domu, ka humānpedagoģija un metodika rūpējas par parādības kopveseluma saglabāšanu tās analīzes procesā, domā par cilvēku kā viņa trīs būtību - fiziskās, dvēseles un gara - vienotāju (Dauge, 1928; Deķēns, 1919; Pētersons, 1931; Greste, 1990, Strode, 2010).

Pēc K.Rodžera (Rogers, 1969, 1983) un A.Maslova (Maslow, 1954/1970) atziņām humānā izglītība ir saistīta ar personības attīstību. Zinātnieki kā svarīgāko mērķi izvirza cilvēka pašaktualizācijas un autonomijas attīstību, tādējādi pamatojot pedagoga jauno vērtību sistēmu, akcentējot tajā katras personības nozīmību, izvēles spējas un personīgo atbildību, kā arī mācību radošumu. Humānisms, sekmējot personisko attīstību, virzīts uz studējošo ar mērķi attīstīt spēju sevi pašrealizācijai. Studējošais tiek raksturots kā pašvirzīts un iekšēju stimulu motivēts, spējīgs uzņemties atbildību par mācīšanos un savu izaugsmi (Pelgrum, 2001). M.Nouls (Knowles, 1980), K.Rodžers (Rogers, 1969, 1983) un A.Maslovs (Maslow, 1954/1970) raksturo studējošo kā pašvirzītu, pašaktualizēties spējīgu un aktīvu mācīšanās procesa dalībnieku, kas mācās interpersonālās attiecībās. K.Rodžera (Rogers, 1969: 304) definētais izglītības mērķis - attīstīt personību, kas ir atvērta pārmaiņām,- vistiešāk atbild uz mūsdienu sabiedrības pieprasījumu un vajadzībām: tie ir cilvēki, kas konstruktīvi spēs rīkoties, neapmulsīs, sastopoties ar problēmām, kuras rodas ātrāk, nekā cilvēks spēj tās atrisināt.

Kā liecina daudzu mūsdienu zinātnieku pētījumi (Birziņa, 2007; Brockett & Hiemstra, 1991; Hiemstra, 2002; Quigley, 1997; Strode, 2010; Strods, 2012; Werner, 2000), *humānisms ir vadošā filozofija pieaugušo izglītībā*, kas balstās uz studējošo centrētā pieejā un atbalsta viņa pašcieņas, izaugsmes un personisko iespēju sasniegšanu. Humānisms, nosakot personības (pieaugušā/studējošā) attīstības raksturojumu, kā tika iepriekš uzsvērts, veido arī atbilstošu skolotāja/docētāja tēlu. N.Aloni (Aloni, 1997, 2002) raksturo humānā pedagoga galveno misiju: dot iespēju attīstīties vispusīgai un integrālai personībai, kura izpaužas ne tikai vispārējā savas izglītības papildināšanā, bet kura ir spējīga un jūtas atbildīga par iegūto zināšanu pielietojumu. Lai arī pēc būtības humānismā mācīšanās ir *studentcentrēta*, skolotājam/docētājam ir svarīga loma šajā mācību procesā. Viņš ir mācīšanās veicinātājs, palīgs, partneris, ierosinātājs. Mācīšanās nenotiek tieši skolotāja vadīta, skolotājs rada mācīšanās noskaņu, kas turpmāk darbā tiks saistīts ar mācīšanās vidi, darbojas kā fleksibls mācību resurss (darbojas kā mācību darba koordinators) (Pelgrum, 2001). Tā kā mērķis ir attīstīt cilvēka pašaktualizāciju atbalstošā vidē, svarīga loma ir personības emocionālām un kognitīvām vajadzībām. Humānisti uzskata, ka nepieciešams izglītēt cilvēku kopumā, sekmējot izaugsmi visa mūža garumā (Brookfield, 2005; Knowles, 1980; Koķe, 2006 u.c).

Studējošais aktīvi mācās savas izglītības pilnveidei un ir darītājs, kurš veido savas prasmes un kompetences, savu pieredzi, sevi. D.Blūma (2012) uzskata, ka *studentcentrēta pieeja* nozīmē paša studenta aktivitāti savas izglītības kvalitātes veidošanā, kam, no vienas puses, ir vajadzīga virkne pieauguša cilvēka dimensiju - patstāvība, pašvirzība, mērķtiecība, atbildība, aktivitāte, objektivitāte, dziļas intereses, bet, no otras puses, arī integrēta pašidentitāte, sevis pieņemšana, radošums, racionalitāte (Knowles, 1980), kas turpina pilnveidoties studiju procesā. Students uz iepriekšējās pieredzes pamata konstruē jaunas zināšanas – jēdzienus, kategorijas, sistematizē tās (Brooks & Brooks, 1994). R.Barnets (Barnett, 2008) uzskata, ka *vispirms studējošais veido pats sevi un tikai tad sākas nopietna zināšanu apguve un prasmju veidošanās attiecīgajā zinātnes jomā, jo studējošajam kļūst svarīgs tas, ko viņš mācās.*

Studentcentrētas pieejas raksturojums augstākajā izglītībā apkopots starptautiskā dokumentā (*Trends VI, 2010*) un ietver divus nozīmīgus aspektus: 1) paradigmu maiņu mācīšanas/mācīšanās procesā, kas nozīmē pāreju no mācībspēka kā informācijas devēja uz studējošo kā cilvēku, kas mācās un kam mācoties veidojas izpratne un jēga caur pētniecisku un analītisku pieeju un kam kā indivīdam ir sava iepriekšējā pieredze, savs mācīšanās stils, savas vajadzības. Galvenais šajā procesā ir nevis sniegtā un iegūtā informācija, bet, pēc promocijas darba autores domām, *studējošā sasniegumi, kas izteikti zināšanās un kompetencēs.* Tas īstenojas, mainoties attiecībām starp mācībspēkiem, kas no informācijas devēja kļūst vairāk par studējošo mācīšanās veicinātāju, atbildību par mācīšanos uzņemas pats studējošais; 2) studējošā iesaistīšanos lēmumu pieņemšanā: studiju procesā, pašpārvaldē, Domēs, studiju procesa kvalitātes izvērtēšanā (*Trends VI, 2010: 31-32*).

D.Blūma (2012), D.Džeimss un G.Biesta (*James & Biesta, 2007: 23*) iezīmē jaunu skatījumu uz studiju procesu, kurā mainās studējošais kā personība, jo, pirmkārt, studiju process nav tikai zināšanu un prasmju apguve, tas neaprobežojas tikai ar intelektuālu attīstību; otrkārt, studējošie veido citādu mācīšanās kultūru, kas ietver visas sociālās darbības, caur kurām studenti (studējošie) mācās" un kas reizē padara mācīšanos par sociālas darbības integrālu sastāvdaļu.

Promocijas darba autores ilggadējā pedagoģiskā darba pieredze un pēdējo 8 gadu pieredze, docējot kursus profesionālajā studiju programmā sociālais pedagogs Rēzeknes Augstskolā, ļauj spriest - lai studējošais kļūtu par centrālo personu studiju procesā, nepietiek tikai ar augstskolas, docētāju vēlēšanos un prasmi īstenot studentcentrētu pieeju, svarīga ir studējošo pašu vēlme līdzdarboties, aktīvi iesaistīties un uzņemties atbildību par savas izglītības rezultātu. Pētījuma autore uzskata, ka D.Blūmas (2012) norādīto pretrunu un apstākli, ka netiek pietiekami efektīvi sekmēta profesionālo zināšanu un praktisko profesionālo iemaņu sintēze, var mazināt, piedāvājot studiju procesā ieviest efektīvas pieejas un inovatīvas reālai speciālista turpmākai profesionālai praksei iederīgas tehnoloģijas zināšanu aktualizēšanai un pārnesei un atbildībai par savu izglītību.

Ekoloģiskā pieeja ir konceptuālā pieeja teorijā un praksē, arī pētnieciskā darbībā, kas nodrošina *kopveseluma pieeju* (Katane, 2007), sevī ietverot: 1) *veseluma pieeju* (atsevišķu lietu un parādību uztveri un pētniecību to kopainā, “puzzles” efekts), 2) *sistēmpieeju* (sistēmiska domāšana, kas ļauj saskatīt lietu, parādību mijsakārības un cēloņsakārības, sistēmas struktūru un funkcionēšanu laikā un telpā), 3) *daudzdimensionālo (komplekso) pieeju* (ļauj izziņāt lietas, parādības dažādos skatījumos, veidojot „telpisku”, daudz aspektu veseluma skatījumu uz lietu, parādību būtību). Latvijā ir veikti pētījumi (Baltušīte, 2012; Bērtaitis, Briede & Pēks, 2011; Katane & Baltušīte, 2007; Katane & Kruglija, 2009; Roga, 2008 u.c.), kas balstās uz ekoloģisko pieeju izglītībā. Sociālekoloģiskajai paradigmai ir cieša saistība ar sistēmteorijas paradigmu, jo sociālā ekoloģija runā galvenokārt par cilvēka un šo sistēmu, daudzdimensionālu vides faktoru mijiedarbību, bet sistēmteorijas galvenā būtība saistāma ar cilvēku ietekmējošo sistēmu izpēti (Chess & Norlin, 1988; Juhna, 2001; Фурсов & Студенова, 2001). Sistēmas struktūra ir universāla sistēmu īpašība, kurai raksturīgs noteikts sistēmveidojošo daļu savstarpējais sakārtojums (Broks, 2000). Sistēmpieeja ir izziņas darbības universāls instruments, sistēmas metode ir neaizstājama dinamiskā viengabalainības izziņā un konstruēšanā (Каган, 1991). Sistēmpieeja nodrošina īpašā veidā organizēto un esošo sistēmveidojošo, integratīvo sakaru un attiecību izpēti (Даниелян, 2004). U. Bronfenbrennera (2000, 2005) izstrādātā cilvēka attīstības ekoloģijas koncepcija un ekoloģisko sistēmu teorija ir ietekmējusi cilvēka ekoloģijas attīstību, ieskaitot jaunu vides koncepciju, teoriju un vides modeļu rašanos. *Vide (environment)* ir galvenā kategorija izglītības ekoloģijā. Cilvēks kā vides sastāvdaļa attīstās nepārtrauktas mijiedarbības ar vidi rezultātā (Baltušīte, 2012, Ness, 2001, 2004; Truskovska, 2010). Šī pētījuma ietvaros dominē orientācija uz topošā sociālā pedagoga sistēmu, tās spēju mijiedarboties ar vidi un būt ar to līdzsvarā (Chess & Norlin, 1988; Juhna, 2001; Фурсов & Студенова, 2001). Palīdzošo profesiju speciālistu problēmas tiek skatītas profesionāla personības sistēmas kontekstā - profesionālo pienākumu izpildes kontekstā: sistēmu klients/persona – sociālais pedagogs, sistēmu sociālais pedagogs – citi profesionāļi, sistēmu sociālais pedagogs – institūcijas; kā arī sistēmu sociālais pedagogs – tuvākā sociālā vide kontekstā. Šis princips uzskatāms par vienu no ekoloģiskās sistēmu teorijas pamatprincipiem - *orientāciju uz klienta sistēmu* (Juhna, 2001: 44).

M. Nouns (Knowles, Holton & Swanson, 2005) uzskata, ka pieaugušo gatavība mācīties galvenokārt ir saistīta ar izpratni, ko viņiem vajag zināt, un orientāciju uz problēmu risināšanu. Tādu profesiju pārstāvji kā sociālie darbinieki, sociālie pedagogi u.c. uzsver nepieciešamību pieaugušo izglītībā pievērst lielāku uzmanību izglītības profesionālajiem aspektiem (Šiļņeva & Dambe, 1999; Šiļņeva & Eglīte, 2001).

Varam spriest, ka pieaugušo izglītības procesā aktīvi jāizmanto *uz problēmu balstītā pieeja* (angl. *problem-based education*, arī *problem-based learning*), kur problēma vai problēmsituācija tiek

izmantota, lai noteiktu izglītības procesa dalībnieka – studējošā sākotnējo izpratnes līmeni, uzsvērtu un izdalītu būtiskāko. Problēmas risināšana palīdz arī izmantot daudzveidīgus resursus un analizēt dažādu informāciju. Šīs pieejas efektivitātes kritēriji ir izziņas patstāvības paaugstināšanās, dziļums un noturīgums zināšanu apguvē, risināmo uzdevumu sarežģītības līmenis, personības attīstības virzība u. c. (*Šiļņeva & Eglīte, 2001*).

S.Mecs pauž līdzīgu uzskatu: "Problēmbāzētā mācīšanās var palīdzēt atvirzīt studentus (studējošos) no "zinātniskās metodes" vienkāršotās uztveres. Sarežģītas problēmas prasa radošus, uz faktiem balstītus risinājumus, kas tiek izstrādāti ar kritiskas domāšanas un problēmu dziļas izpratnes palīdzību" (*Metz, 2006: 8*). Problēmbāzētā pieejā var realizēt mūsdienu idejas par mācīšanos (*Ila, 2007; Дьюи, 1997*), ja izglītību izprot kā zināšanu pielietošanas mākslu, uzsverot, ka mācīšanās ar skaidru izpratni (*pragmatiski*) ir studējošā motivācijas un apmierinājuma pamats un, atrisinot praktisku problēmu, rodas intelektuāla sasnieguma sajūta. Daudzi zinātnieki (*Steiner et al., 1999; Dolmans et al., 2005; Terry, 2006*) uzskata, ka mācīšanās procesam ir jābūt konstruktīvam, pašvirzītam, kontekstuālam, kurā notiek sadarbība ar citiem. Tas atbilst mūsdienīgām prasībām izglītībai, jo studējošiem, lai nākotnē dotu ieguldījumu sabiedrībai, jāseko ekonomiskajām, politiskajām un tehnoloģiskajām pārmaiņām nozarē. Viņiem nepieciešama ne vien zināšanu apguve, bet arī iespēja tās pielietot turpmākajā mācīšanās procesā: *studējošiem ir jāiegūst kompetence mācīties pašiem visā mūža garumā* (*Engel, 1991; Cassidy & Eachus, 2000; Sungur & Теккая, 2006*). Tādējādi problēmbāzētā mācīšanās ir ne tikai mācīšanās process, kas koncentrējas uz zināšanu apguvi, bet arī iespēja iegūt kompetences, kas ietver adaptāciju, līdzdalību un paša virzītu mācīšanos. Tas palielina studējošā pašcieņu, mācīšanās motivāciju, tiek novērtēta studējošā dzīves un darba pieredze, viņa zināšanas, kas motivē dalīties ar tām, izmantot tās klientu labā (*Eaton et al, 2004*). Uz problēmu balstītā pieeja sociālā darba (autores izdalīts – sociālo pedagogu) profesionālā izglītībā ir racionāla pieeja, tā spēj apmierināt daudzšķautņainās studējošo un izglītotāju vajadzības, kas rodas izglītības procesā, kā arī klientu – sociālo pakalpojumu saņēmēju vajadzības. Svarīga problēmbāzētās mācīšanās dimensija ir profesionālās izglītības teorētiskās daļas saistība ar praktiskā darba reālijām (*Ila, 2007*).

Problēmbāzētās izglītības pirmsākumi *meklējamās konstruktīvismā*. Pieaugušo izglītība ir indivīda motivācijas un personīgi aktuālo kompetenču veidošanas un attīstības noteikta, tādēļ uzmanība pievēršama izglītības teorijām un didaktiskajiem modeļiem, uz kuru bāzes iespējams veidot un pārvaldīt pieaugušo studiju atbalsta sistēmu, lai pilnveidotu viņiem nepieciešamās kompetences. I.Kristovska (2012) atzīst, ka ierosmi var gūt vairākās teorijās, piemēram, kognitīvismā, pragmatismā, tomēr visvairāk ideju rodams konstruktīvisma teorijā, E.Glāzerfelda (*Glaserfeld, 1990*) un Ž.Piažē (*Piaget, 1952*) u. c. autoru darbos. Tieši konstruktīvisms aktualizē ideju, ka studējošais, kas vēlas sevi pilnveidot profesionāli, individuāli konstruē sev nepieciešamās

zināšanas. Šādu nepieciešamību diktē iepriekš iegūtā pieredze (*Glaserfeld, 1990; Pierson, 2002*). I.Kristovska (2012) norāda, ka zināmā mērā šī teorija sasaucas ar *prasmju teoriju* (angl. *Proficiency theory*) (*Hiemstra, 1993; Merriam & Caffarella, 1991*), kuras pamatā ir ideja par mijsakarību starp to, ko *studējošais patiešām zina vai prot*, un to, ko viņš *vēlas zināt vai prast*. Izglītība ir aktīvs process, kurā apguvēji veido jaunas idejas un konceptus, kas balstīti uz viņu iepriekšējo/pašreizējo pieredzi un zināšanām. Konstruktīvistu nenoliedz zināšanas, bet aicina kritiski pieņemt apgalvojumus un pašiem nonākt pie idejas. Tas nozīmē - nepieņemt akli, bet pašiem veidot jaunus priekšstatus par sociālajām parādībām, savu skatījumu uz problēmsituāciju un atrast alternatīvas to risināšanai.

Daudzi zinātnieki (*Argyris & Schon, 1991; Āboltiņa, 2012; Baltušīte, 2006; Špona, 2006; Žogla, 2005, 2008; Выготский, 1991; Леонтьев, 1982*) atzīst, ka darbības jēdziena pedagoģiskais pamatojums atrodams *darbības teorijā*. A.Špona (*Špona, 2006*) uzsver, ka darbības jēdziens jāskata plašāk nekā darbs; pedagoģiskā kontekstā darbība ir fiziska vai/un garīga darbība, tās ir psihiskās aktivitātes u.c., kas cilvēkam ir personiski nozīmīga, tā ir mērķtiecīga un sistemātiski organizēta, pašattīstoša, vērsta uz humānu sadarbību un vispārcilvēciskām vērtībām. I.Baltušīte (2006) uzskata, ka jau no mazotnes nepieciešams audzināt cilvēka apziņā vajadzību pēc darba kā dzīves sasniegumu galveno pamatu, jo darbs dod cilvēkam izaugsmes un pilnveidošanās iespējas. C.Argiris un D.A.Šons (*Argyris & Schon, 1991*) atzīst, ka darbības izpratne palīdz izprast *teorijas un prakses mijsakarības*, vienlaicīgi fokusējot uzmanību gan uz prakses uzlabošanas iespējām darbībā caur praktiskas pieredzes un vērojumu sintēzi, gan uz prakses izpēti, saistot to ar darbības dalībnieka kognitīvajām spējām un iespējām. Plaši pazīstama pieeja *mācīšanās caur darīšanu (learning through doing)* (*Smits, 1996, 2005; Levāne, 2008*). Tas norāda uz nepieciešamību paralēli teorijas apguvei pielietot iegūtās zināšanas praksē. Tikai praktiski darbojoties, var noteikt, vai/kuras apgūtās teorijas un zināšanas darbojas praksē. *Refleksija par savu darbību* ir galvenais virzītājspēks, kas veido idejas un domas par tālāko darbību. Profesionālim ir būtiska spēja reflektēt, spēja mācīties no praktiskās darbības un pieredzes (*Schon, 1987; Moon, 2002; Salīte & Klepere, 2003*).

Spēju ātri mainīties un praksē izmantot arvien jaunas kompetences var attīstīt, izmantojot *uz kompetenci orientēto mācīšanās* pieeju. I.Lūka (2008) uzskata, ka šīs pieejas priekšrocība ir sistēmiska pieeja integrētu programmu veidošanā, kas aptver plašas mācīšanās jomas, kā arī *studentcentrētas mācīšanās pieeja, studiju programmas, kas izveidotas, pamatojoties uz vajadzību izpētes rezultātiem*. Tas paredz studiju procesā nepārtraukti veikt izvērtējumu (pašnovērtējums, studējošo, absolventu un darba devēju vērtējums). Tas palīdz pilnveidot studiju saturu, izmantotās metodes un mācību līdzekļus, sekot līdzi inovācijām un ieviest tās studijās. Pedagoģijas zinātnē joprojām veiksmīgi lieto uz saturu orientēto mācīšanās pieeju, tomēr,

salīdzinot *uz saturu orientēto mācīšanās pieeju* ar *pieeju*, kas orientēta uz kompetenci, *uz kompetenci, orientētā pieeja* ir mūsdienīgāka, jo to galvenokārt veido studējošo turpmākajā profesionālajā darbībā nepieciešamo kompetenču attīstīšana.

Pāreja *uz kompetenci orientēto mācīšanās pieeju* sākās pagājušā gadsimta deviņdesmitajos gados Anglijā, rodoties nepieciešamībai uzlabot profesionālo izglītību un mācīšanos. Arvien pieaugošā tendence izglītības programmas veidot, ievērojot *uz kompetenci orientēto mācīšanās pieeju*, ir viens no veidiem, kā panākt, lai akadēmiskās zināšanas un ilgtermiņa nodarbinātība kļūst par savienojamiem augstākās izglītības mērķiem (Reichert & Tauch, 2003, 2005).

Veiktā teorētiskā izpēte noteica sociālā pedagoga PK veidošanās koncepcijas humānās pieejas izvēli, pamatojoties uz humānisma kā dominējošās filozofijas pieaugušo pedagoģijā atzīšanu (Birziņa, 2007; Brockett & Hiemstra, 1991; Hiemstra, 2002; Koķe & Muraškovska, 2007; Quigley, 1997; Pelgrum, 2001; Strode, 2010; Strods, 2012; Werner, 2000 u.c.); uz humānisma kā pieejas galveno uzsvaru uz personības attīstību mūža garumā (Brookfield, 2005; Knowles, 1968, 1980; Koķe, 2006 u.c.), personisko izaugsmi un briedumu (Eriksons, 1998; Ivanova & Zariņa, 2012; Knowles, 1980; Maslow, 1970; Svence, 2003 u.c.), pašaktualizēšanos un pašrealizēšanos (Ashcroft & Foreman-Peck, 1994; Barnett, 2008; Knowles, 1980; Rogers, 1969, 1983 u.c.), personības patstāvīgu darbību (Barnett, 2008; Knowles, 1980, u.c.). Zinātniskās koncepcijas pamatā ir skatījums uz topošo sociālo pedagogu pieaugušo izglītības kontekstā, kas balstās konstruktīvisma teorijas idejās par studējošā profesionālo pilnveidi, par studējošā motivācijas un personīgi aktuālo kompetenču veidošanos un attīstību (Glaserfeld, 1990; Hiemstra, 1993; Merriam & Caffarella, 1991; Piaget, 1952; Pierson, 2002; Kristovska, 2012); sociālekoloģiskās pieejas atziņās par cilvēka un sistēmu, daudzdimensionālu vides faktoru mijiedarbību (Baltušīte, 2012; Chess & Norlin, 1988; Juhna, 2001; Katāne, 2007; Ness, 2004; Фурцов & Студенова, 2001); studentcentrētās pieejas idejās (Aloni, 1997, 2002; Blūma, 2012; Brookfield, 2005; Games & Biesta, 2007; Knowles, 1968, 1980; Koķe, 2006; Pelgrum, 2001); uz problēmu balstītās pieejas atziņās (angl. *problem-based education*, arī *problem-based learning*) (Birch, 1986; Ila, 2007; Metz, 2006; Šiļņeva & Eglīte, 2001, Дью, 1997).

Nākamajā nodaļā analizēta personības attīstība saistībā ar dažādu teoriju atziņām par personības attīstību un pašrealizāciju viņas dzīves un profesionālajās gaitās.

1.2. Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās būtība un saturs

Sociālā pedagoga profesionālā veidošanās tiek skatīta no personības attīstības skatupunkta vairāku teoriju un zinātnisko atziņu kontekstos.

Personības attīstība kā psiholoģijas kategorija tiek raksturota, ietverot *personības veidošanās* procesu (Beck & Kell, 1991; Gudjons, 1998; Eriksons, 1959, 1998; Karpova, 1998; Piaget, 1952; Rutka, 2012, Выготский, 1991, 2000; Гу Лефрансуа, 2005), kur attīstību skaidro kā nepārtrauktu patstāvīgas kustības procesu, ko raksturo kaut kā jauna, iekšējā pasaulē nebijuša rašanās un veidošanās. Attīstība ir vienots, sarežģīts un pretrunīgs process, kas izpaužas kvalitatīvās cilvēka personības izmaiņās, kas notiek visas dzīves laikā, bet intensīvāk – bērnībā un jaunībā (Baltušīte, 2012; Выготский, 1991, 2000).

Attīstības psiholoģijā izšķir trīs jēdzienus: attīstība, briedums un augšana. Ar attīstību tiek saprasta cilvēka vispusīga mainīšanās, ietverot kognitīvos, afektīvos un citus faktorus. Tā noris visa mūža garumā pēc noteiktām likumsakarībām. Brieduma pakāpes jeb sensibilas fāzes nepieciešamas noteiktai pieredzei, lai cilvēks varētu attīstīties pozitīvi (Beck & Kell, 1991; Gudjons, 1998). Cilvēki ir ļoti dažādi: dažādi izskatās, dažādi uztver pasauli, dažādi reaģē, dažādi arī attīstās. Personība nekad neattīstās vienlaicīgi un vienādi sekmīgi visos virzienos (Karpova, 1994). Cilvēka attīstība ir pakāpenisks un paredzams process. Tā tiek raksturota ar periodiskām stadiju maiņām (Gu Лефрансуа, 2005). Vairums attīstības teoriju (Eriksons, 1959, 1998; Piaget, 1952) balstās atziņās par attīstības stadijām, aprakstot cilvēka attīstības etapus (posmus). Kopīgais visām teorijām ir izpratne par attīstību kā nepārtrauktu procesu, katrā no attīstības stadijām notiek svarīgas un noteicošas izmaiņas. Stadijas palīdz saprast notiekošo, organizēt savu darbību un atvieglo atgriezenisko saiti.

Personības attīstības gaitā notiek tās kopveseluma veidošanās, kas izpaužas kā visu personības struktūras elementu pakļautība tās virzībai. Tas nodrošina nepārtrauktību, visu attīstības periodu pieņemšanu, nepieciešamo, bet vēl neesošo personības īpašību iegūšanu. Personības attīstība psiholoģijas skatījumā ietver *profesionālo attīstību* (Rutka, 2012).

Zinātnieki (Čehlova, 2002; Strode, 2010; Галагузова, 2000; Зеер, 2006; Кудрявцев, 1981; Мардахаев, 2005) jēdzienu *profesionālā veidošanās* skata no dažādām pozīcijām. M.Galaguzova (M.Галагузова, 2000), L.Mardahajevs (Мардахаев, 2005), E.Zejers (Зеер, 2006) profesionālo veidošanos raksturo personības veidošanās kontekstā atbilstoši prasībām, ko nosaka profesionālā darbība. T.Kudrjavcevs (Т.Кудрявцев, 1981), L.Mardahajevs (Мардахаев, 2005) to raksturo kā ilgstošu personības attīstības procesu no profesionālajām tieksmēm līdz pilnai pašrealizācijai profesionālā darbībā. L.Mardahajevs (Мардахаев, 2005) akcentē profesionālisma, kvalitatīvas profesionālās sagatavošanas un sociālā pedagoga profesionālās darbības efektivitātes saistību. A.Strode (2010), pētot rietumu zinātnieku (Glatthorn, 1995 u.c) atziņas, raksturo speciālista profesionālās veidošanās un attīstības būtību kā ilgtermiņa procesu, kas ietver pieredzes gūšanas iespējas un regulāras iespējas plānot un realizēt savu izaugsmi profesijā.

Izglītības procesā personības veidošanai un tās pašrealizācijas iespēju radīšanai tiek pievērsta galvenā uzmanība. Humanitārās izglītības spilgta pazīme ir personības brīvība izglītības procesā, iespēja kļūt par šā procesa subjektu un līdztiesīgu cita subjekta – skolotāja (docētāja) – partneri. Tādējādi izglītības procesā veidojas aktīva personība, kura pati nosaka savas attīstības ceļu (*Čehlova, 2002*). Pēc autores atziņām spilgta humānās izglītības pazīme ir personības brīvība izglītības procesā, iespēja kļūt par šā procesa subjektu un līdztiesīgu cita subjekta – skolotāja (docētāja) – partneri. Tādējādi izglītības procesā veidojas aktīva personība, kura pati nosaka savas attīstības ceļu. A.Strode (*2010*) pētījumā par studentu patstāvīgās profesionālās darbības veidošanos akcentē domu, ka topošo skolotāju profesionālā pieredze studiju posmā ir veidošanās stadijā, jo ar *veidošanu* parasti saprot sociālās iedarbības paņēmieni kopumu, ar mērķi radīt apstākļus indivīda vērtīborientācijas, uzskatu, profesionāli nozīmīgu zināšanu, prasmju, attieksmju un īpašību veidošanai. Autore uzsver, ka, veidojoties personībai, aug tās psiholoģiskās organizētības vienotība, uzkrājas jauns attīstības potenciāls. Īstenojot sevi darbībā, personība pakāpeniski mainās, veidojas jaunas personības īpašības, mainās darbības motīvi.

Noskaidrojām, ka personības attīstība kopumā profesionālā attīstība norit nevienmērīgi un katrai attīstības stadijai ir savi mērķi un uzdevumi. Pētot vairāku autoru atziņas par profesionālo attīstību, tās pakāpēm un periodizāciju, A.Strode (*2010*) pievērš uzmanību studējošo profesionālās sagatavošanas un gatavības profesionālai darbībai veidošanas posmam augstskolā, izdalot tajā pētniecības posmu (*Super, 1957*), profesionālās sagatavošanas un profesionālās adaptācijas posmu (*Žeep, 2006; Маркова, 1996*), profesionālās apmācības (izglītības) un sagatavošanas profesionālai darbībai posmu (*Кудрявцев, 1981*), konkrētas profesionālās identitātes iegūšanas posmu (*Havighurst, 1964*), sākotnējo augstskolas stadiju (*Левман, 1991*).

Varam spriest, ka kopumā tie raksturo mērķus un uzdevumus kopējā profesionālās sagatavošanas sistēmā. Promocijas pētījuma ietvaros šīs atziņas varam ņemt par pamatu sociālā pedagoga PK kā gatavības profesionālai darbībai vietas noskaidrošanai profesionālās izglītības kontekstā, jo tas iezīmē vispārīgu tendenci profesionālās izglītības sistēmā. Tas palīdz izprast studējošo sociālo pedagogu PK kā gatavības profesionālai darbībai veidošanās problēmas, kā arī noteikt atbilstošus pedagoģiskos uzdevumus profesionālās izglītības procesa organizēšanai augstskolā, pamatojot nepieciešamību ieviest inovatīvus risinājumus sociālo pedagogu profesionālās pilnveides nodrošināšanai, atbilstoši jaunām mūsdienīgām prasībām sociālā pedagoga profesionālās darbības laukā (turpmāk tekstā 2.nodaļā).

Šajā struktūrā profesionālās attīstības struktūras izpratnei un sociālā pedagoga PK kā gatavības profesionālai darbībai vietas noteikšanai pētījuma ietvaros vērtīgi ir H.Dreifuss un

S.Dreifuss (*Dreyfus & Dreyfus, 1986*), V.Bodrova (2001), A.Strodes (2010), R.Baltušītes (2012) izstrādātie personības attīstības modeļi.

Zinātnieki (*Dreyfus & Dreyfus, 1986; Berliner, 1999 u.c.*) izstrādājuši pedagoga profesionālās attīstības (*profesionālā brieduma*) pakāpes jeb līmeņus pieaugošā secībā (*skatīt 7.pielikums*) un aprakstījuši to būtību, piešķirot pedagogam noteiktu statusu un raksturojot būtiskākās īpašības: 1) *iesācējs (piesardzīgs)* - iepazīst ikdienas darba vidi, apzinās un mācās veicamo uzdevumu elementus un apgūst ar kontekstu nesaistītu likumu kopumu; uzvedība ir racionāla, relatīvi neelastīga, jo pieskaņojas visām pirms tam apgūtajām darbībām un likumiem; reālās pasaules fakti – situācijas, pieredze- izrādās daudz svarīgāka nekā verbālā informācija; 2) *augstākās pakāpes (līmeņa) iesācējs (vērīgs)* – apmēram trešajā darba gadā pieredze sāk saplūst ar zināšanām; pedagogs intensīvi mācās, ko darīt, ja izglītojamais izaicina viņa autoritāti; sāk saskatīt līdzības mācīšanas kontekstā, tomēr ne vienmēr ir izveidojusies izpratne par svarīgāko; 3) *kompetents izpildītājs (racionāls)* – uzkrātās pieredzes un uzturētās motivācijas vadīts, pedagogs savā darbā kļūst kompetents (no 3.-5.darba gadi vai ilgākas pieredzes rezultātā); ir kompetents sava amata veicējs, apzināti plāno savu turpmāko darbību; prot noteikt prioritātes, veido izpildāmus plānus, izmantojot jau zināmus paņēmienus un stratēģijas; uzvedībā vēl trūkst veiklības, brīvības (autonomijas), elastības; 4) *lietpratējs* – apmēram pēc piektā profesionālās darbības gada un vēlāk; pieredze ir bagātinājusi intuīciju, iemaņas ir nostiprinājušās, veidojas holistiska risināto pedagoģisko situāciju izpratne; pedagogi rīkojas veiklāk, brīvāk, elastīgāk, tomēr dažkārt ir izteikti analītiski un apdomīgi, izlemjot savu rīcību; 5) *eksperts (intuitīvi racionāls)* – pedagogi ir intuitīvi un racionāli; piemīt intuitīva situācijas uztvere, un šķietami neanalītiskos un neapdomātos veidos viņi atrod visatbilstošāko reakciju; viņiem ir brīvs (autonoms) izpildījums kvalitatīvi atšķirīgā veidā.; viņi darbojas bez redzamas piepūles, it kā būtu apveltīti ar paredzēšanas spējām.

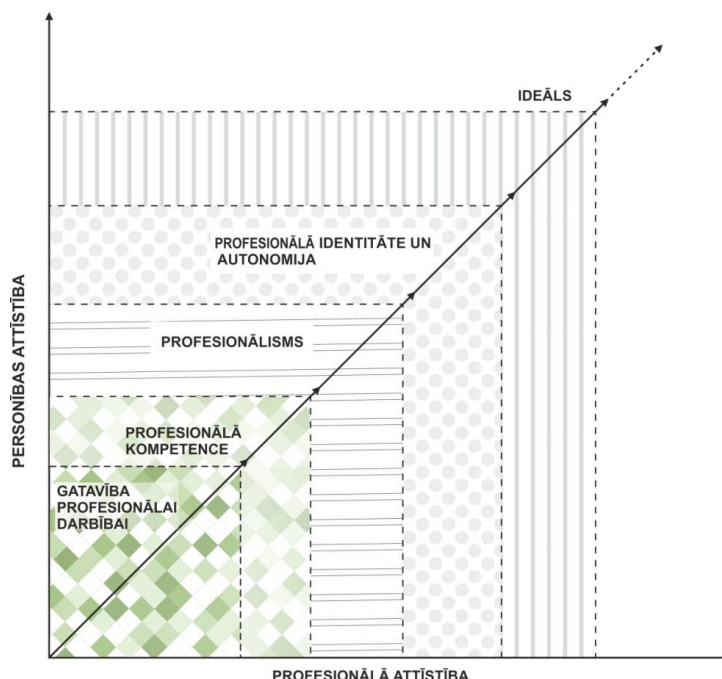
Varam spriest, ka *iesācēja pakāpi (līmeni)* pēc augstākminēto autoru apraksta var attiecināt uz profesionālās attīstības studiju posmu *augstskolā*, kad studējošais uzkrāj un apgūst teorētiskās zināšanas, veido izpratni par profesionālo darbību un darba lauku, praktiskajās nodarbībās, attīstot spējas, sāk veidot prasmes un attieksmes. Tomēr ir izteikta pretruna starp iespējām un vajadzībām pēc reālās dzīves - profesionālās vides situācijām, pieredzes gūšanas praksē, u.c. nozīmīgā saistītā ar pieredzes uzkrāšanu darbībā, piemēram, refleksīvā darbībā, ko nodrošina mūsdienīgām prasībām organizēts studiju process un studējošo mācīšanās process. L.Rutka (2012) akcentē domu, ka pedagoga profesionālai izaugsmei nepieciešams laiks, kurā attīstās kognitīvās, intuitīvās un emocionālās spējas, tiek trenētas plānošanas, lēmumu pieņemšanas, to realizēšanas un novērtēšanas prasmes. To varam attiecināt arī uz sociālā pedagoga profesionālo izaugsmi.

A.Strode (2010: 24), adaptējot V.Bodrova (Бодрова, 2001) pedagoga profesionālās attīstības struktūras modeli, ir izstrādājusi *profesionāli orientētas personības attīstības struktūras* modeli, kurā izdala šādus profesionālās attīstības posmus: 1) *patstāvīgā profesionālā darbība praksē* - pedagoģijas studenta studiju posms augstskolā; 2) *profesionālā kompetence* - diplomēta skolotāja patstāvīgās profesionālās darbības sākuma posms, kad vēl tikai veidojas skolotāja profesionālā meistarība, mācoties no savas un citu skolotāju pieredzes; 3) *profesionālisms*-izveidojusies profesionālā identitāte un autonomija. Varam spriest, ka augstākminēto pretrunu profesionālās attīstības *iesācēja pakāpē (līmenī)* var kompensēt ar *pieredzes gūšanu patstāvīgā profesionālā darbībā* prakses ietvaros, kas organizēta studiju procesā augstskolā un nodrošināta ar profesionālu atbalstu mentoringa formā pedagogiem (Baltušīte, 2012, Strode, 2010, u.c.) un supervīzijas veidā sociālajiem pedagogiem (*par profesionālā atbalsta formām atbilstoši pētījuma idejai vairāk skatīt 1.4.nodaļā un 2.daļā*).

Pētījuma ietvaros saistošs ir R.Baltušītes (2012) izstrādātais pedagoga profesionālās attīstības vīzijas strukturālais modelis, kurā pedagogam, atbilstoši katrai nākamajai profesionālās attīstības pakāpei, tiek piešķirts statuss: *gadījuma cilvēks, amatieris, profesionālis, askēts, īpatnis, misionārs, X*. Pēc R.Baltušītes (2012) atziņām šādi pedagogu tipi sastopami pašlaik skolā, ko var attiecināt uz pārmaiņu procesa sākumu izglītībā un transformācijas nepieciešamību saistībā ar izvirzītajām prasībām. Vīzija par 21.gadsimta pedagogu virzīta uz pedagoga augstāko attīstības līmeni - tā ir pāreja uz X pedagoga tipu, kuru pašlaik uzskatām par ideālu un viena attīstības cikla noslēgumu. Pēc autores atziņām, neskatoties uz pedagogu tipoloģiju daudzveidību, visus autorus vieno tas, ka pedagogam nepietiek tikai labi mācīt savu priekšmetu, bet jāapzinās sava būtība kā pedagogam. Tas ir ceļš uz to, ka skolās pakāpeniski turpinās darbu tie, kuriem viņu dvēseles traukā ir viss nepieciešamais, lai īstenotu nākamās paaudzes audzināšanu. Balstoties gūtajās atziņās un veidojot savu redzējumu uz profesionālās attīstības struktūru un studējošā PK kā gatavības profesionālai darbībai vietu tajā, pētījuma autore piedāvā šādu personības profesionālās attīstības struktūru (skatīt 1.attēls).

Piedāvātajā attēlā, pamatojoties uz teorētisko izpēti, ar vertikālo līniju iezīmēta personības attīstība. Uz horizontālās līnijas attēlota studējošā, turpmāk speciālista, profesionālā attīstība virzībā no iesācēja- gatavība profesionālai darbībai – uz profesionālo kompetenci, tālāk uz profesionālismu līdz profesionālai identitātei un autonomijai, ierādot attīstības vektoru uz ideālu, pamatojoties uz atziņām, ka attīstība noris visa cilvēka mūža garumā (Beck & Kell, 1991; Gudjons, 1998: 128-12; Baltušīte, 2012 u.c.). Šādu redzējumu varam pamatot ar atziņu, ka personības raksturojumam virzībā pa profesionālās attīstības pakāpēm dažādos teorētiskajos avotos tiek izmantoti tādi jēdzieni kā gatavība profesionālai darbībai, kompetence un *profesionālā kompetence, profesionālisms, profesionālā identitāte un autonomija*.

Minēto jēdzienu būtības un savstarpējās pakārtības izpratne svarīga, lai noteiktu jēdziena PK kā *gatavība profesionālai darbībai* definējumu un vietu. *Profesionālisms* ir divu sistēmu - personības un profesionālās mijiedarbības - rezultāts (Strode, 2010). Raksturojot profesionālismu, zinātnieki (Галагузова, 2000; Мардахаев, 2005) akcentē cilvēka piederību kādai konkrētai profesijai, kas iespaido cilvēka domāšanu, viņa rīcību, attieksmi pret pasauli. Psihologijā šo fenomenu sauc par *profesionālo mentalitāti* un raksturo kā visbiežāk neapzinātu personības īpašību, kvalitāšu kopumu, kas raksturīgs konkrētas profesijas pārstāvim un kuru nosaka viņa piederība kādai profesijai (Галагузова, 2000).



1.att. Personības profesionālās attīstības struktūra (autores konstrukcija, veidota un modificēta pēc Dreyfus & Dreyfus, 1986; Baltušīte, 2012; Berliner, 1999; Rutka, 2012; Strode, 2010; Бодров, 2001)

Daudzi zinātnieki (Baltušīte, 2012; Dauge, 1928; Pētersons, 1931; Students, 1998; Ушинский, 2002). Citi zinātnieki (Василькова & Василькова, 2000; Гончарова & Гончаров, 1991; Макаренко, 1958; Ушинский, 2002) attiecinot jēdzienu *profesionālisms* uz pedagoga profesiju, uzskata to par *mākslu* un, raksturojot profesionālismu, lieto jēdzienus *meistarība* un *meistars*, saprotot ar to ne tikai profesionāla dziļās zināšanas un prasmes, bet saistot to ar viņa personības īpašībām un personības attīstību. A.Makarenko (Макаренко, 1958), attīstot ideju par *meistarību*, nenoliedz cilvēkam dabas doto talantu, tomēr uzsver, ka meistarība ir jākopj dzīves un profesionālā mūža garumā, ka meistarība ir dziļas un patiesas zināšanas par audzināšanas procesu un prasmes veikt profesionālo darbību. R.Baltušīte (2012) uzskata, ka par skolotāju izglītības rezultātā var kļūt katrs, bet ne katrs var būt *skolotājs – meistars*. Ir nepieciešams

noteikts pedagoģiskais talants un profesijas prasībām atbilstošas personības īpašības. J.Vasiļkova un T.Vasiļkova (*Василькова & Василькова; 2000*) uzsver, ka tieši profesionāļa personībai ir liela loma pedagoģiskajā procesā. Ļ.Tolstojs (*Общие замечания для учителей, 1989*) uzskata, ja skolotājs (pedagogs) apvieno sevī mīlestību pret savu darbu un skolēnu, viņš tuvinās savā attīstībā *ideālam skolotājam* (pedagogam). Raksturojot pedagogus, savu skatījumu uz profesionālismu sniedzis V.Soroka - Rosinskis (*Сорока-Росинский, 1989*). Viņš nosauc vairākas pedagogu kategorijas: pedagogi - teorētiķi, pedagogi - reālisti, pedagogi - utilitāristi, *pedagogi - aktieri* un dod tām savu oriģinālu skaidrojumu. Attīstot domu par profesionālismu, zīmīgs ir zinātnieka *pedagogu - aktieru* raksturojums: šīs kategorijas pedagogi vadās pēc intuīcijas, pēc iedvesmas, un tur slēpjas viņu personības spēks un ietekme uz izglītojamo. Antīkajā hellēņu pasaulē viņus sauca par *iedvesmotājiem*. Daudzi zinātnieki (*Kuzņecova, 2003; Zelmenis, 2000; Сунуца, 1983; Ушинский, 2002*) uzskata, ka profesionālā meistarība nesaraucjami saistīta ar *pedagoģisko taktu*. V.Zelmenis (2000) un A.Kuzņecova (2003) uzsver tādu pedagoga īpašību kā *takts* jeb *taktiskums*: tieši pedagoģiskais takts nosaka uzvedības normu (saprātīgu mēra izjūtu) ievērošanu; t.i. pedagoga prasme veidot attiecības ar saviem darbabiedriem, izglītojamiem, vecākiem u.c. cilvēkiem, kuri iesaistīti pedagoģiskajā procesā, neaizskarot viņu pašcieņas jūtas. V.Zelmenis (2000) kā vienu no pedagoģiskā takta izpausmēm nosaucis prasmī audzināt nemanot. K.Ušinskis (*Ушинский, 2002*) saistīja pedagoģisko taktu ar psiholoģisko taktu, raksturojot to ar saprātīgu mēra izjūtu visā pedagoģiskajā procesā. I.Siņicas (*Сунуца, 1983*) pedagoģisko taktu raksturo ar daudzām pedagoga personības īpašībām: pārliecību, kultūru, vispārīgo un profesionālo izglītību, ar profesionālām prasmēm un iemaņām. Pedagoģisko taktu nevar apgūt izglītošanās procesā, bet tā esamība ir pedagoga meistarības veidošanās procesa rezultāts un rādītājs.

G.Kodžaspirova (*Коджаспирова, 1994*) un V.Ņikitina (*Никитина, 2000*), attīstot domu par *profesionālismu*, izdala trīs *pedagoģiskās kultūras līmeņus*, kas raksturo profesionāli: zems, pietiekošs un augsts sociāli-pedagoģiskās kultūras līmenis. *Augsts sociāli-pedagoģiskās kultūras līmenis* raksturo pedagogu, kuram ir predisponētība sociāli - pedagoģiskajai darbībai; profesionālā darbībā iegūta dziļa pieredze; pedagogs personiski un profesionāli ieinteresēts pedagoģiskajā pilnveidē un pašizglītošanās; radoši izmanto pieredzi un jaunās zināšanas un prasmes ikdienas profesionālajā darbībā, panākot augstus rezultātus. G.Kodžaspirova (*Коджаспирова, 1994*) uzsver, ka pedagoga profesionālās pašizglītības kultūrai, kas ir izkopjama jau profesionālās sagatavošanas un profesionālās veidošanās posmā augstskolā, ir tiešs sakars ar augsta sociāli - pedagoģiskās kultūras līmeņa sasniegšanu.

Akmeoloģijā kategorija *profesionālisms* tiek definēta kā kvalitatīvs subjekta darbības raksturojums, kas nosaka mūsdienīga satura un līdzekļu izmantošanas līmeni profesionālo

uzdevumu risināšanā, to īstenošanas produktīvos paņēmienus (*Strode, 2010; Анисимов, 2002 u.c.*). Profesionālisma ieguvei nepieciešamas atbilstošas spējas, vēlēšanās un raksturs, gatavība patstāvīgi mācīties un pilnveidot savu meistarību. Jēdziens *profesionālisms* neaprobežojas tikai ar kvalificēta darba raksturierzīmēm, tas ir īpašs cilvēka pasaules uzskats (*Дружилов, 2005*).

Ir uzskats (*Сластенин, Исаев & Шиянов, 2002, 2007*), ka pedagoģisko *meistarību* (*profesionālismu*) var sasniegt ikviens pedagogs, mērķtiecīgi sevi pilnveidojot, balstoties apzinātā un izvērtētā (*refleksija par rezultātiem*) pieredzē, kas pamatojas profesionālās darbības būtības, mērķu un tehnoloģiju izpratnē. Pedagoģiskā meistarība ir personības profesionāli virzīto īpašību un kvalitāšu un profesionālās kompetences integrāls lielums. Zinātnieces I.Kristovska (*2012*) un A.Vilciņa (*2001*) uzskata, ka *profesionālisms* ir uz dziļu savas *misijas* apzināšanos, pilnīgām zināšanām savā profesijā, augstu inteliģenci, pārliecību, darba mīlestību, pieredzi un nepārtrauktu pašpilnveidi balstīta prasme augstā kvalitātē veikt savu darbu, ievērojot morāles un ētikas normas. Profesionālis ir atzīts eksperts savā jomā. A.Vilciņa (*2005*) uzskata, ka profesionālis nav tikai tas, kurš ir apguvis zināšanas, prasmes un iemaņas, bet ir arī personība. Savu darbu „viņš jau ir pieņēmis kā *misiju*. Bet ja kaut ko pieņem par *misiju*, izdarīt var daudz vairāk nekā tad, ja attieksme ir tikai kā pret maizes darbu” (*Vilciņa, 2005: 43*).

Jēdzieni profesionālā *identitāte un autonomija* tiek lietoti gan izglītības dokumentos, piemēram, skolotāja profesijas standartā un amata aprakstā, gan personības, tostarp profesionālās attīstības pētījumos. To skaidrojums ir atšķirīgs.

L.Rutka (*2012*), skaidrojot jēdzienu *identitāte* saistībā ar pedagoga personības un profesionālo attīstību, uzskata, ka tas ir daudzdimensionāls, saistīts ar pedagoga kompetencēm, pienākumiem, attieksmēm, izpratni, emocijām. Jēdziena būtību nosaka pienākumu un saskarsmes specifika skolā (augstskolā), sabiedrības prasības, skolēnu (studējošo) vecuma īpatnību izpausmes, pedagoģisko situāciju un problēmu dažādība. *Identitāte* definēta kā pilnīga pazīmju, kvalitātes, rakstura u.tml. vienādība noteiktas grupas ietvaros, uzvedības un personiskās īpatnības, pēc kurām indivīdu atpazīst kā kādas grupas pārstāvi, sevis apzināšanās, savu īpašību, spēju izjūta, pašaušanās uz sevi, pašapziņa uzvedībā (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000: 62*). Ē.Eriksons (*Erikson, 1998*) jēdzienu *identitāte* skaidro kā Es stabilitātes un nepārtrauktības sajūtu, kas saglabājas, neraugoties uz vides pārmaiņām, tai ir piederības izjūta, atbilde uz jautājumu, kas es esmu? Viņš uzskatīja, ka, neskatoties uz jēdziena *identitāte* stabilitātes, nepārtrauktības un noteiktības dabu, pats jēdziens pēc būtības pakļauts mainīgiem vēsturiskiem apstākļiem, tas nekad nesasniedz pabeigtību un nenostiprinās kā statisks nemainīgs lielums. L.Rutka (*2012*) uzskata, ka *profesionālās identitātes* veidošanās ir sarežģīts un laikietilpīgs process. Tas sākas ar profesijas izvēli un attiecīgas izglītības iegūšanu, bet

izkristalizējas profesionāla pieredzē, darbībā, aktivitātē, atvērtībā pret jaunu informāciju, attiecībās ar līdzcilvēkiem un izjūtās. *Profesionālā identitāte* ietver sevī personības spēju pašnoteikties – profesionālo interesi, attieksmi pret profesiju, attieksmi pret sevi kā profesionāli, profesionālo spēju izteiktību, profesionālos ideālus, kā arī spēju izjust panākumus un pārdzīvot neveiksmes profesionālā darbībā (Rutka, 2012: 44).

Cilvēks kļūst par „ pilnīgu cilvēku”, kad izprot savu *identitāti*. Identitāte ir psihisks pašapziņas komponents, kas veidojas un pastāv cilvēku pasaulē. *Cilvēks sevi apzinās cilvēku pasaulē, profesiju pasaulē*, utt. (Шнейдер, 2001). Ar *profesiju* visbiežāk tiek saprasta indivīdu pastāvīga nodarbošanās, kuras pamatā tiek izmantotas noteiktas iegūtas teorētiskās zināšanas un praktiskas iemaņas, tās kalpo par galveno cilvēka ienākumu avotu (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000; Шейнева, 2002). *Profesija* pēc definīcijas: nodarbošanās, arods, amats, ir sociāls fenomens, kam piemīt arī sociāls nozīmīgums (Vilka, 2008). M.Moors (2007) pieņemot, ka *profesionālās identitātes* jēdziens un tā būtība ir veidojusies no augstākminēto divu elementu – *identitātes un profesijas* – savstarpējās mijiedarbības, izsaka viedokli, ka rodas grūtības sniegt viennozīmīgu *profesionālās identitātes* definīciju, bet var izdalīt dažus faktoros, kas ietekmē profesionālās identitātes būtību: 1) zināma profesionāla neatkarība lēmumu pieņemšanā, 2) profesionalitāte, 3) atbildība par pieņemtajiem lēmumiem. M.Peins (2000), I.Lāss (2007) norāda, ka *profesionālā identitāte* veidojas gan no pašu darbinieku, gan sabiedrības vērtējuma un izpratnes, kur loma ir arī valsts likumdošanai un profesijas normatīvai bāzei. Balstoties uz L.Šneidera (Шнейдер, 2001) atziņām, par vienu no profesionālās sagatavotības izvērtēšanas kritērijiem izvirzās profesionālās identitātes sasniegšana, kas izpaužas kā pašnoteikšanās personības paradigmālajā, instrumentālajā un situatīvajā līmenī, kā arī profesionālās tehnoloģijas instrumentu un profesionālās terminoloģijas apguvē un profesijai atbilstošo personības īpašību pilnveidē. *Augsti kvalificētas radošas personības tapšanu par augsti kvalificētu profesionāli var uzskatīt par pabeigtu, ja personība ir pašintegrēšanās procesā ieguvusi profesionālo identitāti* (Ляудис, 1997; Шнейдер, 2001). Tas nozīmē: 1) ir sasniegts atbilstošs personiskais paradigmālais, instrumentālais un situatīvais pašnoteikšanās līmenis (iegūta pieredze, turpmāk: *sociālā pedagoga profesionālā pieredze*); 2) topošais pedagogs izglītības ieguves procesā ir integrējies profesionālajā vidē (sakārtota mijiedarbība, turpmāk: *sociālais pedagogs spēj mijiedarboties ar profesionālo vidi, prot veidot produktīvus kontaktus*); 3) izveidojies par sevi priekšstats – pedagogs (turpmāk: *izveidojusies sevis kā sociālā pedagoga pašapziņa*).

I.McGrats (McGrath, 2000), A.Strode (2010) izšķir divas pedagoga *autonomijas formas*:

- 1) pašvadīta profesionālā attīstība, ko raksturo pedagoga pētnieka darbība un reflektīva prakse;
- 2) tiek definēta kā brīvība no citu kontroles, forma, ko var ietekmēt tikai ierobežojumi, kas

radušies ārpus institūcijas, piemēram, izglītības standarti. A.Strode (2010) atzīmē, ka pētījuma atziņām pedagoga autonomiju mācīšanā un vērtēšanā nosaka viņa profesionālisms, kas ietver ne tikai speciālās zināšanas un prasmes, bet arī darba kvalitāti un augsta līmeņa profesionālo atbildību. Tāds skolotājs (pedagogs) plānos, vēros, kritiski vērtēs un koriģēs savu mācīšanos un rīcību (Rubene, 2004).

Studējošo pētnieka identitāti A.Pipere (2003) skata kā pašapziņu, apzinoties dažādo *sociālo identitāšu* un nepārtrauktas profesionālās attīstības mijiedarbību. Varam spriest, ka jēdziens *pedagoga identitāte* un *profesionālā autonomija* tiek attiecināts uz *profesionālisma augstāko līmeni*. L.Rutka (2009,2012) uzskata, ka *identitāte* ietver sevī ne tikai vienkāršas eksistences fakta apzināšanos, tā piešķir eksistencei arī kvalitāti, kas sakrīt ar viengabalainību un ilgstamību, kādu tai piešķir līdzcilvēki tuvākajā sabiedrībā. Identitātes veidošanas process nav lineārs, un to kā veselumu, kā sistēmu nav iespējams izmērīt. Izvērtēt var tikai atsevišķus identitātes aspektus, piemēram, atbilstību profesijas standarta prasībām, pedagoga kompetenci, pedagoga personības faktorus, attieksmes, stereotipus, pašizjūtu. Zinātniece atzīmē, ka viens no pedagoga profesionālās identitātes kritērijiem ir PK.

Atbilstoši Likumam "Profesionālās izglītības likums" (1999) *profesionālā kompetence* - profesionālās darbības veikšanai nepieciešamo zināšanu, prasmju un atbildības kopums noteiktā darba situācijā.

Pedagoģijas un psiholoģijas literatūrā nav vienotas pieejas PK izpratnē. L.Rutka (2012), definējot PK, lieto jēdzienus zināšanas, prasmes un attieksmes. Z.Lasmane (2001) skaidro, ka PK ir spēja īstenot aktivitātes profesijas vai tās funkciju ietvaros. Kompetence ietver sevī *spēju* pielietot *iemaņas un zināšanas* jaunās situācijās, prakses ietvaros. Tas nodrošina jauninājumus un neikdienišķu/netradicionālu aktivitāšu ieviešanu profesionāla darba plānošanā un īstenošanā. Autore akcentē, ka PK raksturo arī *personīgās efektivitātes kvalitāti*, kas tiek prasīta darbavietās, sastrādājoties ar kolēģiem, citu profesiju pārstāvjiem, vadītājiem un klientiem. L.Turuševa (2010) izdala divas plašas sfēras PK: prasmes un vispārējus raksturojumus. Prasmes ir specifiskas spējas, nepieciešamas dotajā profesijā un iekļauj sevī speciālas zināšanas, tehniskas iemaņas un spējas risināt problēmas, bet *vispārēji raksturojumi* iekļauj intelektuālās spējas, personībai raksturīgas īpašības, motivāciju, attieksmes un vērtības. PK ir indivīda uzrādīta spēja mērķtiecīgi un racionāli sasniegt profesijas standartā paredzētos rezultātus vai pārsniegt tos, ētiski korekti lietojot akumulētas prasmes un zināšanas, kas integrēti izpaužas attieksmē, tā ir indivīda publiskotā veikspēja. Ir uzskats (Baltušīte, 2012; Диденко, 2009), ka PK ir speciālistu lietīšķo un personīgo īpašību integrālais raksturojums, kas atspoguļo zināšanu, prasmju un iemaņu, pieredzes līmeni, kas ir pietiekams noteiktas darbības veikšanai un kas saistīts ar lēmumu pieņemšanu.

N.Didenko (Диденко, 2009) akcentē topošā speciālista PK veidošanos augstskolā, raksturojot to kā sarežģītu un daudzšķautņainu subjektu - docētāju un studējošo – mijiedarbības procesu, kura rezultāts ir kompetentums, kas ir integrāls personīgo un profesionālo kvalitāšu raksturojums un atspoguļo zināšanu, prasmju un pieredzes līmeni, kas ir pietiekams speciālistam darbības veikšanai atbilstoši profesionālajam standartam. Lietišķās (profesionālās) kvalitātes, kas veidojušās izglītības procesā produktīvi mijiedarbojoties studējošiem un docētājiem, atspoguļo un izpaužas studējošā gatavībā veiksmīgi pielietot zināšanas, prasmes un pieredzi profesionālā darbībā.

Promocijas darba pamatojumam balstīsīmies izpētītajās atziņās, ka vairums minēto zinātnieku, raksturojot PK, runā par speciālista zināšanām, prasmēm, iemaņām un spējām, kā arī attieksmēm un vērtībām; runā par pieredzes līmeni un atbildību; akcentē domu, ka tas ir personīgo un profesionālo īpašību (kvalitāšu) integrāls lielums, kas ir pietiekams profesionālās darbības veikšanai atbilstoši profesijas standartam. *PK veidojas augstskolā kā gatavība un izpaužas studējošā gatavībā veikt profesionālo darbību (Диденко, 2009).*

Veiktā izpēte ļāva pamatot profesionālās veidošanās būtību un attīstību personības attīstības kontekstā (skatīt 1.att.): profesionālā veidošanās notiek virzībā no *iesācēja- gatavība profesionālai darbībai* – uz profesionālo kompetenci, tālāk uz *profesionālismu līdz profesionālai identitātei un autonomijai*, iezīmējot attīstības vektoru virzībā uz ideālu, jo personības profesionālā *attīstība noris visa cilvēka mūža garumā*.

Lai noteiktu sociālā pedagoga PK kā gatavības profesionālai darbībai būtību, tiks skatīts kompetences skaidrojums, tās klasifikācijas veidi, noskaidrota PK izpratne un saturiskie komponenti, analizēta sociālā pedagoga profesionālā darbība dažādu teoriju un saistošo dokumentu kontekstā, kas ļaus pētījumā **izstrādāt sociālā pedagoga PK veidošanās konceptuālo modeli (turpmāk – KM)** un tālākai promocijas darba virzībai pamatot empīriskajam pētījumam izvēlēto un adaptēto metodiku, izstrādāt kritērijus un rādītājus PK novērtēšanai.

Lai elastīgi piemērotos strauji mainīgajai un savstarpējā mijietekmē esošai pasaulei, ikkatram cilvēkam 21.gs. ir nepieciešams plašs kompetenču loks. Tas norādīts Latvijai saistošajā dokumentā - Eiropas Komisijas izstrādātajā Mūžizglītības memorandā (2000), kur kā visaugstākā vērtība minēts cilvēks, tā spēja efektīvi un gudri radīt un izmantot zināšanas mainīgos apstākļos. Tātad vajadzību pēc nepārtraukti atjaunotām zināšanām, prasmēm un kompetencēm nosaka mainīgā vide un konkurence darba tirgū Latvijā, Eiropā un pasaulē kopumā. Mainoties sabiedrībai, atbilstoši jāmainās arī izglītībai. Mūsdienās izglītības sistēmai jānodrošina iespēja ikvienam iegūt un pilnveidot savas kompetences – iegūt izglītību, pārkvalificēties, papildināt zināšanas visā dzīves laikā atbilstoši sabiedrības un personības vajadzībām, tādējādi dodot iespēju veiksmīgi iekļauties sabiedriskajās, ekonomiskajās un

politiskajās dzīves norisēs (*Zeiberte, 2010*). Latvijas izglītības sistēmā notiekošās izmaiņas noteica un nosaka vairāki Eiropas un valsts līmeņa dokumenti: Mūžizglītības memorands (2000), Lisabonas stratēģija (2000), Boloņas process (1999), Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013.gadam (2006), Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2014. – 2020.gadam (2012) u.c.

Latvija ir iesaistījusies vienotas izglītības telpas veidošanā, lai Latvijā iegūtie izglītības dokumenti būtu derīgi citās pasaules valstīs un nodrošinātu valsts iedzīvotāju mobilitāti darba tirgū un mācīšanās iespējas tālākizglītības un mūžizglītības kontekstā. Latvijas augstskolās atbilstoši Eiropas Parlamenta un Padomes 2008.gada 23.aprīļa ieteikumiem par Eiropas kvalifikāciju ietvara (*EKI*) struktūras izveidošanu tiek noteikti studiju (mācīšanās) rezultāti katrā studiju programmas kursā. Šajā dokumentā formulēti šādi pamatjēdzieni: - *mācīšanās rezultāti* ir formulējumi par to, ko mācību procesā iesaistītais zina, izprot un *spēj darīt* pēc attiecīgu mācību pabeigšanas, un tie ir definēti *zināšanu, prasmju un kompetenču* izteiksmē; *zināšanas* ir mācību procesā uztvertās informācijas asimilēšanas *rezultāts*, ar darba vai studiju jomu saistītu faktu, principu, teoriju un *prakses kopums*. Eiropas kvalifikāciju ietvara struktūrā zināšanas raksturo kā teorētiskas un/vai faktu zināšanas; - *prasmes ir spēja* piemērot zināšanas un izmantot prasmes, lai *veiktu* praktiskus un teorētiskus uzdevumus. Eiropas kvalifikāciju ietvara struktūrā prasmes apraksta kā kognitīvas (loģiskās, intuitīvās un radošās domāšanas izmantošana) vai praktiskas (ietverot roku veiklību un metožu, materiālu, darbarīku un instrumentu izmantošanu); -savukārt *kompetence ir pierādīta spēja izmantot zināšanas, prasmes un personiskās, sociālās un/vai metodiskās spējas darba un mācību situācijās un profesionālajā un personīgajā attīstībā*. Šie jēdzieni ir attiecināmi arī uz profesionālās kompetences veidošanos augstskolā un ļauj izstrādāt tās novērtēšanas kritērijus. Viena no EKI ieviešanas skaidrojuma pieejām ir tā sasaiste ar izglītības sistēmas līmeņiem. EKI norāda mācīšanās rezultātus, kuri atbilst kvalifikācijai attiecīgajā līmenī jebkurā kvalifikāciju sistēmā. Atbilstoši EKI, beidzot studijas augstskolā, studentam jāatbilst sestajam līmenim, kur mācīšanās rezultātiem doti sekojoši skaidrojumi: *zināšanas*- dziļas zināšanas darba vai studiju jomā, ietverot teoriju un principu kritisku izpratni; *prasmes* – augsta līmeņa prasmes, kas liecina par meistarību un inovāciju un kas vajadzīgas, lai risinātu sarežģītas un neprognozējamas problēmas specializētā darba vai studiju jomā; *kompetences* – vadīt sarežģītas tehniskas un/vai profesionālas darbības vai projektus, uzņemties atbildību par lēmumu pieņemšanu neprognozējamos darba vai mācību apstākļos, uzņemties atbildību par indivīdu vai grupu profesionālās attīstības vadību.

Varam spriest, ka izvirzītās kvalitātes ir augstas un atbilstošas ātri mainīgajām, neprognozējamām dzīves vides, mācīšanās/izglītības vides un profesionālās darba vides prasībām, kas paredz tādas prasmju izpausmes kā meistarību (profesionālismu) un inovācijas,

kas sekmē veiksmīgu sarežģītu uzdevumu, problēmu risināšanu saistībā ar studijām vai darba vidi; paredz lēmumu pieņemšanas, vadības un komandas darba prasmes (*pierādītas spējas*). Promocijas darba autore dzīves un darba pieredze ļauj izteikt viedokli, ka būtu jātiecas sasniegt šo uzstādījumu, taču, paredzot, ka EKI ir attiecināma uz visu dzīves ilgumu, un, pamatojoties uz atziņām, ka personības attīstība, tostarp profesionālā, norit ļoti individuāli un nevienmērīgi, *izglītības sistēmā jārada apstākļi, jāparedz atbalsta pasākumi studiju rezultātu sasniegšanai.*

Mūžizglītības memorandā blakus ierastajām zināšanām, prasmēm un spējām, kuras pastāvīgi ir jāpilnveido, parādās jēdziens pamatkompetences un kompetences.

Kompetences jēdziens ir viens no postmodernisma laikmeta produktiem, kurš ir cieši saistīts ar mūsdienu, patērētāju vai multinacionālā kapitālisma sabiedrības attīstību, un atspoguļo globalizācijas procesus (*Jameson, 2004*). *Kompetence ir tā, kas nosaka cilvēka divējādo dabu – cilvēka spējas kompetenti lietot apgūto darbībā un to pilnīgot. Tā saistīta ar spēju kopumu, kuru var iegūt dzīves darbībā un nemitīgi pilnveidot (Habermas, 1981).*

Sākotnēji šis jēdziens tika attiecināts uz profesionālās izglītības jomu un definēts kā cilvēka spēja izpildīt noteiktu uzdevumu (*Key competencies, 2002*). Mūsdienu sabiedrības attīstība globalizācijas ietekmē nosaka arī komplikētā kompetences jēdziena robežas, kā arī kompetences pieejas, veidus un komponentus (*Briede & Bimane, 2010*). Zinātnieces, veicot vairāku autoru (*Schon, 1983; Garleja, 2006 u.c.*) atziņu izpēti, veidojušas savu skatījumu uz PK, grupējot rādītājus un sniedzot to aprakstu (skatīt 4.pielikums).

Promocijas darba autore, veicot teorētisko atziņu izpēti par jēdzienu *kompetence*, izveidoja tabulu, analizējot kopīgo un atšķirīgo dažādu autoru skatījumā (skatīt 5.pielikums). Būtiskākā kopīgā iezīme, raksturojot kompetenci, atklājas formulējumā: *kompetence ir zināšanu, prasmju un attieksmju kopums (Aizsila, 2009; Beļickis, Blūma u.c., 2000;; Maslo, 2006; Neufeld, 1985; Senior,1976; Stabiņš, 1998; Stašāne, 2009; Tiļļa, 2004, 2005, 2006; Turuševa, 2010)*. Vairāki autori uzsver, ka *kompetence* izpaužas *spējā un gatavībā dzīvesdarbībai (Stabiņš, 1998)*; spējā pielietot zināšanas darbībā (*darba apstākļos*) (*Beļickis, Blūma u.c., 2000; Neufeld, 1985; Senior, 1976 pēc Turuševa,2010*). Tiek uzsvērts, ka *kompetence* ir procesuāls, integrējošs lielums (*Aizsila, 2009*) un individuālu spēju kombinācija (*Stašāne, 2009*), būtisks rādītājs ir profesionāla pieredze (*Beļickis, Blūma u.c., 2000; Stašāne, 2009; Tiļļa, 2005*). *Turuševa (2010)* skata *kompetenci* kā spējas uzlabot profesionālās zināšanas darba situācijās un tādā gadījumā termins *kompetence* jāpapildina ar terminu *profesionāls*.

Saistībā ar indivīda profesionālo attīstību tiek lietots arī jēdziens akmeoloģiskā kompetence. A.Markova (*Маркова, 2003*), lietojot jēdzienu akmeoloģiskā kompetence, skaidro to kā nobriedušas personības *integrālu gatavību un spējas* veidot pakāpeniski pieaugošā secībā

savu psihisko un profesionālo attīstību, pieaugot veicamo uzdevumu sarežģītībai un sasniegumu līmenim, pilnā mērā realizējot esošos psiholoģiskos resursus, kā arī sasniegt visaugstākos rezultātus savā profesionālajā darbībā (*Бородулина, Портнова, Каган, 2012*).

Šī pētījuma autore izpratnei par PK svarīgas ir R.Baltušītes (2006); Z.Čehlovas (2002), R.Garlejas (2006); I.Katānes & R.Baltušītes (2007); I.Katānes & Kruglijas (2009); I.Tiļļas (2005), N.Didenko (*Диденко, 2009*); M.Galaguzovas (*Галагузова, 2000*); L.Mardahajeva (*Мардахеев, 2005*) un V.Slasteņina, I.Isajeva, J.Šijanova (*Сластенин, Исаев, Шиянов, 2002, 2007*) atziņas.

R.Garleja (2006) jēdzienu *gatavība* skaidro šādi: *gatavība* ir dvēseliska ticība, tieksme uz galamērķi, līdzsvarotība, drošība; tā ir personības attieksmju un prasmju vienība dzīves darbībā, zināšanu individuālā uztvere un vērtēšanas spēja sociālā kontekstā; tā izsaka vispārinātu cilvēka individuālo īpašību kvalitāti, stāvokli, kurā cilvēks grib, prot, jūt, rada. I.Tiļļa (2005) uzskata, ka *kompetences būtība ir gatavība dzīvesdarbībai*, tā atklājas gan procesuāli (spēju un iespēju potenciāls darbībai), gan rezultatīvi (darbības kvalitāte un pieredze). R.Garleja (2006) definē *kompetenci (competens) cilvēkpotenciāla* skatījumā. *Kompetence ir gatavība darbībai*, subjekta izziņas vajadzība, personības attīstības *veseluma* procesuāls, *integrējošs rādītājs*, individuāli psiholoģiska, sociāla *kvalitāte, spējas, kas nodrošina sekmīgu darbības veikšanu*. Tās struktūru veido trīs kompetenču veidi: PK, sociālā kompetence un individuālās attīstības jeb sociokultūras kompetence, kas ir savstarpēji saistīti, nav nodalāmi un *izpaužas ar virzienu akcentuāciju*: individuālās attīstības kompetencei izteiktāka ir „Es, tēla koncepcija, sociālajai kompetencei – attīstītas komunikācijas prasmes, PK – *gatavība profesionālai darbībai*. PK veidošanās process ir atkarīgs no zināšanu līmeņa, pieredzes, vērtību orientācijas, informatīvā nodrošinājuma, radošuma, aktivitātes, zināšanu socializācijas un prasmes lietot profesijā. Tā ir spēja realizēt aktivitātes amata funkciju ietvaros, izmantojot vērtību filtru, zināšanu selektīvā izvēlē veidojot prasmes, spēja integrēt zināšanas un vērtības mērķu sasniegšanai profesionālā darbā (*Garleja, 2006*). PK izpaužas kā analītiskās atspoguļošanas prasme, modelēšanas prasme, uzskatu, pieredzes, eksperimentu apkopošanas, sistematizēšanas, uzvedības modelēšanas prasme. Tā ir saistīta ar intelektuālo kompetenci, metodisko kompetenci, informatīvo kompetenci.

Gan M.Galaguzova (*Галагузова, 2000*), gan L.Mardahajevs (*Мардахеев, 2005*) akcentē tiešu sakarību un savstarpējo pakārtotību starp jēdzieniem *profesionālisms un profesionālā darbība*: jo augstāks pedagoga profesionālisms, jo viņš ir spējīgāks savā profesionālajā darbībā izvēlēties atbilstošāko rīcības variantu un kvalificēti to realizēt. Starp profesionālismu un profesionālo darbību pastāv kopsakarība, un tām ir cieša saistība ar pedagoga *profesionālo gatavību* un uzkrāto pieredzi, piemēram, veicot jauno darbinieku atlasī organizācijā vai pieņemot darbā jaunu speciālistu; organizējot un nodrošinot korektu profesionālo atbalstu jauniem

speciālistiem; prognozējot paredzamos rezultātus; paaugstinot pedagogu atbildību par profesionālās darbības rezultātiem. M.Galaguzova (*Галагузова, 2000*) PK raksturo kā sociālā pedagoga teorētisko un praktisko gatavību veikt sociāli pedagoģisku darbību. L.Mardahajevs (*Мардахеев, 2005*) raksturo *profesionālo gatavību (sagatavotību)* kā *profesionālo kompetenci*, prasmes un pedagoga iekšējo vajadzību tās realizēt konkrētos darba apstākļos un atbilstoši personības vajadzībām. Būtiskas promocijas darba kontekstā ir (*Garleja, 2006; Stašāne, 2009; Torington & Hall, 1991*) zinātnieku atziņas, ka PK nekad nav apgūta galīgi, vienmēr ir iespēja attīstīties, pilnveidoties, veikt eksperimentus, apgūt jaunas metodes un tehnoloģijas. Sasniegto līmeni raksturo *rezultatīvās kompetences rādītāji*.

Latvijā zinātnieki (*Baltušīte, 2006; Katāne & Baltušīte, 2007; Katāne & Kruglija, 2009*) uzsver, ka pastāv vairāki jēdziena *gatavība* darbībai skaidrojumi: gatavība kā ievirze (*Дьяченко & Кандыбович, 1986*); gatavība kā darbības pirmsstarta stāvoklis (*Пуни, 1993*); gatavība kā mobilizācija darbībai (*Гогунов & Мартьянов, 2000*); gatavība kā profesionālā sagatavotība (*Деркач, 2004; Иванова, 1983*); gatavība kā spēju izpaušme (*Ананьев, 2001*); gatavība kā personības kvalitāšu sintēze (*Крутецкий, 1975 по Айсмонтас, 2005*); gatavība darbībai kā sarežģīts veidojums, personības raksturlielumu kopums, kas rodas izglītības (arī profesionālās izglītības) un pašdarbības pieredzes ietekmes rezultātā (*Хмель, 1998*). R.Baltušīte (2006), Z.Čehlova (2002), M.Gamezo, M.Matjuhina, T.Mihaļčiks (*М.Гамезо, М.Матюхина, Т.Михальчик*) (1984), skatot gatavību un darbību savstarpējā pakārtībā, atzīmē, ka gatavība darbībai ir kvalitatīvs subjekta jaunveidojums, kas top darbības procesā jau mērķa izvirzīšanas posmā, kad veidojas saikne starp objektīviem (uzdevumi, priekšmets) un subjektīviem (vajadzības un mērķi) darbības komponentiem. A.Strode (2010) uzsver, ka gatavība profesionālai darbībai jāskata kā patstāvīgas darbības virzošais spēks, kvalitatīvs subjekta jaunveidojums, kas veidojas darbības procesā. To raksturo gatavība iekļauties jaunajā vidē, pašrealizēties radošā darbībā, zināšanu un prasmju izmantošana daudzveidīgās jaunās situācijās, atbilstošu personības īpašību, zināšanu un prasmju kopums. Zinātnieki (*Maslo, 2003; Vorobjovs, 2002; Žogla, 2001 u.c.*) uzskata, ka darbības uzdevuma izpildi nosaka mērķis, intereses un motīvi, kas ir svarīgi darbību aktivizējoši faktori, mācību (studiju) procesa komponenti un attieksmes radītāji. A.Strode (2010) studējošā darbības motīvus pedagoģiskajā praksē skata divējādi: 1) ar darbības saturu saistītie motīvi – profesionālo prasmju apguve, jaunu darbības veidu iepazīšana, pedagoģiskā procesa izpratne u.tml. un 2) ar studiju procesu saistītie motīvi – studējošā vēlme sekmīgi izpildīt prakses uzdevumus, iegūt vērtējumu, apliecināt intelektuālo aktivitāti, pārbaudīt sevi grūtību pārvarēšanā u.tml.. Līdz ar to *gatavību darbībai* var skaidrot kā personības īpašību, vispārējo un speciālo zināšanu un prasmju kopumu, gatavību pieņemt lēmumu par darbības izpildi,- *studējošā gatavību* profesionālai

darbībai nosaka sagatavotība (zināšanas, prasmes, pieredze), vēlme un spējas realizēt profesionālos uzdevumus jeb darbības motīvi (intereses, mērķi, nodomi).

Jēdzienu *darbība* jāskata darbības teorijas kontekstā. Šī pētījuma ietvaros svarīgas ir šādas atziņas: 1) atziņa par apziņas un darbības vienotību - cilvēks un viņa psihe veidojas un izpaužas praktiskā darbībā, darbība un apziņa veido organisku veselumu, darbība nav sevī noslēgta esība, tā ir subjekta (personības) izpausme, darbība nosaka personības dzīves ceļu (*Рубинштейн, 2004*); 2) darbība un aktivitāte ir divi savstarpēji saistīti un savstarpēji nosacīti izziņas darbības mācībās (studijās) procesi (*Čehlova, 2002*); 3) vajadzības un motīvi kā iekšējais darbības nosacījums un virzītājs, darbības struktūra (darbība – iedarbība – operācija – psihofizioloģiskās funkcijas) ir cieši saistīta ar motivācijas struktūru (motīvs – mērķis – nosacījums) (*Леонтьев, 1982*); 4) darbība ir sociāla kategorija; darbības akti, kas virzīti uz apkārtējiem cilvēkiem ir uzvedības akti; ārējā darbība noris iekšējās darbības kontrolē; indivīds kļūst par darbības subjektu procesā, apgūstot darbības struktūrvienības – vajadzības, motīvus, mērķus, darbības operācijas u.c. (*Выготский, 2000; Гальперин, 1985; Леонтьев, 1983*); 5) „katrai konkrētai darbībai raksturīgi rašanās, veidošanās un izbeigšanās posmi; darbības struktūrkomponenti pastāvīgi maina savas funkcijas, pārveidojoties cits citā, piemēram, vajadzības konkretizējas motīvos, darbība kļūst par operāciju u.tml.; dažādi darbības veidi ir savstarpēji saistīti cilvēka dzīvē, katram darbības veidam vispirms piemīt ārējā forma kā izvērstu mijattiecību sistēma starp cilvēkiem, uz kuras pamata rodas atsevišķa indivīda iekšējās darbības formas” (*Baltušīte, 2006, 52; Давыдов, 2005*); 6) darbības koncepcija palīdz saskatīt komponentus, kuriem jābūt darbības procesā – mērķis, motīvs, plānošana un darbības veikšana; kontrole, vērtēšana, korekcija, - ja studējošais ir darbības subjekts, tad ikviens no šiem komponentiem iegūst personisku raksturu, tā mērķis ir priekšstats par darbības rezultātu, kas veidojas indivīda apziņā ārējās informācijas iekšējās pārstrādes rezultātā (*Baltušīte, 2006; Meikšāne, 1993*); 7) darbība (mūsdienu pedagoģiskajā procesā dominējoša tendence – sadarbība) ir mērķtiecīga aktivitāte, kuras rezultātā rodas materiāls vai garīgs priekšmets, kas ir personiski vai sabiedriski nozīmīgs; tā ir apzināta, reāla, radoša un patstāvīga (*Baltušīte, 2006; Выготский, 2000*). Gan darbības teorijas pamatlīcēju (*Выготский, Гальперин, Давыдов, Леонтьев, Рубинштейн u.c.*), gan mūsdienu zinātnieku (*Baltušīte, Čehlova, Meikšāne u.c.*) atziņas veido vispārīgo izpratni par sociāli pedagoģisko darbību, par PK kā gatavību veikt šo profesionālo darbību.

V.Slastenins, I.Isajevs, J.Šijanovs (*Сластенин, Исаев & Шиянов, 2002, 2007*) skaidro PK kā sociālā pedagoga *teorētisko un praktisko gatavību* veikt pedagoģisko, arī sociāli pedagoģisko darbību. PK būtība atklājas prasmēs – vispārīgajās un specifiskajās. Kā nozīmīgu vispārīgu prasmi autori nosauc prasmi pedagoģiski orientēti domāt un rīkoties, balstoties uz faktu un

parādību teorētisko analīzi. Autori atzīst, ka sociāli pedagoģiska darbība izpaužas mērķu un satura vienotībā, tās loģika izpaužas sekojoši – balstoties uz zināšanām, sociālais pedagogs teorētiski pielāgo (prognozē, konstruē u.tml.) sociāli pedagoģiskās darbības līdzekļus (tehnoloģijas, metodes, paņēmienus u.c.), priekšmetu (darbības subjektu – personu/klientu) un savas darbības prognozējamo rezultātu. Pēc savas būtības sociāli pedagoģiska darbība ir dažāda tipa un līmeņa sociāli pedagoģisku uzdevumu risināšanas process. Šo uzdevumu risināšanas specifika izpaužas apstākļi, ka risinājums neatrodas virspusē, tas balstās saspringtā domāšanas procesā, daudzu faktu, faktoru, apstākļu un nosacījumu analīzē. Radošums sociāli pedagoģiskā darbībā pedagogam palīdz atrast jaunus risinājumus standarta un nestandarta situācijās .

Sociāli pedagoģiskas praktiskās darbības pamatā ir instrumentāli operacionālas darbības prasmes – analīzes prasmes, projektēšanas prasmes, darbības plānošana un organizēšana, pārmaiņu novērtēšanas prognostiskās prasmes, sadarbības prasmes, prasmes realizēt līdera potenciālu u.c. (Филиппова, 2007). J. Boroduļina, A. Portnova, J. Kagans (*Бородулина, Портнова & Каган, 2012*), raksturojot pedagoga instrumentāli operacionālo komponenti, skaidro to 1) kā pedagoga profesionālo meistarību, kuras saturu atklāj pedagoga vispārīgā, komunikatīvā kultūra un metodiskā meistarība; 2) kā personiskos dzīves resursus, kuru saturs izpaužas pedagoga psiholoģiskajā kompetencē, gatavībā pielietot darbībā veselīgas dzīves darbības metodikas, un 3) kā kognitīvās spējas, kuras darbībā atklājas zināšanu līmenī un vispārējā profesionālās jomas erudīcijā, intelektuālajā līmenī.

Sociāli pedagoģiskās darbības struktūrā pieņemts izdalīt tās komponentes kā nosacīti patstāvīgus funkcionālās darbības veidus (Сластенин, Исаев & Шиянов, 2002, 2007). P. Šeptenko un G. Voroninas (*Шептенко & Воронина, 2001*) un autoru grupas (*Бочарова, 1993; Галазунова & Костикова, 1996; Сластенин, 1995, 1996, 1997*) turpmāk tekstā - P. Šeptenko un G. Voroninas (*Шептенко & Воронина, 2001*) izstrādātajā sociālā pedagoga gatavības profesionālai darbībai vērtēšanas metodikā tiek piedāvāts sociālā pedagoga PK nosacīti iedalīt komponentēs, izdalot personiskās gatavības komponenti (turpmāk tekstā – PG) un teorētiskās gatavības, operacionāli instrumentālās jeb praktiskās darbības gatavības un darbības rezultativitātes komponentes, kuras rezultātā veido *gatavību praktiskai darbībai*, promocijas darbā turpmāk izdalot katru komponenti atsevišķi un lietojot abreviatūras – teorētiskā gatavība – TG, operacionāli instrumentālā gatavība – DG un darbības rezultativitātes komponenti – R, kas iepriekš veiktajā teorētiskajā pētījumā skatīta arī kā refleksīvā kompetence un ietver sevī profesionāla *gatavību un spēju* izvērtēt un novērtēt profesionālās darbības rezultātus.

Daudzi autori (*Туришева, 2010; Сластенин, Исаев & Шиянов, 2002; 2007; Диденко, 2009*) pievērš uzmanību topošo speciālistu sagatavošanas specifiskiem jautājumiem mūsdienās.

L.Turuševa (2010) uzsver, ka dzīvojot globalizācijas apstākļos un domājot par Latvijas speciālistu konkurētspēju gan Latvijas darba tirgū, gan ārzemēs, nepieciešams pievērst uzmanību *gatavībai* mūžizglītībai gan profesionālajās, gan individuālajās un sociālajās jomās. Lai arī augstskolas absolvents atrodas tikai pirmajā nepārtrauktas izglītības (mūžizglītības) stadijā (Turuševa, 2010), topošam speciālistam jāsaprot, kādas būs vajadzīgas profesionālās zināšanas un iemaņas vajadzīgas nākotnē zināšanu un informācijas sabiedrībā. Tādējādi iezīmējas tendence – vajadzība pēc zināšanām, integrētām ar intuīciju, kuras nevar paskaidrot vārdiem.

N.Didenko (Диденко, 2009), raksturojot topošā speciālista PK *veidošanos augstskolā*, uzsver, ka lietišķās (profesionālās) kvalitātes, kas veidojušās izglītības procesā produktīvi mijiedarbojoties studējošiem un docētājiem, atspoguļojas un izpaužas *studējošā gatavībā veiksmīgi pielietot zināšanas, prasmes un pieredzi profesionālā darbībā, kā rezultātā parādās refleksija*.

Līdz ar to promocijas darbā speciālista profesionālā kompetence tiek izprasta kā gatavība profesionālai darbībai un turpmāk tiks lietots saīsinājums PK.

Raksturosim sociālā pedagoga profesiju, profesionālo darbību, atbilstošās speciālistam personiskās un profesionālās īpašības un kvalitātes.

Sociālās pedagoģijas dzimtene ir Vācija, tā ir aizsākusies kā palīdzība bērniem un jauniešiem 19.gs. vidū: Ā.Dīstērvēgs ieviesa jēdzienu *sociālpedagoģija*, saprotot ar to krīzes novēršanas pedagoģiju, arī pedagoģijas kustību, kurai jādod atbildes uz sava laika sociālajiem jautājumiem; P.Natorps lika tai teorētiskos pamatus (Prole, 2007). Latvijā 20.gs. 90-gados jēdziens *sociālā pedagoģija* cieši saistīts ar skolu reformu, kas tika vērsta uz izglītības un socializēšanas veicināšanu. Tas tiek saistīts ar palīdzību krīzes gadījumos bērniem, jauniešiem, ģimenei (Boimere no Prole, 2007).

Sociālā pedagoga profesija Latvijā ir pavisam jauna, LR Profesiju klasifikatorā tā tika iekļauta ar Labklājības Ministrijas 1998. gada 9.oktobra rīkojumu. Lai arī profesija sociālais pedagogs Latvijā pastāv jau vairāk kā 15 gadus, joprojām ir vairāki būtiski neatrisināti problēmjautājumi, kas saistīti tieši ar profesijas dzīvotspēju, ar sociālā pedagoga profesionālo izglītību un darbību, ar profesionālo kompetenci, ar atbalstu pašiem palīdzētājiem – sociālajiem pedagogiem (www.socialais.lv, 19.11.2010).

V.Roga (2008), analizējot sociālā pedagoga profesijas attīstību pašvaldību (kopienas) kontekstā, uzskata, ka tādas profesijas kā sociālais pedagogs un sociālais darbinieks jāskata kontekstā, jo tām ir sākotnēji kopīga vēsturiska izcelsme, saistīta ar sociālās palīdzības pakalpojumu piedāvājumu dažādām sociālām grupām.

Lai pilnībā izprastu sociālā pedagoga profesijas vēsturisko veidošanos pēc Latvijas neatkarības atgūšanas (kopš 1991.gada), ir svarīgi to analizēt kontekstā ar sociālā darba, tātad

– sociālā darbinieka profesijas attīstību, jo šo profesiju līdzības ir konstatētas arī citās Eiropas valstīs (Vācija, Prūsija, Anglija). Autore uzsver, ka šodienas apstākļos sociālā pedagoga profesijas attīstību Latvijā nosaka pārņemtās inovācijas no citām valstīm, par kurām vēl aizvien šaubās un diskutē gan praktiķi, gan pētnieki.

Analizējot teorētiskās atziņas varam spriest, ka

- *sociālā pedagoģija (Plaude, 2001, Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca, 2000) tiek izprasta gan kā palīdzība neizdevušās socializācijas un audzināšanas gadījumos, gan kā sociālais darbs, kur ar pasākumiem cenšas palīdzēt cilvēkiem tikt galā ar saviem dzīves uzdevumiem un sociāli integrēties;*
- *sociālā pedagoģija (Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca, 2000) ir integratīva zinātnes nozare, kas pēta socializācijas un sociālās funkcionēšanas procesus cilvēka - sabiedrības mijiedarbībā; tā vienlaikus ir gan zinātne, gan arī profesija, kas īstenojas praksē; par sociālo pedagoģiju var runāt kā par salīdzinoši jaunu *vispārēji pedagoģijas nozari* Plaude., 2001; Rudņicka., 2001);*
- *sociālais pedagogs (Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca, 2000; Latvijas sociālo pedagogu federācija, 2010) ir darbīgs un sociāli atbildīgs profesionālis, kurš savas zināšanas un prasmes pielieto sociālpedagoģiskās prakses jomā un kura darba lauks ir klientu sociālās grūtības un to pārvarēšana.*

Sociālā pedagoģija un sociālais darbs būtībā apzīmē tādu pakalpojumu jomu, kas radīta, lai koriģētu sociālās problēmas industriālā sabiedrībā, lai sniegtu sociālo palīdzību un palīdzību iekļauties sabiedrībā (Šiņeva, 1998, 2006). Līdztekus sociālajai un izglītības politikas attīstībai šis darba lauks 20.g. otrajā pusē Eiropā un arī Latvijā ir pieredzējis neprognozētu izplatību un izmaiņas: kvantitatīvi - ar visaugstāko pieauguma procentu, salīdzinot ar citām profesijām; kvalitatīvi - ar cenšanos pašapliecināties kā profesijai. Zinātniece savās teorētiskajās atziņās pievērš uzmanību pretrunai, kura lielā mērā rada neizpratni par sociālā pedagoga profesiju gan sabiedrībā kopumā, gan kā vēlāk noskaidrosies promocijas darbā arī profesionāļu starpā. Zinātniece runā par acīmredzamu mazāku sociālās pedagoģijas un sociālā darba nošķirtību un biežāku tuvināšanos, vienam otru papildinot, tomēr izglītībā, profesionālajā praksē un teorijas veidošanā tas novedis pie sajukuma, no kura cieš abu darbinieku saprašanās un pakalpojumu jomas tālākā attīstība. Autore uzskata, ka cenšanās nošķirt sociālo pedagoģiju un sociālo darbu teorijā un praksē ir raksturīgi tikai zemēs, kurās runā vāciski, bet angļu valodas telpā ir vienots termins "social work", ar šo terminu saprotot profesionālo darbību, kuras mērķis ir palīdzēt indivīdiem, grupām vai kopienām veicināt vai atjaunot savu spēju sociāli funkcionēt, kā arī radīt šai funkcionēšanai labvēlīgus apstākļus, t.i. darba specializācijas un komandas darba aspekts.

Sociālā pedagogija ir profesionālās darbības veids, kurā tiek veikta sociālpedagoģiska darbība. Darbības sfēras izriet no sociālās pedagoģijas izpratnes - tā ir papildu palīdzība sociālās audzināšanas jomā visos gadījumos, kad ģimene vai mācību un audzināšanas iestāde nespēj nodrošināt optimālu socializāciju (*Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca, 2000*).

Teorētiskā izpēte ļauj secināt, ka Latvijā izpratne par profesiju sociālais pedagogs ir neviendabīga un sociālās pedagoģijas profesionalizācija joprojām vēl ir nenoslēdzies process.

Sociālais pedagogs savā *profesionālajā darbībā*, no vienas puses, vadās pēc teorijas atziņām, no otras puses, pēc mērķa grupu vai sabiedrības vajadzības, apzinātas konkrētās problēmsituācijas, tādēļ sociālajam pedagogam jāprot mērķa grupu sociokulturālos sistēmas priekšnoteikumus aplūkot kopsakarībā ar individuālo situāciju, kā arī veicināt nelabvēlīgu priekšnoteikumu izmaiņu (*Plaude, 2001; Rudņicka, 2001*). Sociālais pedagogs to veic izglītības iestādēs, sociālās korekcijas iestādēs, interešu izglītības un brīvā laika centros, bērnu bāreņu un bez vecāku gādības palikušo bērnu sociālās aprūpes un sociālās rehabilitācijas institūcijās, grupu mājās (dzīvokļos), krīzes centros, tiesību aizsardzības un iekšlietu sfēras, sociālajos dienestos, bāriņtiesās, probācijas dienestos, nevalstiskajās organizācijās, brīvā laika nometnēs (*Profesijas standarts. Sociālais pedagogs, 2003*). Sociālpedagoģiskā darbība ir profesionālās prakses veids, kur sociālais pedagogs atbilstoši *vispārējā sociālā darba prakses laukumam* (*Hermansens, 2005; Roga, 2008; Rodžerss, 1998*) veic: 1) sociālpedagoģisko iejaukšanos sociālā gadījuma risināšanā; 2) sociālpedagoģisko grupu darbu; 3) ģimeņu sociālpedagoģisku konsultēšanu; 4) izmanto dažādas sociālpedagoģiskas metodes profilaktiskā darba veikšanai (*Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca, 2000*); 5) palīdz pārvarēt krīzes situācijas (*Plaude, 2001; Rudņicka, 2001*). A.Prole (2007) nosauc šādas sociālā pedagoga profesionālās darbības jomas: 1) profilaktiski izglītojošā joma – tiek organizētas diskusijas, lekcijas, semināri u.c., speciālists šo darbu veic sadarbībā ar pedagogiem u.c. profesionāļiem skolā, saskaņojot ar skolas administrāciju; 2) skolēnu individuālā konsultēšana dažādos jautājumos – skolēnu uzvedības, atkarības problēmas, stundu kavējumi, konfliktsituācijas, sociālās palīdzības jautājumi u.c.; kā arī konsultēšana grupās – par savstarpējām attiecībām un to veidošanu, par konfliktsituācijām, u.c.; 3) sadarbība ar Bērnu tiesību aizsardzības komisiju; 4) sadarbība ar dažādām izglītības, sociālo pakalpojumu u.c. institūcijām; 5) vecāku izglītošana un konsultēšana; 6) skolēnu apsekošana dzīvesvietās u.tml.

Pēc savas būtības sociālpedagoģiskā darbība ir līdzsvara starp indivīdu un vidi atjaunošana, un vide šajā darbībā ir resurss. M.Balsons (1995) uzskata, ka visas problēmas skolā ir sociālas problēmas, tās atspoguļo kļūmīgas attiecības un var tikt atrisinātas vienīgi sociālajā kontaktā. Mūsdienās sociālā pedagoga darbs ir atkarīgs no sabiedrības pieprasījuma jeb pasūtījuma un problēmu aktualitātēm pilsētā, novadā vai skolā. Problēmu sarežģītā būtība liedz iespēju visus

problēmgadījumus risināt pēc vienas, ļoti konkrētas shēmas, nepieciešama kompleksa, diferencēta pieeja. Tātad no problēmu daudzveidības un risinājumu dažādības izriet mūsdienu sociālā pedagoga profesionālās darbības raksturīgas iezīmes - *prasme sadarboties un strādāt komandā*.

Ir grūti strikti novilkt robežu, kura palīdzošas profesijas speciālista palīdzība bērnam un jauniešiem konkrētas problēmsituācijas gadījumā ir prioritāra – pedagoga, sociālā pedagoga, skolas psihologa, logopēda, mediķa, pašvaldības sociālā darbinieka u.tml., tieši tāpēc ir svarīga *komandas darba pieeja* sociāli pedagoģiskā darbā (Austin & Herhey, 1982; Fišere, Rancāne & Niedrīte, 1999; Gorlova, 2000; Prole, 2007; Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca, 2000 u.c.). Strādājot komandā, tās dalībnieki var efektīvāk apvienot individuālos katra speciālista uzdevumus un sasniegt labākus rezultātus (Gorlova, 2000), jo komandas darbs ir kopīga cilvēku grupas darbība, kurā katra persona savas intereses un uzskatus pakļauj vienībai un grupas darbības efektivitātei. Lai arī efektīvu komandu izveidošana un sadarbība tajās ir smags darbs, par labu šai pieejai liecina šādi argumenti: komandas dalībnieki kopējā darbībā izmanto katra prasmes, zināšanas un dažādas pieejas; smagos problēmgadījumos komandas locekļi daļa atbildību, sniedzot cits citam profesionālu atbalstu; starpprofesionāļu un/vai starpinstitucionālais modelis dod iespēju katra speciālista personiskai un profesionālai izaugsmei (Austin & Herhey, 1982).

Sociālā pedagoga PK kompetence jāskata saistībā ar veicamajiem profesionālajā darbībā uzdevumiem, kuri noteikti Sociālā pedagoga profesijas standartā (2003). Pamatojoties uz standartā definētajiem sociālā pedagoga pienākumiem un uzdevumiem, var īsumā raksturot profesionālās darbības pamatzdevumus:

- sociālais pedagogs ar savu profesionālo darbību nodrošina bērnu un jauniešu tiesību aizsardzību, socializācijas un resocializācijas procesam izvirzīto mērķu un uzdevumu īstenošanai nepieciešamos nosacījumus sociālpedagoģiskajā jomā.
- sociālais pedagogs *diagnostiķē* bērnu un jauniešu socializācijas procesa problēmas, kā arī esošo sociālo risku ietekmi uz viņu pilnvērtīgu integrēšanos sabiedrībā un dzīves prasmju apguvi, *prognozē* socializācijas procesa kvalitāti ģimenēs ar bērniem un jauniešiem, kā arī citās formālajās un neformālajās sociālajās struktūrās, *plāno un īsteno konkrētu sociālpedagoģisku darbību* bērnu un jauniešu tiesību aizsardzības un resocializācijas jomā, *koordinē* starpinstitucionālo *sadarbību* sociālpedagoģisko uzdevumu risināšanā, *plānveidīgi veic preventīvo darbu*.

Sociālā pedagoga profesijas standartā (2003) ir uzskaitīti ne tikai profesionālās darbības pamatzdevumi, bet arī īpašas prasības uzdevumu veikšanā: 1) prasme veidot komunikatīvo

bāzi ar dažāda sociālā statusa personām un indivīdu grupām; 2) noteikt prioritāros un sekundāros pasākumus kopuzdevuma sekmīgai atrisināšanai.

Lai profesionāli veiktu augstākminētos uzdevumus, speciālistam jāpiemīt daudzām kvalitātēm, kas atbilstošajos profesionālajos dokumentos izteiktas zināšanu, prasmju un spēju kategorijās. Sociālā pedagoga profesijas standartā (2003) ir noteiktas zināšanas, kuras nepieciešamas sociālajam pedagogam profesionālās darbības veikšanai. No 32 zināšanu jomām tikai viena joma ir jāapgūst priekšstata līmenī, 5 jomas izpratnes līmenī un 26 jomas, tātad lielākā daļa, jāapgūst *pielietošanas līmenī*. Tās ir augstas un plašas prasības sociālā pedagoga profesionālai izglītībai, tātad arī *iespēja atbilstoši organizētā izglītības procesā apgūt ne tikai zināšanas, bet arī prasmes un spējas tās pielietot, jo tas noteikts profesijas standartā*. Sociālā pedagoga profesijas standartā (2003) uzskaitītās *vispārējās prasmes/spējas*, kopumā atspoguļo mūsdienīgās tendences kompetenču prasībām mainīgajā darba tirgū, atbilstoši zināšanu un tehnoloģijas sabiedrībā akceptētajām prasmēm, proti: 1) organizatoriskās prasmes; 2) komunikatīvās prasmes; 3) analītiskās spējas; 4) ekstravertās spējas; 5) argumentācijas un pārliecināšanas spējas; 6) spēja patstāvīgi pieņemt lēmumu un rīkoties adekvāti situācijai; 7) prast noteikt prioritātes darbībā; 8) izmantot mūsdienu informācijas tehnoloģijas procesu izpētē un analizē, datu apkopošanā un saziņā. Sociālā pedagoga profesijas standartā (2003) ir noteiktas vēl 2 prasmju grupas – *kopīgās prasmes profesijā un specifiskās prasmes profesijā*.

Vēsturiski izveidojušās un 90.gados Latvijā nostiprinājušās sociālā darba prakses Latvijā un profesionāļu (sociālā pedagoga un sociālā darbinieka) izglītības iezīmes atbilst pasaulē akceptētai izpratnei par sociālo pedagogu un sociālo darbinieku vienojošo vispārīgo praktisko sociālo darba lauku (Roga, 2008; Rodžers, 1998; Šiļņeva, 1998). Sociālajam pedagogam saistošajos profesijas standartos (2003) pēc būtības nosauktas *kopīgās prasmes profesijā*, kas šos profesijas pārstāvjus vairāk tuvina, t.i. šādas:

- pielietot teorijas praktisko jautājumu risināšanai;
- Prast plānot un modelēt uz pozitīvu rezultātu orientētu darbību;
- izvērtēt veikto darbību un nepieciešamības gadījumā operatīvi veikt izmaiņas tajā;
- prast izglītēt, izmantojot adekvātas formas, metodes un paņēmienus kompetences robežās;
- prast strādāt individuāli un ar grupu.

Savukārt *specifiskās prasmes profesijā* atspoguļo tās sociālā pedagoga prasmes, kuras jāprot pielietot dažādās funkcionālās nozīmes institūcijās, veicot profesionālos pamatuzdevumus.

Sociālajā pedagoģijā „*darba pasūtījums*” rodas no sociālpedagoģiskā darba mērķa grupu izglītības un audzināšanas trūkumiem, vajadzībām; to nosaka institūciju izglītības un

audzināšanas uzdevumi, kuros sociālais pedagogs strādā (*Plaude, 2001,2003*). Pēc profesionālās biedrības (*LSPF,2010*) praktizējošu sociālo pedagogu atziņām un pieredzes (*Kūle, Freifalde u.c.,2010*), *sociālais pedagogs profesionālajā darbībā vispārizglītojošā iestādē* risina dažāda satura un rakstura problēmsituācijas:

- adaptācijas skolā grūtības/problēmas,
- skolēnu nesekmība (otrgadniecība, skolas pamešana),
- mācību stundu/ skolas neattaisnota kavēšana (skolēnu klaiņošana),
- skolēnu skolas iekšējās kārtības noteikumu regulāra pārkāpšana (mācību stundu traucēšana, nepieklājīga, necienīga un neiecietīga uzvedība),
- skolēnu likumpārkāpumi (zagšana, sīkais huligānisms, tīša mantas bojāšana, vandālisms, apreibinošo vielu lietošana sabiedriskajās vietās, fiziska iespaidošana),
- skolēnu visa veida atkarības (atkarības no apreibinošām vielām, atkarība no datorspēlēm, interneta),
- vāja ģimenes un skolas sadarbība (ģimenes un skolas saiknes veidošana).

Mūsdienās sociālie pedagogi sociālpedagoģisko praksi īsteno dažādās funkcionālās nozīmes institūcijās, tostarp tādās, kas nav norādītas un precīzi definētas profesijas standartā, piemēram, sociālais pedagogs strādā izglītības iestādēs - pirmsskolas, vispārējās, vidējās, profesionālās un speciālās, jauniešu iniciatīvu centros, ilgstošas sociālās aprūpes un sociālās rehabilitācijas institūcijās, dienas aprūpes centros, bērnu veselības aprūpes vai veselības aprūpes iestāžu bērnu nodaļās, u.c. Tas liecina par jaunām tendencēm sociālpedagoģiskās prakses īstenošanā Latvijā, tāpat arī par jaunām darba tirgus prasībām topošo speciālistu sagatavošanā.

Profesionālās zināšanas un prasmes ir objektīvie sociālā pedagoga darbības raksturlielumi, bet personības īpatnības, ievirzes un vērtīborientācija – subjektīvie. Personību jāskata kā sociālo attiecību un darbības subjektu. Personības struktūra un saturs ir sarežģīts, līdz ar to ir dažāds skatījums uz tās komponentēm un to raksturojumu.

Raksturojot sociālā pedagoga personību, jāņem vērā, ka viņš strādā sfērā cilvēks – cilvēks, kas paredz veiksmīgu funkcionēšanu starppersonu attiecību sistēmā (*Галагузова, 2000; Мардахаев, 2005; Слостенин, Исаев & Шиянов, 2002, 2007*). Sociāli pedagoģiskai darbībai raksturīga plaša profīlu un aspektu dažādība. Neatkarīgi no sociāli pedagoģiskās darbības sfēras (praktiķis, vadītājs u.c.) sociālā pedagoga darbs ir saistīts ar cilvēkiem un, pirmkārt, ar bērniem. Tāpēc sociālā pedagoga PK nosaka ne tikai intelekts, bet arī nervu sistēmas īpatnības: emocionālais noturīgums un augstas darba spējas, pastāvīgi esot saskarsmes procesā, spēja pretoties emocionālajam izsīkumam, emocionālajai izdegšanai, strādājot ar klientiem/personām, spēja izturēt lielas slodzes, esot iesaistītam sociāli pedagoģiskajā u.c. specifiskos procesos

(Галагузова, 2000; Мардахаев, 2005). Sociālā pedagoga darbības specifika paredz noteiktu integratīvu personības īpašību un kvalitāšu esamību, tādu kā humānisms, altruisms, tolerance, kreativitāte, pozitīvas emocionāli voluntārās īpašības, organizatoriskās spējas, komunikatīvās spējas u.c.

V.Slasteniņins (Сластенин, Исаев, & Шиянов, 2002, 2007) uzskata, ka mūsdienu pedagoģiskās (sociālpedagoģiskās) izglītības mērķis ir jauna tipa pedagoga nepārtraukta vispārīgā un profesionālā attīstība, kuru raksturo: pilsoniskā atbildība un sociālā aktivitāte; mīlestība pret bērniem un spēja ziedoties; patiesa inteliģence, garīgums, vēlme un prasme sadarboties ar citiem; augsts profesionālisms, inovatīva zinātniski pedagoģiskā domāšana, gatavība jaunradei un radošu lēmumu pieņemšanai; patstāvīgas pašizglītības vajadzība un gatavība tai; fiziska un psihiska veselība, profesionālas darbaspējas. Šo kompakto un lakonisko jaunā tipa pedagoga raksturojumu var konkretizēt personīgajās (personiskajās) īpašībās un kvalitātēs. M.Galaguzova (Галагузова, 2000) piedāvā šādu sociālajam pedagogam nepieciešamo personisko īpašību un kvalitāšu iedalījumu: 1) humānās (labestība, altruisms, pašcieņa u.c.); 2) psiholoģiskās (augsts psihisko procesu norises līmenis, psihisko stāvokļu noturīgums, augsts emocionālo un voluntāro raksturojumu līmenis u.c.); 3) psihoanalītiskās (paškontrolē, paškritiskums, pašvērtējums); 4) psiholoģiski pedagoģiskās (komunikabilitāte, empātija, vizualizācija, daiļrunība u.c.). J.Holostova (Холостова, 1993) sociālā pedagoga personiskās īpašības un kvalitātes iedala līdzīgās trīs grupās: 1) psiholoģiskās, kas raksturo personības spējas konkrētam darbības veidam, iekļaujot kognitīvās spējas (uztvere, atmiņa, domāšana, iztēle, u.c.), emocionāli voluntārās un psihoemocionālās spējas un stāvokļus (savaldība, stabilitāte, iecietība, paškontrolē, dzīvesprieks, mērķtiecība, uzstājība, izlēmība, aktivitāte u.c.); 2) psiholoģiski pedagoģiskās, kas orientētas uz sociālā pedagoga personības attīstību (psihoanalītiskās - paškritiskums, adekvāts pašnovērtējums, pašanalīzes spējas, pašregulācija, uzvedības un rīcības paškontrolē); 3) psiholoģiski pedagoģiskās, kas orientētas uz sociālā pedagoga personības imidžu (komunikabilitāte, empātija, vizualizācija – ārējais tēls, daiļrunība - pārliecināšanas spējas u.c.).

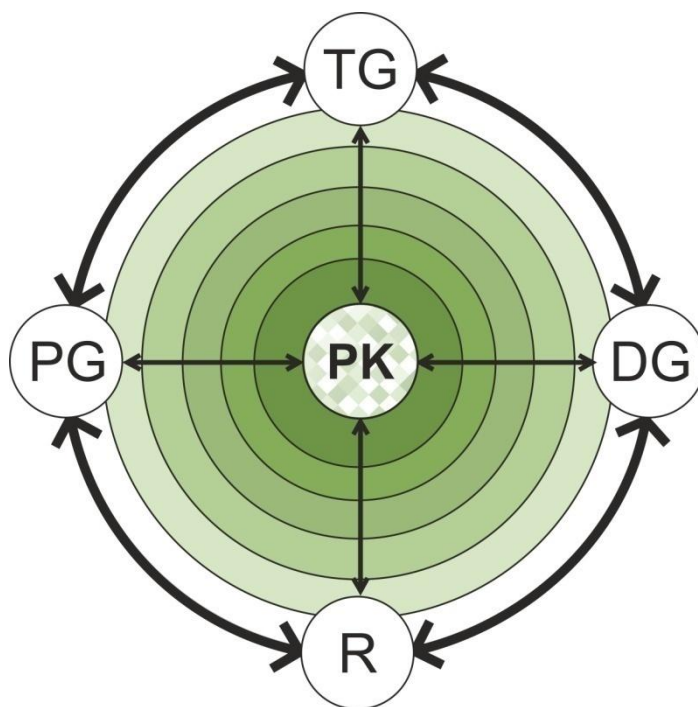
Sociālā pedagoga personiskās īpašības un kvalitātes nosaka gan sociāli pedagoģiskās darbības raksturs, sfēra, līmenis, gan valsts sociāli ekonomiskās un kultūras īpatnības. Taču kopumā tās iezīmē sociālā pedagoga personības profilu (Галагузова, 2000; Мардахаев, 2005; Сластенин, Исаев, & Шиянов, 2002, 2007).

Promocijas darba autore uzskata, ka personības īpašību diagnostikai ir būtiska nozīme topošo sociālo pedagogu atlasē un sagatavošanā profesionālai darbībai, profesionālās izglītības jomā - atbilstošas tehnoloģijas un metodikas šo īpašību un kvalitāšu attīstībai izvēlē. Kaut arī, skatot sociālā pedagoga atbilstību izvēlētajai profesijai, visbiežāk tiek akcentētas izvēlētajai

profesijai atbilstošas īpašības un personības ievirzes, profesionālo darbību raksturojot atsevišķi, jāatzīst, ka personības īpašības un ievirzes izpaužas un veidojas darbībā, un tajā pašā laikā ietekmē darbības kvalitāti un rezultativitāti.

Teorētiskās izpētes un analīzes rezultātā promocijas darbā izveidojām šādu definīciju: **sociālā pedagoga 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 pierādītās spējās darboties, atbilstoši profesionālās darbības jomai, izmantojot zināšanas, prasmes, personiskās un profesionālās spējas standarta un nestandarta situācijās un pilnveidojas, gūstot pieredzi.

Noskaidrojām, ka PK kā gatavību profesionālai darbībai veido atsevišķas un tajā pašā laikā savstarpēji ciešā mijietekmē esošas komponentes: noteiktu atbilstošu izvēlētajai profesijai personīgo īpašību un kvalitāšu kopums jeb **personiskā gatavība (PG)**; teorētisko zināšanu kopums jeb **teorētiskā gatavība (TG)**; noteikts spēju, prasmju un pieredzes līmenis sociāli pedagogiskās darbības veikšanai saskaņā ar sociālā pedagoga profesionālo standartu - praktiskās darbības jeb **operacionāli instrumentālā gatavība (DG)** un profesionālās darbības kvalitāte, kas mērāma kā sasniegtais rezultāts un uzrādīta prasme reflektēt par profesionālās darbības rezultātiem jeb **rezultatīvātes** komponente (R), ko varam attēlot shematiski (skatīt 2.attēls).

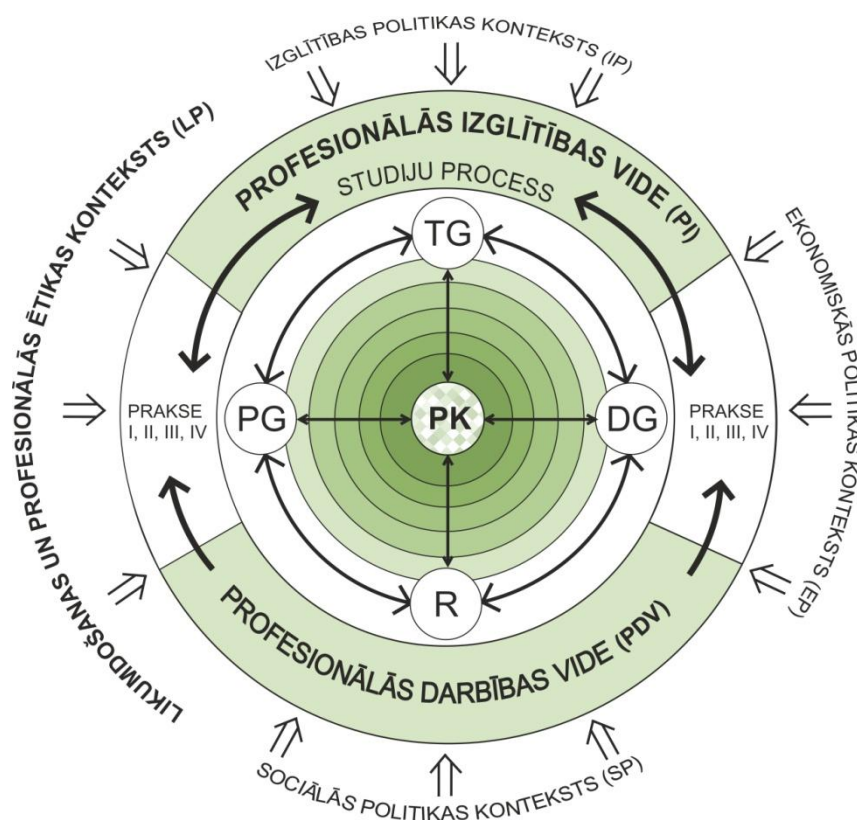


2.attēls. PK komponentes (autores konstruēts)

PK un tajā nosacīti izdalītās komponentes ir promocijas darba empīriskā pētījuma galvenais mainīgais lielums.

Balstoties uz teorētisko atziņu izpēti un personīgo docētāja pieredzi, tika izstrādāts **sociālā pedagoga PK veidošanās konceptuālais modelis**, turpmāk - sociālā pedagoga PK veidošanās KM (skat. 3.att.).

Centrālo vietu modelī ieņem sociālā pedagoga PK kā gatavība profesionālai darbībai (iekšējais - dažādos toņos iekrāsotais aplis, kas iezīmē PK attīstības virzību pa līmeņiem). Tā atspoguļo zināšanu, prasmju, pieredzes un spēju līmeni, kas izpaužas kā noteikta līmeņa gatavība veikt profesionālo darbību, atbilstoši profesionālajam standartam. *Gatavību profesionālai darbībai veido savstarpēji ciešā mijietekmē esošas iepriekš aprakstītās komponentes (skatīt 2.att.).*



3.att. Sociālā pedagoga PK veidošanās KM (autores konstruēts)

Promocijas darbā sociālā pedagoga PK veidošanās KM skatīta no attīstības jeb evolūcijas teoriju viedokļa un kopveseluma pieejas kontekstā, kā arī tiek skatīta saistībā ar studējošo profesionālo veidošanos atbilstoši profesionālās darbības standartam. Tas ir ilgtermiņa process (Glatthorn, 1995; Strode, 2010 u.c.), personības attīstības process no profesionālajām interesēm

un tieksmēm līdz pilnai pašrealizācijai profesionālajā darbībā (*Мардахаев, 2005; Кудрявцев, 1981*).

Studiju posmā profesionālā pieredze ir veidošanās stadijā, jo ar veidošanu parasti saprot sociālās iedarbības paņēmieni kopumu ar mērķi radīt apstākļus, lai veidotos indivīda vērtīborientācija, uzskati, profesionāli nozīmīgas zināšanas, prasmes, attieksmes un īpašības, kā rezultātā uzkrājas jauns attīstības potenciāls (*Strode, 2010*) – studējošie sasniedz augstāku PK līmeni un kļūst profesionāli kompetentāki (*sīkāk promocijas darbā 1.2.1.apakšnodaļā un 1.att.*).

Promocijas darba autore uzskata, ka, projicējot mūsdienu studējošo vajadzības uz studiju procesa pilnveidošanu (*skatīt 1.1.apakšnodaļa 1.tabulu*), var izsekot sakarībai starp sociālā pedagoga PK un sociālā pedagoga profesionālā standarta kontekstu, kur ir akcentēts tuvākās vides faktors un ārējās sociālās vides nozīme un integrēšana mācību procesā. Tuvākās vides faktors - profesionālās izglītības vide (PI) un profesionālās darbības vide (PDV) - attēlots modeļa vidējā aplī. Ar savstarpēji savienotām bultām tiek attēlots, ka augstāk minētās PI un PDV ir abpusēji saistītas, ciešā mijietekmē esošas un PK veidošanos veicinošas sistēmas. Vidējā aplī ir iezīmēts prakšu (I,II,III,IV) segments. Praksē studējošie profesionālās darbības vidē uzrāda spējas jeb PK – studiju procesā iegūto teorētisko zināšanu, prasmju un kompetenču izmantošanu atbilstoši gan individuālajām spējām, gan studiju procesa mērķos, uzdevumos un rezultātos izvirzītajām prasībām.

Autore, veicot studējošo kā pieaugušo mācīšanās pieejas un teorijas izpēti, par atbilstošākajām sociālā pedagoga PK veidošanai profesionālo studiju procesā izvirza šādas pieejas (*pamatojumu skatīt 1.1.apakšnodaļā*):

- humānistisko pieeju, jo tās ietvaros zinātnieki kā svarīgāko mērķi izvirza personības attīstību mūža garumā, pašaktualizācijas un autonomijas attīstību, akcentē katras personības nozīmību, izvēles iespējas un personīgo atbildību, kā arī mācību radošumu;
- ekosistēmisko pieeju, jo vide ir galvenā kategorija izglītības ekoloģijā; cilvēks kā vides sastāvdaļa attīstās nepārtrauktas mijiedarbības ar vidi rezultātā; sociālā pedagoga sistēmai mijiedarboties ar vidi, svarīgi būt līdzsvarā ar to;
- konstruktīvisma pieeju, jo tā paredz, ka indivīdi paši konstruē sevi un sev nepieciešamās zināšanas un darbības pieeju, jo tā paredz, ka tieši subjekta aktīvā darbībā veidojas zināšanas, prasmes, kompetences un pieredze;
- prasmju teoriju, jo tiek akcentēta mijietekme starp to, ko studējošie zina vai prot un ko viņi vēlas zināt vai prast;
- studentcentrēto pieeju, jo tā paredz paša studējošā aktivitāti savas izglītības kvalitātes veidošanā un virkni pieauguša cilvēka dimensiju – patstāvību, pašvirzību,

mērķtiecību, aktivitāti, objektivitāti, dziļu interesi, integrētu pašidentitāti, sevis pieņemšanu, radošumu, racionalitāti;

- uz problēmu balstīto pieeju (problēmbāzēto), jo tā paredz, ka studējošie apgūst kompetenci mācīties pašiem visa mūža garumā, tas nozīmē, ka, balstoties uz iepriekšējo un pašreizējo pieredzi un zināšanām, jāveido jauni priekšstati par sociālām parādībām, savs skatījums uz problēmsituāciju, jāmeklē alternatīvas to risināšanai un jābūt gataviem proaktīvai rīcībai problēmsituāciju mazināšanā.

Pētījuma autore secina, ka mācību vide (sadarbība un mijiedarbība starp mācību procesā iesaistītajiem subjektiem, individuālais/grupu darbs, interaktīva mācīšanās, dažādu tehnoloģiju pielietošana, simulācija utt.) un ārējās sociālās vides (studiju prakses laikā tā ir profesionālās darbības vide) nozīme un integrēšana mācību procesā (problēmsituāciju analīze, multikultūru socioloģijas situācijas, problēmu risināšana sociālpedagoģiska darba ar sociālo gadījumu ietvaros, sociālā mācīšanāsutt.) nodrošina teorijas un prakses sasaisti, radot sinerģiju .

Profesionālās izglītības sistēmā izglītības paradigmas maiņa no mācīšanas uz mācīšanos nosaka docētāju pārēju no mācībspēka kā informācijas devēja uz mācīšanos veicinātāja, palīga, partnera, ierosinātāja, mācīšanās noskaņas radītāja lomu. Sociālā pedagoga PK veidošanās KM tiek akcentēta uz kompetenci orientēta mācīšanās pieeja (*skatīt 1.1.apakšnodaļa*), jo ir mūsdienīgāka un veicina studējošo profesionālā darbībā nepieciešamu kompetenču attīstību. Izglītības programmu, studiju kursu programmu veidošana, nosakot studiju kursu rezultātus un ievērojot uz kompetenci orientētu mācīšanās pieeju, ir viens no veidiem, kā panākt, lai akadēmiskās zināšanas un ilgtermiņa nodarbinātība kļūst par savienojamiem augstākās izglītības mērķiem.

Modeļa ārējā aplī ietvertas šādas sistēmas: ekonomiskās politikas konteksts (EP), sociālās politikas konteksts (SP), likumdošanas un profesionālās ētikas konteksts valstī (LP), izglītības politikas konteksts (IP) , kas netieši un pastarpināti, taču ļoti būtiski ietekmē sociālā pedagoga profesionālo veidošanos un attīstību studiju procesā. EP sistēma nosaka finansiālo iespēju ietvaru, augstskolu un studiju programmu virzību uz tālākattīstību, nodrošinot ar mūsdienīgām tehnoloģijām, atjaunojot materiāli tehnisko bāzi, motivējot un atbalstot docētāju akadēmisko un profesionālo izaugsmi, nodrošinot profesionālās prakses vadītāju motivējošu apmaksas atbalsta sistēmu, elastīgu un koordinētu studējošo finansiālā u.c. veida atbalsta sistēmu utt.. To lielā mērā ietekmē ekonomiskās situācijas tendences valstī un pasaulē, izvirzītās makroekonomiskās prioritātes valstī. SP sistēma pēta un pārzina valstī sociālo situāciju, izdalot sociālā riska grupas, kurām nepieciešams valsts garantēts atbalsts, tostarp nodrošinājums ar standartiem atbilstošiem un kompetentiem profesionāļiem, kas veic darbu ar šīm grupām. SP konteksts izvirza pasūtījumu IP sistēmai, nodrošina valstī kvalificētu, kompetentu palīdzozo profesiju speciālistu

sagatavošanu. LP valstī nodrošina sociālās politikas konteksta tiesiskos un ekonomiskos pamatus. Augstskolu likums (1995), Profesionālās izglītības likums (1999), Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums (2003) u.c. likumi un noteikumi leģitimizē sociālo pedagogu profesionālo izglītību un profesionālo darbību. IP konteksts atbilstoši valsts un sabiedrības izvirzītajam sociālajam pasūtījumam veido augstākās profesionālās izglītības vidi pieprasīto profesionāļu sagatavošanai.

1.2.apakšnodaļā izstrādāta un teorētiski pamatota *personības profesionālās attīstība struktūra* (skatīt 1.att.), *sociālā pedagoga PK definīcija un sociālā pedagoga PK veidošanās KM* (skatīt 3.att.).

Balstoties uz konceptuālo modeli, izstrādāti sociālā pedagoga PK pilnveides un vērtēšanas kritēriji, to rādītāji un līmeņi studiju procesā un empīriskā pētījuma veikšanai. Veicot turpmāko teorētisko izpēti, ir noskaidrotas tās veidošanas un pilnveides iespējas studējošajiem jau studiju procesā augstskolā atbilstoši promocijas darba pētījuma posmiem.

1.3. Sociālā pedagoga profesionālās kompetences pilnveides kritēriji studiju procesā, to rādītāji un līmeņi

Iepriekšējā apakšnodaļā veiktās teorētiskās izpētes rezultātā tika izveidota sociālā pedagoga PK definīcija, izstrādāts sociālā pedagoga PK veidošanās KM un izdalītas saturiskās vienības jeb *komponentes*: personiskā gatavība (PG), teorētiskā gatavība (TG), operacionāli instrumentālā gatavība (DG) un darbības rezultativitāte (refleksija par rezultātiem) (R), *kas promocijas darbā turpmākajā izpētē tiek izmantoti kā kritēriji PK pilnveidei un novērtēšanai*, ar mērķi piedāvāt savu redzējumu tās veidošanās ietekmējošo faktoru noteikšanai un atbalsta radīšanai studējošiem sociālajiem pedagogiem studiju procesā augstskolā. Promocijas darba kontekstā tā ir *supervīzija*, ko piedāvājam iekļaut augstākajā profesionālajā izglītībā jau studiju procesā (skatīt 1.4.apakšnodaļā).

Noskaidrojām, ka pēc būtības PK ir jebkuras profesionālās izglītības rezultāts un starta kapitāls (Baltušīte, 2012). Tā kā PK ir integrāls lielums, kas mūsdienu izglītības konceptā pilnveidojams mūža garumā, *sasniegtajam gatavības līmenim* tiek piedāvāti vai nodrošināti turpmākie pasākumi tās veidošanās un pilnveides sekmēšanai. Tātad, lai kaut ko piedāvātu, izmainītu, ir jābūt pamatojumam to darīt. Turpmākā promocijas darba loģika ļauj runāt *par nepieciešamību noteikt kritērijus sociālā pedagoga PK pilnveidei un novērtēšanai* studiju procesā. Teorētiski tika pamatots: kompetenci izmērīt nevar, bet var izmērīt tās kritērijus kā gatavību profesionālai darbībai (Garleja, 2006; Kristovska, 2012). Teorētiskās analīzes rezultātā noskaidrojām, kaut arī kompetences ir izmērāmas un diagnosticējamas ar dažādām

operacionālām metodēm, salīdzinoši vieglāk ir novērtēt profesionāli metodiskās kompetences jeb pierādītās spējas (*Erpenbeck, 2003, 2007; North, 2005*). *Kompetence* ir personas vai grupas, promocijas darbā - studiju kursa grupas - saistība ar iepriekšnoteiktām prasībām (profesijas standarts, amata apraksts, studiju kursa noteiktie rezultāti u.c.) vai arī pašas personas sev izvirzītām prasībām, izteiktām ar zināšanām, prasmēm un kompetencēm jeb pierādītām spējām un potenciālam šīs prasības realizēt (*Garleja, 2006; Turuševa, 2010*). Kompetences konkretizējas zināšanu pielietojuma brīdī, savukārt, kā noskaidrojām pētījumā, zināšanas ir mācīšanās procesā uztvertās informācijas rezultāti; ar darba vai studiju jomu saistītu faktu, principu, teoriju un prakses (pieredzes) kopums, raksturots ar prasmēm (uzrādītām spējām) izmantot zināšanas un prasmes un ir izmērāmas mērķtiecīgu darbību rezultātā (*Erpenbeck, 2003, 2007; North, 2005; Tauriņa, 2012*). Studiju procesā šāda veida mērķtiecīgas darbības var būt saistītas, piemēram, ar pirmsdiploma studiju prakses izvirzīto mērķu un uzdevumu veikšanu, kur topošajam sociālajam pedagogam jāuzrāda atbilstošas īpašības un kvalitātes.

Lai noteiktu sociālā pedagoga PK pilnveides un vērtēšanas kritēriju līmeņus, tika veikta atbilstoša teorētisko pieeju un atziņu analīze. L.Turuševa (2010) uzskata, ka PK sasniegšanai sākotnēji nepieciešama atbilstoša līmeņa vispārējā izglītība, tai seko profesionālā izglītība, ar mācībām un noslēguma pārbaudījumiem attiecīgajos profesijai nozīmīgos priekšmetos, kā arī pietiekama darba pieredze prakses laikā. Tādam jābūt *efektīvam attīstības modelim*, lai sasniegtu profesionālo kompetenci. Zinātniece uzskata, ka PK var iedalīt divos līmeņos: 1) PK *sasniegšana*, kas ir studenta profesionālā kompetence, minimālais līmenis un 2) PK *uzturēšana* noteiktā līmenī, kas ir *kompetence darbībā*. Promocijas darba kontekstā jārunā par sociālā pedagoga PK minimālā līmeņa sasniegšanu un uzturēšanas līmeni mācību darbībā studiju procesā dažādu studiju kursu ietvaros, studiju praksēs, tostarp pirmsdiploma praksē, kā arī par veidošanās iespēju radīšanu, lai PK uzturētu noteiktā līmenī un pilnveidotu augstākā līmenī profesionālai jomai atbilstošās profesionālās pilnveides formās (semināros, projektos u.c., tostarp *supervīzijā*). Varam spriest, ka novērtēt PK līmeni, attiecīgi izstrādājot kritērijus un/vai, izmantojot citas operacionālas metodes, var jebkurā studējošā profesionālās veidošanās posmā, piemēram, studiju kursa sākumā un beigās, pirmsdiploma studiju prakses sākumā un beigās, pirms un pēc profesionālās pilnveides supervīzijā u.tml. salīdzinošo datu ieguvei un analīzei, lai uzturētu atbilstošā kvalitātē studiju rezultātu iegūšanas organizēšanas procesu vai pilnveidotu, izmainītu un veiktu pamatotas izmaiņas studiju procesa organizēšanā, atbilstoši mūsdienu prasībām un izaicinājumiem izglītībai.

Lai uzturētu un pilnveidotu PK, nepārtraukti jāseko jauninājumiem profesijā, nacionāliem un starptautiskiem lēmumiem, noteikumiem un prasībām, jānovēro un jāpilnveido sava kompetence caur pašizvērtēšanu, supervīziju, profesionālo konsultāciju u.c. mūžizglītības

kontekstā (*Turuševa, 2010*). Šī atziņa saskan ar promocijas darbā izstrādāto sociālā pedagoga PK definīciju, sociālā pedagoga PK veidošanās KM (*skatīt 1.daļa 1.3.apakšnodaļa*) un sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM (*skatīt 2.nodaļa*).

Šajā apakšnodaļā būtiski ir iezīmēt dotā pētījuma specifiku. Empīriskā pētījuma ietvaros sociālā pedagoga PK tiks vērtēta divas reizes. To nosaka nepieciešamība empīriski pierādīt sociālā pedagoga PK apguves līmeņa izmaiņu sakarību ar supervīzijas procesā notiekošo un tādējādi pamatot supervīzijas ieviešanas nepieciešamību sociālā pedagoga profesionālās izglītības studiju procesa organizēšanai ar mērķi uzlabot iespējas/apstākļus, promocijas darba kontekstā studiju vidi, mācīšanās darbības vidi, kas sekmētu studējošo mācību rezultātus, tostarp – PK attīstību un pilnveidi (*konkrētāk promocijas darba 2.nodaļā*).

Lielākā daļa pētnieku izmanto brāļu Drejfusu (*Dreyfus H. & Dreyfus S.,1986*) modeļus kompetenču novērtējumam un to piecu līmeņu pamatojumam (*skatīt 7.pielikums*), analizējot un novērtējot speciālista uzvedību un veiktspēju. Taču organizācijas bieži izstrādā savu PK modeļu vai profesionālās kompetences novērtēšanas sistēmu (*Turuševa, 2010*). J.Burjakova (*Бурякова,2006*) piedāvā piecu pakāpju PK novērtēšanas sistēmu, sasaistot kompetences līmeņus ar zināšanu līmeņiem, un uzskata, ka būtu loģiski praktisko mērķu apmierināšanai darba apstākļos PK vērtēt 3 pakāpēs: 1) nepieciešamā un pietiekamā – vēlamais profesionālās uzvedības modelis; 2) vēlamā – meistarības līmenis. 3) potenciāli iespējamā – pāreja uz nākamo pakāpi karjerā.

Lai arī pēc zinātnieces L.Turuševas (*2010*) atziņām lielākoties visā pasaulē kompetences vērtē pēc 5 baļļu sistēmas, kas atbilst arī Latvijas vērtēšanas tradīcijām, promocijas darbā tiks pielietota kā ērta un piemērota 4 pakāpju vērtēšanas sistēma, jo pēc būtības tā nav pretrunā ar vispārpieņemto praksi, un pastāv sakarības ar supervīzijas dalībnieka attīstības modeli, kurš paredz 4 attīstības līmeņus. Teorētiskās atziņās par supervīziju un tās modeļiem viens no populārākajiem ir attīstības jeb evolūcijas modelis (*skatīt 1.4.apakšnodaļa*), kurā pausta ideja, ka supervīzijas procesā mainās gan supervizors, gan supervīzijas dalībnieks. Šo modeli izveidoja R.Hogans (*Hogan, 1964*), turpināja attīstīt E.Vorthingtons (*Worthington,1987*), C.Stoltenbergs un U.Delvorts (*Stoltenberg & Delworth, 1987*). Savukārt, P.Havkins un R.Šohets (*2002*) integrēja tos supervīzijas dalībnieka attīstības četru galveno stadiju (līmeņu) apvienotā modelī. Skatot piedāvātos supervīzijas dalībnieku raksturojumus atbilstoši konkrētajam līmenim (*skatīt 9.pielikums*), redzam tendenci uz attīstību, izaugsmi no relatīvi šauriem un īslaicīgiem mērķiem uz plašākiem un ilglaicīgākiem.

P.Šeptenko un G.Voroņina (*Шептенко & Воронина, 2001*) piedāvā 4 līmeņu sociālo pedagogu PK vērtēšanas sistēmu: 1. līmenis – nepieļaujams, 2.līmenis - kritisks, 3. līmenis – pieļaujama un 4.līmenis – optimālais. Līmeņi tiek noteikti pēc integratīviem rādītājiem 10 baļļu sistēmā, atbilstoši tam, cik lielā mērā vai daudzumā īpašības, zināšanas, prasmes, spējas un

profesionālās darbības rezultāti piemīt vērtējamajam. Promocijas darba pētījumā tiks izmantota minēto autoru četru līmeņu vērtēšanas sistēma.

Turpinājumā nosaukti katra sociālā pedagoga PK pilnveides un novērtēšanas studiju procesā kritērija rādītāji, aprakstīts to saturs un līmeņi, balstoties uz teorētiskām atziņām un P.Šeptenko un G.Voroņinas (*Шептенко & Воронина, 2001*) metodikas adaptāciju atbilstoši Latvijas kultūrvēstures kontekstam, sociālā pedagoga profesionālai valodai (teorētiskajos avotos, standartā, klasifikatorā, profesionālās izglītības likumā u.c. dokumentos), ko veikusi promocijas darba autore.

Kritērija personiskā gatavība darbībai rādītāju satura un līmeņu raksturojums

Analizējot sociālā pedagoga PK līmeni sociālpedagoģiskās darbības veikšanai, svarīgi novērtēt viņa personības attīstības kvalitātes un tikumiski psiholoģiskās īpašības, jo šo profesiju var apgūt tikai individuāli personiskajā kontekstā (*Сластенин, 1995, 1996; Сластенин, Исаев & Шиянов, 2002, 2007*). Kritērija **personiskā gatavība (PG)** saturu atklāj tā rādītāji un to raksturojums (*skatīt 1.tabula un 17.pielikums*), kas promocijas darbā noteikts atbilstoši adaptētajai P.Šeptenko un G.Voroņinas (*Шептенко & Воронина, 2001*) metodikai. Viens no kritērija **personiskā gatavība (PG)** rādītājiem *humānistiski profesionālā ievirze* (turpmāk –P1) balstās uz humānpedagoģijas atziņām (*Knowles, 1980; Rogers, 1969, 1994; Maslow, 1954/1970* u.c.). Personības īpašības, kvalitātes, profesionālās ievirzes īpašības tiek skatītas kā pamats sociālā pedagoga PK veidošanās un pilnveidošanās procesā (*Cascio, 1989; Gidenss, 1999; Maslo, 2003; Garleja, 2006.*). Dotās atziņas sasaucas ar V.Slasteņina (*Сластенин, 1995, 1996; Сластенин и др., 2002, 2007*) pausto domu par profesijas apguves, profesionālās identitātes nostiprināšanas (*Eriksons, 1959; Moors, 2007; Lāss, 2007; Peins, 2000; Ляудис, 1997; Шнейдер, 2001u.c.*) un individuāli personiskā konteksta sakarībām. Rādītāja saturu papildinām ar sociālā pedagoga *pašpilnveidošanās apzināšanos*, uzsverot mūsdienu prasības speciālista profesionālai attīstībai mūžizglītības kontekstā. Akcentēta arī supervīzijas, u.c. profesionālās pilnveidošanās nepieciešamības apzināšanās, atbilstoši promocijas darba 1.daļas 1.4.apakšnodaļā veiktajai teorētiskajai analīzei.

Rādītājs *vispārējās kultūras īpašības* (turpmāk - P2) (*skatīt 17.pielikums*) atklāj sociālā pedagoga zinātniski humānistisko pasaules redzējumu kopumā, viņa intelektuālās aktivitātes un iinteliģences īpašības, kas arī sekmē personisko un profesionālo attīstību. Rādītāja P2 saturs atklāj sociālā pedagoga vispārējās kultūras īpašības un spējas, ko veido sistēmiskas zināšanas un priekšstati sistēmteorijas u.c. teoriju ietvaros, kas tika izpētīts promocijas darba 1.nodaļas 1.1. un 1.2.apakšnodaļā. Rādītāja P2 saturā uzsvērta zināšanu *par globālajiem procesiem dabā un sabiedrībā* loma sociālā pedagoga vispārējās kultūras īpašību veidošanā. Pamatojoties uz atziņām, ka mūsdienu sabiedrības attīstību ietekmē globāla un nacionāla rakstura problēmas,

kuras izraisījusi sociāli politiskā, ekonomiskā, demogrāfiskā krīze, krīze izglītībā un arvien pieaugošās problēmas vidē. Lai rastu risinājumu, nepieciešama indivīda ekoloģiski orientētas domāšanas attīstības veicināšana un visu cilvēkdarbības jomu mijiedarbības apzināšana (*Bērziņš, 2012*). Pamatā sabiedrībā jābūt ilgtspējīgas attīstības un ilgtspējīgas izglītības redzējumam. Izglītībā jānodrošina daudzpusīgs lietu un parādību skaidrojums, jāpārlicinās, vai tas, ko mēs redzam un uztveram, patiesi ir objektīva realitāte, vai mūsu priekšstati par lietām un parādībām veido daudzpusīgu skatījumu (*Франкл, 1992*). Mūsdienu specializācijas laikmetā zinātņu nozares iedziļinās sava priekšmeta būtībā, un no zinātniekiem ir atkarīgs, cik spēcīgi konkrētas zinātnes nozarē būs atspoguļota īstenības daļa vai aspekts (*Žogla, 2003*). Sabiedrības attīstības un izglītības kontekstā A.Subetto (*Субетто, 1999*) uzsver domu par Eko civilizācijas, Eko ekonomikas, Eko sabiedrības un Eko izglītības mīksakarību. Eko civilizācija iespējama tikai kā intelektuāli informatīvas civilizācijas veids, bet Eko izglītība ir izglītotas un izglītojošas civilizācijas kritērijs, kurā darbojas apsteidzošās attīstības likums – būtiskākais likums, kas nodrošina sabiedrības un dabas harmonijas vadīšanas iespējas. Būtībā tās ir rūpes par ekoloģiski orientētu izglītību, kas sekmētu izglītojamo videi draudzīgas attieksmes, vērtību sistēmas, personīgās dzīves filozofijas, uzvedības/rīcības veidošanu (*Truskovska, 2010*). Mūsdienīgi pētījumi dziļās ekoloģijas jeb cilvēka ekoloģijas (*angl. ecology of human development*) pieejā un to atziņas (*Bronfenbrenner, 1979; Ness & Heukelands, 2001*) tiek adaptētas pedagoģijas zinātnē (*Bērziņš, 2012*).

Sociālā brieduma īpašības (turpmāk - P3) (*skatīt 17.pielikums*) ir viens no *personiskās gatavības kritērija* rādītājiem. Tā saturs akcentē pieauguša cilvēka brieduma dimensiju sociālo aspektu. Dalījums individuālajā un sociālajā attīstībā ir nosacīts, galvenokārt saistībā ar izglītības procesa organizēšanu, atsevišķos posmos uzsverot vienu vai otru aspektu (*Valbis, 2006*). Cilvēka attīstību jāaplūko holistiski – kā individuāli sociālo attīstību, kuras rezultātā veidojas vērtību sistēma un attieksmes, kā arī zināšanas, izpratne un prasmes, kas saistītas ar sevis apzināšanos (*Lambourn, 1996*). Zinātnieki M.Noulss (*Knowles, 1980*), E.Eriksons (*1998*), G.Svence (*2003*); I.Ivanova un L.Zariņa (*2012*) pētījuši jautājumu par cilvēka briedumu, tā attīstību un pakāpēm, raksturojuši cilvēka brieduma dimensijas, kas tika analizēts 1.daļas 1.apakšnodaļā. Raksturojot pieauguša cilvēka briedumu, I.Ivanova un L.Zariņa (*2012*) akcentē spēju integrēt ideālo un reālo, spēju uzņemties atbildību, pieņemt lēmumus u.tml.. G.Svence (*2003*) nosauc tādas psiholoģiskās kvalitātes kā autonomija, spēja patstāvīgi pieņemt lēmumus, stingrs raksturs, saprātība, uzticamība, godīgums u.tml. un uzskata, ka attīstība brieduma gados (no 25 gadiem) ir atkarīga no iepriekšējiem attīstības periodiem, un uzsver, ka pieaugušajam jau ir izveidojušies principi un noteiktas vērtības, apgūtas sociālās lomas, tostarp attiecībā pret sabiedrību, valsti.

Zinātniskajā literatūrā (*Garleja, 2006; Jugert et al., 2002*) tiek lietots jēdziens sociālā kompetence. R. Garleja (2006) to skaidro kā personības gatavību adaptēties sociālajā vidē, rīkoties konkrētajos sociālajos apstākļos, nestandarta situācijās. Sociālo kompetenci raksturo sociālās prasmes un indivīda spējas; indivīda verbālā un neverbālā uzvedība, spējas, intuīcija (*Jugert et al., 2002*): gan interakcijas, saskarsmes un sadarbības prasmes, gan spēja cīnīties pret ikdienas izaicinājumiem, empātijas spēja, mērķorientētība, spēja strādāt komandā, risināt konfliktus. Sociālā kompetence cilvēks – cilvēks sistēmas profesijās, palīdzošajās profesijās izpaužas arī kā profesionālā darbība, kā empātija, kontaktēšanās prasme, uzvedības kultūra, spēja strādāt komandā, pārliecināšanas prasme, konstruktīvas kritikas prasme, cilvēkzināšanas u.c. (*Garleja, 2006*). Cilvēcisku būtņu darbības pamatā ir vērtības un regulējošie principi, kurus paši cilvēki, dzīvojot demokrātiskā sabiedrībā, izstrādā, pieņem un atbalsta, tādējādi šo vērtību un tikumiskas uzvedības izziņāšana ir saistīta ar mācīšanos saprast, ka cilvēka dzīve ir piesātināta ar saistībām un pienākumiem (*Valbis, 2006*). Varam spriest, ka mūsdienu sabiedrībā, kurā katra indivīda izvēles iespējas ir īpaši plašas, vērtībizglītībai, kas balstīta uz šādiem principiem un darbojas sistēmās cilvēks - cilvēks, cilvēks – sabiedrība, cilvēks – valsts, ir liela nozīme, jo būtībā tā ir vērsta uz cilvēku labklājības veicināšanu.

Rādītājs *komunikatīvās īpašības un spējas* (turpmāk P4) saturs balstīts dažādu autoru (*Edeirs, 1997; Lintz, 2008; Mortensen, 2008; Rickheit et al., 2008; Басмпукова, 2004*) atziņās par veiksmīgas komunikācijas nozīmību rezultāta sasniegšanā. Tas palīdz novērtēt topošās sociālā pedagoga spējas verbāliem un neverbāliem līdzekļiem sasniegt vēlamo komunikācijas galarezultātu apstākļos, kad iesaistītas vismaz divas informācijas apstrādes sistēmas, spēja izprast un ietekmēt komunikācijas partneri. Komunikācija ir sarežģīts process, kuru raksturo informācijas, sadarbības iespēju un komunikācijas prasmju veiksmīga sintēze un kuru ietekmē komunikācijas partneru (promocijas pētījumā sociālā pedagoga un klienta) vajadzības, prasme izvērtēt situāciju un izvēlēties stratēģiju (*Lintz, 2008*). S. Ušča un V. Ļubkina (2013) izdala četrus galvenos komunikācijas komponentus, kuri ietver nepieciešamās īpašības un spējas un kuri, pēc promocijas autores domām, ir svarīgi sociālā pedagoga darbā ar klientu : 1) komunikācijas partneris (raksturo attieksme pret komunikācijas partneri, promocijas pētījumā – topošā sociālā pedagoga attieksme pret klientu, atvērtība, iejūtība, tolerance un taktiskums, uzmanība pret klientu, objektivitāte un taisnīgums u.tml.); 2) informācija (topošā sociālā pedagoga spēja veidot komunikāciju atbilstoši komunikācijas mērķim un klienta verbālajam līmenim); 3) konteksts (izpratne par komunikācijas vide un tajā pieņemtajām normām, stereotipiem un to radītajām sekām); 4) pieredze (ļauj topošajam sociālajam pedagogam atbilstoši klienta individuālajām īpašībām un komunikācijas kontekstam kvalitatīvi nodot informāciju un sasniegt komunikācijas mērķi, nepieciešamo prasmju - prasme novērtēt komunikācijas situāciju un izvēlēties

komunikācijas mērķim atbilstošu stratēģiju, prasme veidot attiecības, balstoties uz dialogu, prasme komunicēt dažādās problēmsituācijās).

Rādītāja *organizatoriskās spējas un īpašības* (turpmāk - P5) saturs balstīts mūsdienīgās atziņās par *sevis vadīšanas prasmēm*, sociālajam pedagogam veicot praktisko darbu sadarbībā ar citiem speciālistiem jāpieņem tādām būtiskām spējām un īpašībām kā *vadīšana, plānošana, lēmumu pieņemšana un atbildība par pieņemto lēmumu, darbs komandā* (Галагузова, 2000; Briede, 2005 ;Gorlova, 2000). Sociālpedagoģiskā darbā viens no būtiskākajiem darbības veidiem ir personu problēmu risināšana, kas saistīta ar tādiem kognitīviem procesiem kā domāšana un spriešana (Сластенин и др.,2007). Problēmu risināšana ir virzīta domāšana, cenšoties sasniegt kādu mērķi. Dzīves reālo problēmu risināšanā galvenokārt nepieciešama diverģentā domāšana. Tā pieļauj vairāku risinājumu eksistenci, vēlāk pieņemot lēmumu, kurš no tiem ir vislabākais (Valbis, 2006). Rādītāja saturā akcentēta arī spēja būt līderim (*līderība*), kas darbā ar bērniem un jauniešiem vienmēr bijusi aktuāla.

Rādītāja *emocionālā inteliģences (EI) spējas* (turpmāk - P8) (*skatīt 17.pielikums*) saturs atklāj mūsdienās būtisku personības īpašību un spēju spektru personības dzīves un profesionālajā attīstībā. H.Gārdners (*Gardner, 1993*), D.Goulmens (*Goulmen, 2001*) pēc būtības līdzīgi definē emocionālo inteliģenci kā spēju kontrolēt un regulēt savas un citu cilvēku jūtas un izmantot emocijas domāšanas un darbības vadīšanai; R.Garleja (2006) uzskata, ka tas ir personības socializācijas rezultāts. Emocionālā inteliģence darbībā (uzvedībā) izpaužas kompetencē. Tā ir iemācīta un uzrādīta spēja, kas balstās uz emocionālās inteliģences potenciālu. D.Goulmens (*Goulmen, 2001*) formulē savus priekšstatus par to, kā emocionālās inteliģences spējas var izmantot darba dzīvē. *Motivācijas* iekļaušana emocionālo un sociālo kompetenču (pierādītu spēju) sarakstā ir diskutabls jautājums (Valbis, 2006). Tā kā adaptētajā metodikā (*Шенченко & Воронина, 2001*) spēja *aizraut un motivēt* ir iekļauts rādītājā *komunikatīvās īpašības un spējas* (turpmāk - P4) (*skatīt 17.pielikums*), tad atkārtoti rādītājā *emocionālā inteliģence* tas netiks norādīts. Līdzīgi ir ar *empātiju*, kas minētajā metodikā ir nosaukta rādītājā *perceptīvās un refleksīvi analītiskās īpašības* (P6). EI sastāvdaļas - pašapziņa, paškontrolē, attiecību vadīšana - attiecas uz sociālā pedagoga vispārējo prasmju/spēju grupu, kas nepieciešamas profesionālās darbības veikšanai (*Profesijas standarts, 2003*) Augstākminētie emocionāli inteliģenta cilvēka raksturlielumi ir noturīgi lielā mērā pie nosacījuma, ka persona ir psihiski un fiziski vesela, kas tika akcentēta adaptētajā metodikā un saturiski korigēta, lietojot emocionālās inteliģences raksturlielumus – spējas.

Tiek piedāvāta pārskata tabula (*skatīt 1.tabula*) un 17.pielikumā studējošo sociālo pedagogu aptaujas *anketa pašnovērtējumam*, kas veidota, balstoties uz šajā apakšnodaļā veikto sociālā pedagoga PK veidošanās studiju procesā kritēriju un rādītāju satura aprakstu un ietver

līmeņu aprakstu katram no kritērija rādītājiem, ko, veicot pašnovērtējumu, nosaka paši respondenti.

1.tabula

Kritērija *personiskā gatavība* darbībai rādītāji un to saturs

Kritērijs	Rādītājs	Rādītāja saturs
Kritērijs (PG) Personiskā gatavība	P1 Humānistiski profesionālās ievirzes īpašības	Savas individualitātes un profesionālās identitātes apzināšanās. Bērna un jaunieša personības izaugsmes akceptēšana. Izvēlētās profesijas sociālā un personiskā nozīmīguma apzināšanās. Sociālā pedagoga darbības radošās dabas izpratne, kas paredz lielu nervu un psiholoģisko slodzi. Pašpilnveidošanās un supervīzijas u.c. profesionālās pilnveidošanās nepieciešamības apzināšanās
	P2 Vispārējās kultūras īpašības un spējas	Intelektuālā aktivitāte un inteliģence, zinātniski humānistisks pasaules uzskats. Sistēmiskas zināšanas un priekšstati par cilvēku kā garīgu un sociālu būtni, par personību un individualitāti, par savstarpējo mijiedarbību starp cilvēka fizisko, psihisko un sociālo veselību, par individuālo mijiedarbību ar sabiedrību. Erudīcija. Spēja analizēt mūsdienu politisko situāciju, priekšstats par politisko sistēmu lomu sabiedrības dzīvē. Spēja analizēt nozīmīgākos sociāli ekonomiskos un politiskos notikumus. Zināšanas par globālajiem procesiem dabā un sabiedrībā, par kultūru un civilizāciju vēsturisko daudzveidību.
	P3 Sociālā brieduma īpašības un spējas	Attīstītas patriotisma jūtas un pilsoniskā atbildība. Pašaizliedzība. Aktīva pilsoniska pozīcija. Spējas būt sociāli aktīvam un noderīgam
	P4 Komunikatīvās īpašības un spējas	Atvērtība. Labestība. Iejūtība. Taktiskums. Vienkāršība. Uzmanība. Taisnīgums. Tolerance. Objektivitāte. Nesavtīgums. Humora izjūta. Sabiedriskums. Spēja aizraut un motivēt. Spēja pieņemt otru tādu, kāds viņš ir. Prasme veidot attiecības, balstoties uz dialogu. Prasme komunicēt.
	P5 Organizatoriskās īpašības un spējas	Plānošana. Organizētība. Lietišķums. Iniciatīva. Līderība. Aktivitāte. Prasīgums. Lēmumu pieņemšana. Atbildība par pieņemto lēmumu. Vadīšana. Darbs komandā.
	P6 Perceptīvās un refleksīvi analītiskās īpašības un spējas	Emocionālais jūtīgums. Empātija. Refleksivitāte. Spēja līdzpārdzīvot. Intuīcija. Paškontrolē un pašregulācija. Spēja uztvert lietas reāli, mazinot stereotipu ietekmi.
	P7Kreativitāte	Pētnieka stils. Personīgās darbības radošs raksturs. Vajadzība pilnveidoties. Būt pastāvīgos radošos meklējumos.
	P8 Emocionālās inteliģences spējas	Emocionālā pašapzināšanās. Adekvāts pašnovērtējums. Pārliecība par sevi. Emociju savaldīšana. Adaptivitāte. Griba uzvarēt (vēlme uzlabot savu darbību pēc iekšējiem kvalitātes standartiem). Iniciatīva. Optimisms. Iedvesmošana. Ietekme (pārliecināšanas taktiku pārvaldīšana). Palīdzība pašpilnveidošanās procesā. Pārmaiņu atbalstīšana. Konflikta noregulēšana. Savstarpējo attiecību stiprināšana.

Apkopojot *kritērija personiskā gatavība (PG)* raksturojumu, varam secināt, ka personības īpašības un spējas, tostarp sociālās pedagogijas jomas speciālistiem atbilstošās īpašības un spējas, nodrošina profesionālās darbības īstenošanai studiju praksēs un, uzsākot patstāvīgu

sociālā pedagoga darbību, atbilstošu PK līmeni. *Studiju procesā personiskās gatavības (PG) izpaušmes līmenis tiek noteikts studējošajiem, uzsākot pēdējo studiju gadu augstskolā (4.kursa 1.semestra sākumā) un atkārtoti pēc pirmsdiploma studiju prakses, kuras laikā studiju kursa ietvaros Supervīzija sociāli pedagoģiskajā darbā (SSPD) studējošajiem tiek nodrošinātas praktiskās nodarbības kā Supervīzijas sesiju cikls (SSC) profesionālās attīstības sekmēšanai augstskolā (skatīt plašāk promocijas darba 2.nodaļā). Šāda novērtēšanas procedūra ir saistoša ne tikai kritērija PG rādītāju līmeņa noteikšanai, bet arī turpmāk aprakstīto kritērija TG, kritērija DG un kritērija R rādītāju līmeņu novērtēšanai.*

Tiek piedāvāts novērtēt **personiskās gatavības (PG) līmeni**, proti, *īpašību un spēju izpaušmes līmeni*, izmantojot kvantitatīvos rādītājus, pēc 8 rādītājiem (*skatīt 17.pielikums*), nosakot, ka:

- optimāls līmenis (10-8 balles) - īpašības piemīt pilnā mērā, stabili izpaužas darbībā;
- pieļaujama līmenis (7-5 balles) - īpašības piemīt pietiekamā mērā, taču profesionālajā darbībā tās ir nenoturīgas;
- kritiskais līmenis (4-3 balles) - piemīt ne visas norādītās īpašības, kas rada sarežģījumus profesionālajā darbībā; esošās īpašības izpaužas vāji;
- nepieļaujams līmenis (2-0 balles) - nepiemīt vairākums norādīto īpašību un neuzskata par nepieciešamu tās attīstīt.

Lai arī personiskās gatavības PG komponente ir viena no integrālā veseluma sociālā pedagoga PK svarīgākajām veidojošajām komponentēm, tā ir nesaraujami saistīta ar pārējām jau iepriekš nosauktajām komponentēm.

Kritērija teorētiskā gatavība darbībai rādītāju satura un līmeņu raksturojums

Analizējot sociālā pedagoga profesionālās gatavības līmeni sociālpedagoģiskās darbības veikšanai, svarīgi novērtēt ne tikai viņa personības attīstības kvalitātes, bet arī *teorētisko un operacionāli instrumentālo gatavību* (Сластенин, 2002; Шенченко & Воронина, 2001). Gan teorētiskā gatavība (TG), gan operacionāli instrumentālā gatavība (DG) vienlaicīgi izpaužas darbībā, bet promocijas pētījuma veikšanai atbilstoši izvēlētajai metodikai (Шенченко & Воронина, 2001) tās tiek nosacīti nodalītas un katrai no tām noteikti rādītāji un rādītāju saturs.

Kritērija *teorētiskā gatavība (TG)* saturisko izpratni un rādītāju saturu (*skatīt 2.tabula un 17.pielikums*) veido promocijas darba 1.daļā 1.2.apakšnodaļā veiktā teorētisko pieeju un atziņu izpēte. Noskaidrojām, ka profesionālās zināšanas ir fakti un zināšanas no sociālās pedagoģijas un sociālā darba vēstures un teorijas, sociālās psiholoģijas, sociāli pedagoģiskās darbības metodikas u.c. profesionālajām un speciālajām jomām. Zināšanas ir mācīšanās procesā uztvertās informācijas rezultāti; ar darba vai studiju jomu saistītu faktu, principu, teoriju un prakses (pieredzes) kopums, tiek raksturots ar prasmēm kā spējām piemērot zināšanas profesionālajā darbībā (atbilstoši EKI,

sociālā pedagoga standartam, amata aprakstam un profesijas jomai saistošiem dokumentiem Latvijā). Teorētiskās zināšanas ir profesionāla darbības pamats (*Овчарова, 2001; Мардахаев, 2005*), tās speciālistus pasargā no *profesionālās izdegšanas* riska (*Caspi & Reid, 2002*).

Sociālā pedagoga PK ir pierādīta spēja realizēt aktivitātes amata funkciju ietvaros, izmantojot vērtību filtru (*skatīt - kritērijs personiskā gatavība PG*), spēja veikt zināšanu selektīvo izvēli, veidojot prasmes, spēja integrēt zināšanas un vērtības mērķu sasniegšanai profesionālā darbā. PK veidošanās process ir atkarīgs no zināšanu līmeņa, pieredzes, vērtību orientācijas, informatīvā nodrošinājuma, radošuma, aktivitātes, zināšanu socializācijas un prasmes lietot profesijā (*Garleja, 2006*). Tā ir saistīta arī ar intelektuālo kompetenci (prātu, sapratni, spriešanas spēju, loģisko domāšanu, analizēšanas prasmi, problēmu risināšanas prasmi, jaunradi), metodisko kompetenci, informatīvo kompetenci (*Torington & Hall, 1991; Garleja, 2006; Бородулина, Портнова & Казан, 2012*). Zinātnieki uzsver speciālista spēju adaptēt zināšanas un integrēt profesijā prasmju veidā. Akcentēta arī spēja apgūt jaunas zināšanas un uz tām balstītu vērtīborientāciju, jaunus risinājumus, jo PK netiek apgūta galīgi, lai arī ir profesionālās izglītības mērķis un rezultāts. Speciālistam vienmēr ir iespēja attīstīties, pilnveidoties.

Zinātnieki (*Dauge, 1928; Dēķens, 1919; Roga, 2008; Students, 1998*) uzskata, ka nepieciešams *skaidri apzināties sociālā pedagoga profesionālās kompetences plašumu*, kas iekļauj vispārīgās pedagoģijas, andragoģijas, socioloģijas, sociālā darba un psiholoģijas zināšanas, apvienojot tās ar metodoloģisko kompetenci (*promocijas darbā operacionāli instrumentālā gatavība darbībai*). Sociālajam pedagogam cilvēks jāredz kopveselumā, kuram sabiedrībā ir dažādas lomas, kurš atrodas dažādās attiecību sistēmās un pakļauts makro un mikrovides ietekmēm (*Vilciņa, 1995*). Tiek piedāvāta pārskata tabula (skatīt 2.tabula) un studējošo sociālo pedagogu PK aptaujas *anketa pašnovērtējumam (skatīt 17.pielikums)*, kurā ietverts arī *kritērijs teorētiskā gatavība (TG)*, rādītāju satura un līmeņu apraksts.

Apkopojot kritērija *teorētiskā gatavība (TG)* raksturojumu, varam secināt, lai arī zināšanas, to apjoms, plašums un dziļums ir nozīmīgs resurss sociālā pedagoga profesionālās darbības veikšanai (tabulā izteikts *ir profilā*) un būtiska komponente sociālā pedagoga PK saturā, svarīgākas ir prasmes un pierādītas spējas (tabulā izteikts *spēj profilā*) izmantot un piemērot teorētiskas un/vai faktu, principu, teoriju u.c. zināšanas profesionālajā darbībā, personiskajā un profesionālajā attīstībā.

Kritērija *teorētiskā gatavība* darbībai rādītāji un to saturs

Kritērijs Kritērijs (TG) Teorētiskā gatavība	Rādītājs	Rādītāja saturs
	T1 Zināšanas par cilvēku kā sociālās vides subjektu	<i>Ir un spēj pielietot</i> zināšanas par cilvēku kā sociālās vides subjektu; zināšanas par personības attīstību.
	T2 Zināšanas par bērnu ar dažādiem attīstības traucējumiem īpatnībām.	<i>Ir un spēj pielietot</i> zināšanas par cilvēka psiholoģiskās attīstības likumsakarībām; zināšanas par bērnu ar dažādiem attīstības traucējumiem īpatnībām.
	T3 Sociālās pedagoģijas teorijas pamatu zināšanas	<i>Ir un spēj pielietot</i> sociālās pedagoģijas teorijas pamatu zināšanas; zināšanas par bērnu un jauniešu sociālās audzināšanas saturu, metodēm un formām; zināšanas par socializācijas faktoru ietekmi uz personības attīstību; zināšanas par bērnu un jauniešu sociālo adaptāciju un dezadaptāciju un faktoriem, kas to ietekmē.
	T4 Zināšanas par saturu, metodēm un formām darbam ar ģimeni, darbam ar dažādām cilvēku grupām	<i>Ir un spēj pielietot</i> zināšanas par sociālpedagoģiskā darba saturu, metodēm un formām darbam ar ģimeni; zināšanas par saturu, metodēm un formām darbam ar dažādām cilvēku grupām.
	T5 Zināšanas par bērnu un jauniešu sociālo audzināšanu	<i>Ir un spēj pielietot</i> zināšanas personības socioloģijas pamatos; zināšanas audzināšanas teorijās; zināšanas par bērnu un jauniešu sociālo audzināšanu.
	T6 Zināšanas par valsts sociālo politiku un likumdošanu	<i>Ir un spēj pielietot</i> zināšanas par valsts sociālo politiku un likumdošanu bērnu, bērnu un ģimenes tiesiskajā aizsardzībā; zināšanas par bērnu un jauniešu/cilvēku ar dažādiem attīstības traucējumiem tiesisko aizsardzību; zināšanas par bērnu un jauniešu resocializācijas tiesisko regulējumu.
	T7 Zināšanas sociālo zinību pamatos	<i>Ir un spēj pielietot</i> zināšanas par sociālo zinību pamatiem; zināšanas par saskarsmes likumsakarībām; zināšanas par sociāli orientētas mijiedarbības un sadarbības būtību; zināšanas par personiski orientētas mijiedarbības un sadarbības būtību.

Tiek piedāvāts novērtēt sociālā pedagoga *teorētiskās gatavības (TG) līmeni*, izmantojot kvantitatīvos rādītājus, pēc 7 rādītājiem (skatīt 17.pielikums), nosakot, ka:

- optimāls līmenis (10-8 balles) - ir dziļas zināšanas, kuras īsteno profesionālajā darbībā;
- pieļaujama līmenis (7-5 balles) – pamatā ir apguvis zināšanas, kuras īsteno profesionālā darbībā;
- kritiskais līmenis (4-3 balles) – ir apguvis zināšanas nesistēmiski, ir grūtības īstenot darbībā;

- nepieļaujams līmenis (2-0 balles) – ir vāji apgūtas zināšanas, tikai priekšstata līmenī, veicot profesionālo darbību nebalstās uz teorētiskajām zināšanām, izvēlas mēģinājumu un kļūdu variantu, un nepilnveido zināšanas.

Kritērija *operacionāli instrumentālā gatavība darbībai rādītāju satura un līmeņu raksturojums*

Profesija ir sabiedrības vēsturiskās attīstības procesā izveidojusies sociāli kulturāla parādība. Tai ir sarežģīta struktūra, ko veido priekšmets, profesionālās darbības līdzekļi (instrumenti) un rezultāts: mērķi, vērtības, normas, metodes un metodikas, paraugi un ideāli (Сластенин, Исаев & Шиянов, 2002, 2007).

Noskaidrojām, ka sociālais pedagoga profesionālā darbība saistīta ar bērnu, jauniešu un viņu ģimeņu problēmsituāciju risināšanu. Lai efektīvi palīdzētu klientiem/personām, sociālajam pedagogam nepieciešams profesionāli veikt secīgas darbības jeb *operācijas*, pielietojot profesionālajā izglītībā un pieredzē apgūtās prasmes: prasmi analizēt situāciju, sintezēt informāciju un pieņemt lēmumus, kā arī izvēlēties atbilstošus instrumentus - tehnoloģijas, metodikas, metodes, paņēmienus utt., plānojot un organizējot darbības šo lēmumu īstenošanai.

Pēc savas būtības pedagoģiskā, sociāli pedagoģiskā darbība ir tehnoloģiskas, tāpēc nepieciešama operacionāla analīze, kas ļauj to skatīt kā daudzveidīgu pedagoģisko uzdevumu kopumu. Pamatojoties uz sociālā pedagoga darbības īpatnībām un tās loģisko saistību ar tehnoloģijām, ar darbību, operāciju īstenošanas secīgumu, varam izdalīt šādas pedagoģisko uzdevumu binārās grupas: 1) analītiski reflektīvo - pedagoģiskā procesa kopumā, tā atsevišķu elementu, subjekts – subjekts attiecību, radušos grūtību utt. analīze un refleksija par tiem; 2) konstruktīvi prognostisko – pedagoģiskā procesa veidošana (konstruēšana) atbilstoši vispārīgiem profesionāli pedagoģiskās darbības mērķiem, pedagoģisko lēmumu izstrāde un pieņemšana, rezultātu un pieņemto pedagoģisko lēmumu seku prognozēšana; 3) organizatoriskie un realizācijas (pašas pedagoģiskās darbības) – pedagoģiskā procesa optimālo variantu īstenošana, daudzveidīgo pedagoģiskās darbības veidu sasaiste; 4) vērtējoši informatīvo – informācijas par pedagoģiskās sistēmas esošo stāvokli un attīstības perspektīvām vākšana, apkopošana, apstrāde un saglabāšana, tās objektīva izvērtēšana; 5) koriģējoši regulējošo – pedagoģiskā procesa norises, satura un metožu korekcija, nepieciešamo komunikatīvo saikņu veidošana, to regulēšana un uzturēšana utt. (Сластенин, Исаев & Шиянов, 2002, 2007; Шептенко & Воронина, 2001).

Šo uzdevumu kopuma risināšanas paņēmieni un līdzekļi ir pedagoga profesionāli pedagoģiskās tehnoloģijas kultūras pamats. Pedagoģiskās darbības tehnoloģija jāskata caur pedagoģisko uzdevumu (pedagoģiskā analīze, mērķu izvirzīšana, plānošana, organizēšana, vērtēšana, korekcija) risināšanas prizmu. Tā palīdz izprast pedagoģiskās kultūras būtību, atklāj vēsturiski mainīgos paņēmienus un līdzekļus, skaidro darbības virzību un saistību ar sabiedrībā

valdošajām attiecībām. Pedagoģisko uzdevumu risināšana paredz individuālu un kolektīvu iespēju īstenošanu, bet šo uzdevumu risināšanas process jeb pedagoģiskās darbības tehnoloģija raksturo pedagoga profesionālās funkcionēšanas kultūru (*Сластенин, Исаев & Шиянов, 2002, 2007*).

Aprakstītos uzdevumus var skatīt kā patstāvīgas sistēmas, kuras sastāv no secīgām darbībām un operācijām un kuras raksturo konkrētus pedagoģiskās darbības tehnoloģiju veidus. Augstāk minētās pedagoģisko uzdevumu grupas ir tipiskas profesionālās darbības subjektam – pedagogam, taču neizslēdz arī individuālu, personisku un radošu pieeju konkrētas situācijas risināšanā.

Atbilstoši adaptētajai metodikai (*Шенченко & Воронина, 2001*) sociāli pedagoģiskā darbība tiek skatīta tās īstenošanas funkciju un to īstenošanai atbilstošo zināšanu, prasmju, spēju un pieredzes kontekstā. Tiek piedāvāta pārskata tabula (*skatīt 3.tabula*) un 17.pielikums studējošo sociālo pedagogu PK aptaujas *anketa pašnovērtējumam*, kurā ietverts arī *kritērijs operacionāli instrumentālā gatavība (GD)*, rādītāju saturs un līmeņu apraksts.

3.tabula

Kritērija operacionāli instrumentālā gatavība darbībai rādītāji un to saturs

Kritērijs	Rādītājs	Rādītāja saturs
Kritērijs (DG) Operacionāli instrumentālā gatavība	D1 Diagnostiskās funkcijas īstenošanas prasmes	<i>Zina un prot</i> praktiski pielietot sociālpedagoģiskās diagnostikas pieejas un metodes. Prot identificēt bērna un jaunieša personības pozitīvās (stiprās) puses. Prot identificēt bērnu un jauniešu socializācijas grūtības, sociālo prasmju nepietiekamību. Prot identificēt individuāli psiholoģiskās un personības īpatnības. Prot veikt sociālo diagnozi. Prot izpētīt un novērtēt bērnu un jauniešu uzvedības īpatnības un cēloņus. Prot identificēt bērnu un jauniešu mācīšanās īpatnības. Prot izpētīt un novērtēt mikrovides ietekmi uz bērnu un jauniešu personību, tās sociālos riskus un apdraudētības faktorus. Prot izpētīt un novērtēt bērnu un jauniešu sociālo statusu dažādās saskarsmes un darbības situācijās. Prot identificēt sociālā riska ģimeņu problēmjautājumus. Prot identificēt bērnus ar garīgās attīstības traucējumiem.
	D2 Prognostiskās funkcijas īstenošanas prasmes	<i>Prot un spēj</i> prognozēt un modelēt sociālās audzināšanas procesu atbilstoši personības attīstībai. Prot paredzēt iespējamus resursus un partnerus (personas, institūcijas) un modelēt sadarbības saturu konkrētu sociālpedagoģisku jautājumu risināšanā. Prot sniegt palīdzību personības pašrealizācijā un pašaudzināšanā, izmantojot motivēšanu un prevenci. Prot plānot personīgo darbību, pamatojoties uz sociālās audzināšanas procesa un iepriekšējās sociālpedagoģiskās darbības rezultātu izpēti un analīzi. Prot plānot un modelēt uz pozitīvu rezultātu orientētu sociālpedagoģisko darbību.
	D3 Organizatoriskās komunikatīvās funkcijas īstenošanas prasmes	<i>Prot un spēj</i> iesaistīt sabiedrību bērnu un jauniešu sociālā audzināšanā, kopīgā darbā un atpūtā. Prot mērķtiecīgi sadarboties ar valsts, pašvaldības institūcijām un NVO, plānojot un īstenojot sociālpedagoģisko darbību ar bērniem un jauniešiem un viņu

	<i>prasmes</i>	ģimeni. Prot veidot uz demokrātiskiem principiem balstītas savstarpējās attiecības bērnu un jauniešu vidē. Prot veidot uz demokrātiskiem principiem balstītas savstarpējās attiecības starp bērniem un jauniešiem un pieaugušajiem. Prot veidot uz dialogu un sadarbību balstītu mijiedarbību ar bērniem un jauniešiem.
	D4Koriģējošās funkcijas īstenošanas prasmes	Prot un spēj īstenot skolas sociālās vides korekciju. Prot īstenot ģimenes sociālās vides korekciju. Prot īstenot vienaudžu sociālās vides korekciju. Prot motivēt bērnus un jauniešus pozitīvai savstarpējai mijiedarbībai un mijiedarbībai ar pedagogiem. Prot īstenot bērnu un jauniešu pašvērtējuma, attieksmes pret sevi korekciju. Prot īstenot vajadzības gadījumā bērnu un jauniešu statusa korekciju dažādās vienaudžu grupās. Prot izstrādāt un īstenot bērnu un jauniešu sociālās korekcijas programmas izglītības, sociālās rehabilitācijas un korekcijas iestādēs.
	D5Koordinējoši organizatoriskās funkcijas īstenošanas prasmes	Prot un spēj organizēt bērnu un jauniešu sociāli nozīmīgu darbību mikrovidē . Prot organizēt bērnu un jauniešu saturīgu brīvā laika pavadīšanu. Prot organizēt bērnu un jauniešu radošo darbību kopā ar pieaugušajiem, ģimenēm. Prot koordinēt visu sociālajā audzināšanā un resocializācijā iesaistīto personu, institūciju un sadarbības partneru komandas darbu. Prot sadarboties ar sociālajiem dienestiem, bāriņtiesām, citām valsts un pašvaldības iestādēm, NVO koordinējoši organizatoriskās funkcijas īstenošanā. Prot iekļaut bērnus un jauniešus kopīgā darbībā, veidojot partnerattiecības, saglabājot pārraudzību un vadību.
	D6Individuālā atbalsta un palīdzības sniegšanas prasmes	Prot un spēj sniegt profesionālu atbalstu un palīdzību bērniem un jauniešiem pašizziņā, pašattīstībā un pašrealizācijā. Prot sniegt profesionālu atbalstu un palīdzību bērniem un jauniešiem pašorganizācijā un pašregulācijā. Prot sniegt profesionālu atbalstu bērniem un jauniešiem krīzes situācijās. Prot veidot ar bērniem un jauniešiem uzticības pilnas attiecības.
	D7 Tiesību aizsardzības funkcijas īstenošanas prasmes	Prot un spēj īstenot sociālpedagoģisku darbību bērnu un jauniešu interešu un tiesību aizsardzībā. Prot īstenot sociālpedagoģisku darbību, veicinot juridiskās atbildības īstenošanu attiecībā pret personām, kas pieļāvušas tiešas vai netiešas pretlikumīgas darbības pret bērniem un jauniešiem. Prot sadarboties ar sociālajiem dienestiem, bāriņtiesām, citām valsts un pašvaldību iestādēm bērnu un jauniešu sociālajā un tiesiskajā aizsardzībā .
	D8Atbalsta un palīdzības ģimenei sniegšanas prasmes	Prot un spēj veidot efektīvu sadarbību ar ģimeni. Prot noteikt ģimenes tipu, tās īpatnības. Prot identificēt sociālpsiholoģiskās vides riskus ģimenē, to cēloņus, bērnu un jauniešu sociālās audzināšanas problēmas. Prot konsultēt ģimeni, sniegt psihosociālo atbalstu bērnu un jauniešu sociālās audzināšanas jautājumos. Prot palīdzēt ģimenei koriģēt bērnu, jauniešu un pieaugušo savstarpējās attiecības. Prot sniegt praktisku palīdzību vienotu prasību ģimenē bērnam un jauniešiem izstrādē. Prot izglītēt ģimenes pardažādiem ģimenes pedagoģijas jautājumiem.
	D9Izglītojoši preventīvās funkcijas īstenošanas prasmes	Prot un spēj palīdzēt bērnam un jauniešiem saprast izglītības mērķus un maksimāli tos sasniegt. Prot izmantot pedagoģisko grupu darbu sociālo prasmju, iemaņu veidošanā, sociālās uzvedības mācīšanā. Prot izglītēt pedagogus, sadarbības partnerus , bērnu un jauniešu ģimenes par bērnu un jauniešu socializācijas problēmām, to risināšanas iespējām. Prot īstenot preventīvos pasākumus bērnu un jauniešu socializācijas problēmu mazināšanā.

Tiek piedāvāts novērtēt sociālā pedagoga *operacionāli instrumentālās gatavības (DG) līmeni*, izmantojot 9 kvantitatīvos rādītājus (*skatīt 17.pielikums*), nosakot, ka:

- optimāls līmenis (10-8 balles) - darbības procesā norādītās īpašības, zināšanas, prasmes un spējas izpaužas spilgti, noturīgi;
- pieļaujama līmenis (7-5 balles) – darbības procesā norādītās īpašības, zināšanas, prasmes un spējas izpaužas nenoturīgi, nepietiekamā, bet pieļaujamā līmenī;
- kritiskais līmenis (4-3 balles) – nepietiekamas zināšanas, prasmes un spējas rada grūtības vai problēmas profesionālās darbības īstenošanā;
- nepieļaujams līmenis (2-0 balles) – zināšanas, prasmes nesistemātiskas, profesionālo darbību veic neprofesionāli.

Kritērija rezultativitāte (refleksija par rezultātiem) rādītāju saturs un līmeņu raksturojums

Veicot pašnovērtējumu, izmantojot sociālā pedagoga PK pilnveides un novērtēšanas studiju procesā kritērijus, tostarp kritērija *rezultativitāte (refleksija par rezultātiem) (R)* saturu, jāņem vērā vairākas atziņas (*Baltušīte, 2012; Beck & Kell, 1991; Gudjons, 1998; Асмолов, 2004; Иванцувская, 1999 Комаров & Попов, 1997; Овчарова, 2001 u.c.*). Analizējot sociālā pedagoga profesionālās gatavības līmeni sociālpedagoģiskās darbības veikšanai, viens no svarīgākajiem ir sociālā pedagoga gatavība būt pastāvīgā profesionālās pilnveides procesā, kas būtībā norit visu darba mūžu (*Овчарова, 2001*). Profesionālā attīstība (*skatīt 1.att. 1.nodaļa 1.2.apakšnodaļa*) norit *virzībā no iesācēja (gatavība profesionālai darbībai) uz profesionālo kompetenci, tālāk uz profesionālismu līdz profesionālai identitātei un autonomijai*, ierādot attīstības vektoru uz *ideālu*, pamatojoties uz atziņām, ka attīstība noris visa cilvēka mūža garumā (*Baltušīte, 2012; Beck & Kell, 1991; Gudjons, 1998 u.c.*).

Pārveidojot un pilnveidojot materiālo pasauli, cilvēks rada pats sevi, aktīvi izvērtējot savu pieredzi, darbības motīvus, analizējot savu raksturu, spējas un darbības rezultātus. Indivīds izvērtē sevi instrumentālajā un produktīvajā līmenī: instrumentālais - personības izpausmes veids, kas saistās ar raksturu un spējām; un produktīvais – saistīts ar darbības aktivitāti (arī ar darbības rezultātiem), pašatdevi, pašpilnveidi (*Асмолов, 2004*).

Personības attīstība un profesionālā izaugsme nav nodalāmas no refleksijas jēdziena (*skatīt vairāk 2.daļa 2.3.apakšnodaļa*). N.Ivancivskaja (*Иванцувская, 1999:225*) uzskata, ka darbība vienmēr ir mērķtiecīga, un šo mērķtiecību indivīda darbībai nodrošina *refleksija*. Profesionālās attīstības procesa pamatā ir subjekta refleksija par savu darbību. R.Ovčarova (*Овчарова,2001;101*) uzskata, ka *refleksija* ir profesionālās sociāli pedagoģiskās darbības pašanalīze, izmantojot objektīvus novērtēšanas kritērijus. Viena no pieejām sociāli pedagoģiskās darbības rezultativitātes (efektivitātes) novērtēšanā (*Комаров & Попов, 1997: 385-391*) paredz

novērtēt faktiski nepieciešamos un sasniegtos rezultātus. Sociāli pedagoģiskās darbības specifika paredz maksimāli efektīvi nodrošināt klienta/personas vajadzības, balstoties uz esošiem resursiem (bieži vien ierobežotiem). Tā ir orientācija uz klienta vajadzību nodrošināšanu, uzlabojot šo vajadzību nodrošināšanas organizāciju, vadību, pielietojot efektīvas pieejas un metodes, galvenokārt balstoties sociālā pedagoga profesionālajā meistarībā (*Овчарова, 2001:103*).

Promocijas darbā pašnovērtējuma pamatā ir speciālista apmierinātība ar darba rezultātiem un to izpildījuma līmeni (*produktivitāte un pašrealizācija*). Atšķirībā no adaptētās metodikas (*Шенченко & Воронина, 2001*), šajā pētījumā kritērijam *rezultatīvitate (refleksija par rezultātiem)* (R) ir astoņi rādītāji. Tika apvienoti divi pēdējie rādītāji vienā - *pārmaiņu sociālajā vidē pozitīva dinamika* (anketā - R8, skatīt 17.pielikums), jo kritērija saturu pēc būtības tas neietekmēja. Tiek lietots apzīmējums *pozitīva dinamika*, kas izsaka laika posmā (promocijas darbā studiju semestra laikā pirms un pēc pirmsdiploma sociāli pedagoģiskās prakses) notikušo pārmaiņu klienta/personu sociālajā vidē dinamiku, kas apliecina profesionāla *darbības rezultatīvitate, reflektējot par sasniegumiem*.

4.tabula

Kritērija *rezultatīvitate (refleksija par rezultātiem)* rādītāji un to saturs

Kritērijs	Rādītājs	Rādītāja saturs (<i>IR formātā un spēju formātā</i>)
Kritērijs (R) Rezultatīvitate (refleksija par rezultātiem)	R1 Bērna un jaunieša personības izaugsmes pozitīva dinamika	<i>Ir un spēja</i> motivēt bērnus un jauniešus pašaudzināšanai, aktīvai subjektīvai pozīcijai; <i>spēja</i> sekmēt bērna un jaunieša personības pozitīvā potenciāla attīstību; <i>spēja</i> sekmēt bērna un jaunieša personības socializācijas grūtību mazināšanos; <i>ir</i> novērojama bērna un jaunieša personības attīstības pozitīva dinamika.
	R2 Individuālās palīdzības un atbalsta bērnam un jauniešiem pozitīvā dinamika	<i>Ir</i> novērojama bērnu un jauniešu apmierinātība ar sadarbību individuālajā atbalstā un palīdzībā; <i>ir</i> sasniegts sociālpedagoģiskās darbības satura, metožu un formu adekvātums bērnu un jauniešu vecuma un individuāli psiholoģiskajām īpatnībām; <i>ir</i> sasniegts sociālpedagoģiskās darbības satura, metožu un formu adekvātums sociālajai situācijai mikrovidē personības attīstībai; <i>spēja</i> iesaistīt visus iespējamus resursus un partnerus (personas, institūcijas) sadarbībai konkrētu sociālpedagoģisku jautājumu risināšanā; <i>spēja</i> radīt iespējas bērniem un jauniešiem realizēt savas spējas un intereses dažādos radošās darbības veidos; <i>spēja</i> nodrošināt atbalstu un palīdzību bērniem un jauniešiem pašorganizācijā, pašaudzināšanā un pašrealizācijā, balstoties uz bērniem un jauniešiem personīgi nozīmīgu darbību; <i>spēja</i> nodrošināt atbalstu un palīdzību bērniem un jauniešiem pašregulācijā, balstoties uz personīgi nozīmīgu darbību.
	R3 Bērnu un jauniešu saturīga brīvā laika pavadīšanas	<i>Spēja radīt iespējas</i> (piesaistīti iespējamie resursi un partneri) bērnu un jauniešu personības attīstībai, pašrealizācijai; radīt iespējas (piesaistīti iespējamie resursi un partneri) bērniem un jauniešiem personīgi nozīmīgai darbībai; iespējas (piesaistīti iespējamie resursi un partneri) bērnu un jauniešu līdz šim neiepazītas pozitīvās

	organizēšana	sociālās pieredzes apguvei; iespējas kultūras, sporta un sabiedriski nozīmīgai darbībai, veicinot bērnu un jauniešu līdzdalību, iniciatīvu un atbildību; iespējasjauniešu karjeras izglītošanā un attīstīšanā.
	R4 Bērnu un jauniešu un ģimenes vērtību orientācijas pozitīvā dinamika	<i>Ir pozitīva dinamika</i> akceptējamu, sociāli nozīmīgu grupas un sabiedrības normu un vērtību orientāciju bērnu un jauniešu grupās; <i>ir</i> sociāli akceptējamu, sociāli nozīmīgu grupas un sabiedrības normu un vērtību orientāciju <i>pozitīva dinamika</i> ģimeņu mikrovidē; <i>ir</i> sociāli akceptējamu, sociāli nozīmīgu grupas un sabiedrības normu un vērtību orientāciju <i>pozitīva dinamika</i> pašvaldības teritoriālajos ietvaros; <i>ir</i> efektīvi darbojas bērnu un jauniešu sociālās palīdzības un tiesiskās aizsardzības sistēma; <i>ir efektīvi</i> darbojas bērnu un jauniešu resocializācijas sistēma sociālās dezadaptācijas pārvarēšanas nolūkā; <i>spēja veikt rezultatīvu</i> vērtīborientētu preventīvo un resocializācijas darbu ar sociālā riska bērniem un jauniešiem, ar ielas bērniem.
	R5 Bērnu un jauniešu un ģimenes drošības un tiesiskās aizsardzības sociālajā vidē pozitīva dinamika	<i>Ir un spēja</i> efektīvi sadarboties ar valsts, pašvaldību institūcijām, sociālajiem dienestiem bērnu un jauniešu un ģimeņu tiesiskās aizsardzības, palīdzības un atbalsta jautājumu risināšanā; bērnu un jauniešu pašdarbības un neformālo organizāciju darbības pašvaldības teritoriālajos ietvaros efektīva attīstības veicināšana un atbalsts; <i>spēja</i> īstenot sociāli pedagoģiskās preventīvās, izglītojošās un korekcijas programmas, kas veicina sociālā riska bērnu un jauniešu drošību un tiesisko aizsardzību; <i>spēja</i> īstenot sociāli pedagoģiskās preventīvās, izglītojošās un korekcijas programmas, kas veicina sociālā riska ģimeņu atveseļošanu bērnu un jauniešu atgriešanai ģimenē no sociālās aprūpes institūcijām un audžuģimenēm; <i>ir un spēja</i> efektīvi sadarboties ar krīzes sociālajiem dienestiem vai/un ar krīzes dienestiem
	R6 Bērnu un jauniešu fiziskās un psihiskās veselības nodrošināšanas pozitīva dinamika	<i>Ir</i> radītas iespējas (piesaistīti iespējamie resursi un partneri) bērniem un jauniešiem veselīgam dzīvesveidam; <i>spēja</i> veikt sabiedrības izglītojoši preventīvo darbu veselīga dzīvesveida popularizēšanā; <i>ir</i> radītas iespējas (piesaistīti iespējamie resursi un partneri) bērnu un jauniešu sociālo prasmju veidošanai, stresa vadīšanai un krīzes situācijas risināšanai; <i>ir</i> rezultatīva sadarbība ar sociāli psiholoģiskās palīdzības un medicīniskajiem dienestiem bērnu un jauniešu fiziskās un psihiskās veselības nodrošināšanā; <i>ir</i> radītas iespējas (piesaistīti iespējamie resursi un partneri) vajadzības gadījumā psihosociālā un sociālpedagoģiskā atbalsta un palīdzības nodrošināšanai cilvēkiem ar funkcionālajiem traucējumiem; <i>ir</i> radītas iespējas (piesaistīti iespējamie resursi un partneri) efektīvam sociālās rehabilitācijas darbam ar atkarīgajiem (narkomāniem vai/un alkoholiķiem, datoratkarīgajiem, u.c.)
	R7Sadarbības ar ģimenēm pozitīva dinamika	<i>Ir</i> sistemātiska sadarbība ar ģimeni sociālpedagoģisku uzdevumu īstenošanai; <i>spēja</i> atzīt ģimenes prioritāti, īstenojot sociālās, psiholoģiskās un pedagoģiskās palīdzības un atbalsta sniegšanu ģimenei bērnu un jauniešu sociālajā audzināšanā; <i>ir</i> rezultatīva līdzdalība un sadarbība ar sociālajiem dienestiem u.c. partneriem ģimenes atveseļošanas procesā; <i>spēja</i> savlaicīgi izstrādāt un īstenot rīcības programmu un palīdzēt ģimenei patstāvīgi risināt bērnu un jauniešu sociālās audzināšanas problēmas
	R8Pārmaiņu sociālajā vidē pozitīva dinamika	<i>Spēja</i> savlaicīgi identificēt personas, personu grupas, ģimenes, kuru uzvedība un dzīvesveids asociāli ietekmē nepilngadīgos pašvaldības teritoriālajos ietvaros; <i>ir</i> bērnu un jauniešu likumpārkāpumu skaita mazināšanās pašvaldības teritoriālajos ietvaros; efektīvi darbojas pašpalīdzības un/vai atbalsta grupas, sociālo prasmju apguves treniņgrupas u.c. sociālās vides atveseļošanai (ģimenēs, izglītības

		iestādēs, pašvaldības teritoriālajos ietvaros); <i>ir</i> rezultatīva sadarbība ar krīzes sociālajiem dienestiem vai/un ar sociālpsiholoģiskiem krīzes dienestiem sociālās vides atveseļošanai; <i>ir</i> rezultatīvs darbs komandā sociāli pedagoģiskajā konsīlijā; <i>ir</i> rezultatīva sadarbība, iesaistot gan valsts un pašvaldības institūcijas un organizācijas, gan NVO, gan formālās un neformālās apvienības, sociālās vides pozitīvo pārmaiņu īstenošanai; <i>ir</i> efektīva bērnu un jauniešu formālo un neformālo apvienību pārstāvju līdzdarbība pašvaldības pārvaldē sabiedrībai nozīmīgu sociālās vides pozitīvu pārmaiņu īstenošanai
--	--	---

Tiek piedāvāts novērtēt sociālā pedagoga profesionālās darbības *rezultatīvātes (refleksijas par rezultātiem)(R)* līmeni, izmantojot 8 kvantitatīvos rādītājus (*skatīt 17.pielikums*), nosakot, ka:

- optimāls līmenis (10-8 balles) - darbības rezultāti augsti, sasniegtie rezultāti izpaužas pilnīgi, spilgti;
- pieļaujams līmenis (7-5 balles) – darbības rezultāti apmierinoši un pietiekami pārliecinoši, bet ne vienmēr noturīgi;
- kritisks līmenis (4-3 balles) – darbības rezultāti nenozīmīgi, nenoturīgi;
- nepieļaujams līmenis (2-0 balles) – darbības rezultāti vāji vai vispār neizpaužas.

Rezultāti ir jebkuras darbības rādītāji, izvērtēti un novērtēti pašrefleksijas, kā arī refleksīvas darbības supervīzijā rezultātā (vairāk skatīt 2.daļa, 3.daļa). Tie apliecina sociālā pedagoga PK un ir izmērāmi, kā arī pierāda *sociālā pedagoga spējas – kompetenci* veikt darbības profesionālā vidē standarta un nestandarta situācijās prakses vadītāju un supervizora vadībā – pirmsdiploma prakses ietvaros studiju procesā augstskolā un pēc augstskolas beigšanas sekmē uzsākt patstāvīgas profesionālās gaitas.

Promocijas darbā izstrādātie sociālā pedagoga PK pilnveides studiju procesā un novērtēšanas kritēriji, to rādītāji un līmeņi tiek izmantoti atbilstoši empīriskā pētījuma plānotajiem posmiem (skatīt 3.nodaļā 3.1.apakšnodaļā).

1.4.Supervīzijas metodoloģiskais pamatojums sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās procesā

Teorētiskajā izpētē promocijas darba iepriekšējās nodaļās noskaidrojām sociālā pedagoga PK būtību un saturu, pamatojām tās veidošanos un attīstību profesionālās pilnveides kontekstā kā gatavību profesionālai darbībai dažādu teoriju un teorētisko atziņu skatījumā. Analizējot sociālā pedagoga profesijas specifiku, profesionālo darbību izdalītajām sociālā pedagoga PK komponentēm – personiskā gatavība (PG), teorētiskā gatavība (TG), operacionāli instrumentālā gatavība (DG) un profesionālās darbības rezultatīvāte (refleksija par rezultātiem) (R) tika

izstrādāti sociālā pedagoga PK pilnveides un novērtēšanas studiju procesā kritēriji, to rādītāji un līmeņi. Tika iezīmēta mūsdienās aktualizējusies nepieciešamība pieaugušo izglītības un mūžizglītības kontekstā speciālistam jebkurā jomā, arī sociālā pedagoga profesijā, rūpēties par profesionālo pilnveidošanos, izmantojot dažādas profesionālās pilnveides iespējas, savukārt augstākai izglītībai veikt atbilstošas laika prasībām aktivitātes studiju procesa pilnveidei, lai studējošais jau studiju laikā saņemtu atbilstošu izglītību un kļūtu profesionāli kompetents, lai spētu veikt kvalitatīvu un efektīvu profesionālo darbību. Šajā promocijas darba nodaļā sniegsim supervīzijas metodoloģisko pamatojumu kā sociālā pedagoga PK veidošanās metodi, sniedzot ieskatu tās vēsturiskajā attīstībā un noskaidrojot tās būtību. Tiks analizēts supervīzijas process, modeļi, pamatota supervīzija kā mācīšanās vide sociālā pedagoga PK attīstībai, tās kvalitātes līmeņa uzlabošanai topošo sociālo pedagogu profesionālās izglītības procesā.

1.4.1. Supervīzijas būtība un vēsturiskās attīstības aspekti

Šajā apakšnodaļā tiek veikta supervīzijas būtības analīze, izpētot jēdziena *supervīzija* izpratni un lietošanu dažādās praksēs jomās. Tiek pamatota jēdziena supervīzija lietošana attiecībā uz sociālo pedagogu profesionālo pilnveidi.

Jēdziena *supervīzija* izcelsme meklējama latīņu valodā, kur *super* nozīmē *virš* un *videre* - *skatīties* (*Latīņu valodas vārdnīca*, 1994). Sociālā darba literatūrā tiek lietotas *supervision* un *supervisor* attiecīgās nozīmes *uzraudzība* un *uzraugs*. Latviešu valodā publicētajā literatūrā visbiežāk tiek lietots starptautiskais jēdziens *supervīzija*, kā arī latviskais *pārraudzība*, dažreiz supervīzija tiek traktēta kā *konsultācija* (*Apine, 2004*). Uzskatām, ka terminu *supervizors* lietderīgāk būtu latviskot, padarot to saprotamāku, pievilcīgāku, pirmkārt, sociālās politikas vidē, otrkārt, sabiedrībai kopumā. L.Āboltiņa (2010) pauž pārliecību, ka jēdziens *supervīzija* pagaidām nav akceptēts Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijā, bet jēdziena nelatviskā versija citu zinātņu nozaru speciālistu vidū, ja viņiem ar to nav bijusi iepriekšēja saistība, rada vairākas neskaidrības un domstarpības. Tā kā jautājums par jēdziena lietošanu ir atvērts un diskutabls, promocijas darbā tiks lietoti svešvārdi - *supervīzija*, *supervizors* un *supervīzijas dalībnieks*, ar to izprotot profesionāli, kurš piedalās *supervīzijas procesā*/ izmanto supervizora pakalpojumu.

Balstoties uz teorētisko izpēti (*Hess, 1987; Loganbill, Hardy & Delworth, 1982; Plaude 2003*), piedāvājam *supervīzijas* definīciju apkopojumu, uzsverot domu, ka dažādās valstīs dažādu profesiju un pētniecisko novirzienu pārstāvji lieto atšķirīgas supervīzijas definīcijas, lai arī pamatideja ir viena un tā pati. Pamatojoties uz 6.pielikumā minēto autoru definīcijām, piedāvājam šādu izpratni par supervīziju: 1) *supervīzija* kā administrējošs un izglītojošs process,

akcentējot procesa dinamiskumu; 2) *supervīzija* kā procesa dalībnieku mijiedarbība, interpersoniskas attiecības ar mērķi atbalstīt, palīdzēt supervīzijas dalībniekam uzlabot spējas, lai viņš spētu paveikt savu darbu efektīvāk; 3) *supervīzijas procesā* tieši piedalās supervizors un supervīzijas dalībnieki, netieši – supervīzijas dalībnieka klients un viņa intereses; 4) *supervīzijas process* ir darbība, kurā supervizors veic dažādas funkcijas ar mērķi izglītēt un vadīt, koordinēt un novērtēt supervīzijas dalībniekus, netieši sekmējot pakalpojuma kvalitātes līmeni klientiem/personām; 5) *supervīzija* kā profesionāla konsultācija, gan kā metode koncepciju, metožu un darba pieeju apgūšanai, lai supervīzijas dalībnieks sasniegtu nepieciešamo profesionālo kompetenci, kas sekmētu veiksmīgu darba uzdevumu risināšanu.

Papildus veicot literatūras salīdzinošo analīzi, izpratne par supervīziju paplašinās. M.Kerols un M.Tholstrup (*Carroll & Tholstrup, 2001*) piedāvā supervīzijas definīciju - t.i. *pārredzēšana vai helikopterēšana* – spēja pacelties un pārraudzīt situāciju no *helikoptera augstuma*. Autori uzsver *pārraudzības* nozīmi ne tikai pār ētisko, bet arī pār supervīzijas procesa juridisko atbildību. K.Mārtinsone (*2010*) uzskata, ka *pārredzēšana* ir spēja/prasme pārslēgt uzmanību uz jebkuru no šādām jomām: 1) klientu, par kuru runā supervīzijas dalībnieks; 2) pašu supervīzijas dalībnieku un viņa supervīzijas procesu; 3) supervizora personīgo izaugsmi process un attiecībām supervīzijā *šeit un tagad*; 4) klientu plašākā kontekstā (palīdzība supervīzijas dalībniekam konteksta paplašināšanā); 5) plašāku organizācijas kontekstu. Š.Sekelese (*Sekeles, 2004*), K.Mārtinsone (*2010*) *supervīziju saista ar studiju procesu*, uzsverot domu, ka students ir noslogots gan ar uzkrātā teorētiskā materiāla aktualizēšanu, gan ar noteiktu pieeju un tehniku apguvi, tāpēc viņam supervīzija ir īpaši nozīmīga. Autores tomēr nodala *pārraudzību un vadību*, uzskatot, ka to var veikt viena persona vai vairāki profesionāļi.

Supervīziju var definēt ne tikai refleksīvu izpēti un attīstību atbalstošā, bet arī izglītojošā kontekstā (*British Association for Counselling and Psychotherapy, 2004*), *supervīzija ir veids kā reflektēt par praksi ar vairāk pieredzējušu profesionāļu konsultāciju palīdzību* (*Schaverien & Case, 2007*). Vispārīgā izpratnē *supervīzija* nozīmē *ar profesiju saistītu konsultēšanu un tālākizglītību* (*Horšers, 2007*). Autors uzskata, ka tā nav tikai profesionālo zināšanu un informācijas nodošana kognitīvajā līmenī. Supervīzijas fokuss un mācīšanās nav pakļauti tikai prātam, bet gan ir ar attiecībām saistītie jautājumi attiecībā uz profesionālās rīcības sekām. Promocijas darba autorei svarīgs ir arī teorētiskais uzstādījums, ka supervīzija vienlaikus sniedz palīdzību speciālistam profesionālās kompetences pilnveidošanā (*Supervīzija sociālajā darbā. Supervīzora rokasgrāmata, 2007: 490*).

Praktiķim ir svarīgi saņemt regulāru un labu supervīziju, lai nodrošinātu labu praksi un *dialoga izpratni* (*Case & Dalley, 1992*). H.Ahonena – Eerikainena (*Ahonen-Eerikainen, 2002*), uzsverot dialoga lomu, akcentē domu, ka supervīzora idejas ir tikai darba hipotēzes, bet ne

absolūtas patiesības. Viņa uzdevums nav atrisināt supervīzijas dalībnieka ar problēmu, bet drīzāk palīdzēt atklāt jaunus konkrēta gadījuma risinājumus/risinājuma elementus pašreizējā brīdī. M.Forinaša (*Forinash, 2001*) piedāvā savu skatījumu uz supervīziju: *supervīzija ir attiecības*; tas ir cilvēka dabas atvēršanās/atraisīšanās process; supervīzori nav visvarenas būtnes; supervīzijai ir daudz dažādu veidu; supervīzijas dalībnieku (tāpat kā supervīzoru) var iepazīstināt ar pretrunīgām pieejām, idejām un paņēmieniem.

Promocijas darba autore izpratnei par supervīziju svarīgas ir atziņas, ka supervīzoram jāpieņem tādas supervīzijas stratēģijas, ar kurām supervīzors ir godīgs pret savas dzīves filozofiju un personīgo pieredzi, vienlaicīgi supervīzijas dalībniekam neuzspiežot savu personību, ļaujot studējošam/supervīzijas dalībniekam atrast pašam savu ceļu. Balstoties ilggadējā pedagoga, sociālā darbinieka un sociālā pedagoga pieredzē, ir radusies pārliecība, ka *savas dzīves filozofijai* jābūt katra cilvēka darbības, vēl jo vairāk profesionālās darbības pamatā (*Truskovska, 2010*). Gan objektīvu, gan subjektīvu iemeslu dēļ daļai cilvēku pastāv zināma pretruna starp pārliecību un darbību. Tas rada grūtības pedagoģiskajā, sociālpedagoģiskajā praksē īstenot teorētiskos uzstādījumus, kuri postulēti normatīvajos dokumentos. Tieši pamatos jeb filozofiskajos uzstādījumos, kuri nereti ir ideālāki par iespējām tos realizēt, vai, tieši otrādi, praktiskā darbība nereti ir soli priekšā kādām normām, kuras vēl tikai jāpamato un jāievieš teorētiskajos dokumentos, pastāv zināmas pretrunas. Diemžēl šīs pretrunas ir reālās pedagoģiskās, sociālpedagoģiskās prakses ikdiena, kur profesionālim ik uz soļa jāsaskaras ar *ētiskajām dilemmām* (*Zemīte, 2003*) un jāpieņem atbildīgi lēmumi. Ar šīm pretrunām saistītās grūtības profesionālajā darbībā var būt viens no *supervīzijas procesa fokusiem* (*stīkāk par supervīzijas fokusu skatīt 1.4.3. apakšnodaļā*).

K.Mārtinsons (*2010*) uzsver, ka *supervīzija* nozīmē *profesionālu kontroli un atbalstu*, lai profesionālis risinātu savas prakses emocionālos, praktiskos, teorētiskos, ētiskos u.c. jautājumus, ar mērķi veicināt supervīzijas dalībnieka turpmāku profesionālo attīstību, saglabājot savā profesionālajā darbībā augstus ētikas standartus. Tas nozīmē strādāt saskaņā ar savu profesionālo sagatavotību, pārliecību un atbilstoši savai kompetencei, nodrošinot klientu/personu labklājību. Supervīzoram ir jāuzņemas atbildība par klientu/personu un topošo speciālistu/studentu, ja supervīzija norisinās mācību prakses (pirmsdiploma prakses) ietvaros. Tā kā promocijas darba 1.nodaļā sociālā pedagoga profesija tika skatīta kontekstā ar sociālā darbinieka profesiju kā viena sociālā darba prakses lauka dažādu jomu profesijas, tad varam spriest, ka *pēc saturiskās būtības supervīzija rada sociālā darba profesionālim iespēju veikt savus profesionālos pienākumus efektīvāk, savstarpēji saskaņoti*. Turklāt tas ļauj profesionāļiem, pastiprināti izmantojot savu profesionālo identitāti, uzlabot profesionālo uzdevumu izpildi, tādējādi atvieglojot sociālā darba

(sociālpedagoģiskā darba) praksi un paaugstinot tās līmeni dažādās jomās (Lowy, 1983; Watson, 1973).

Pēdējo gadu laikā vērojama supervīzijas aktualizēšana un ieviešana sociālā darba speciālistu profesionālajā izglītībā un darba praksē pasaulē un Latvijā. M.Rodžers (Rogers, 2001) uzskata, ka daudzām profesijām medicīnā, jurisprudencē, arī sociālajā darbā ir nepieciešami *trīs svarīgi elementi*, lai sabiedrība to uztvertu kā profesiju: izglītības sistēma, ētikas kodekss un supervīzija. Pēc G.Horšera (2007) atziņām mūsdienās vairumā Rietumeiropas valstu *supervīzija* vairs nav tikai *palīdzošo profesiju* monopols, tā ir ienākusi gan pedagoģijā, gan pakalpojumu jomās, gan sabiedriskajā sektorā un biznesā. Tā ir kļuvusi par kompleksu un elastīgu konsultatīvo iespēju veidojumu, jo tās darbības loks ir ļoti plašs: no darba ar gadījumu un komandas supervīzijas līdz veselas organizācijas konsultēšanai. K.Mārtinsons (2010) norāda, ka mūsdienās *katrā valstī supervīzijai ir sava specifika*, ko nosaka daudzveidīgi faktori. Piemēram, Vācijā, Šveicē un Austrijā supervīzija metožu ziņā ir tuva daudzpusīgai konsultācijas formai ar fokusu uz profesionālajām attiecībām. Nīderlandē un Zviedrijā tā vairāk ir kā kompetences un tālākizglītības metode, kas ir patstāvīga un specializēta atšķirīgajās profesionālajās jomās. Lielbritānijā un Īrijā, sekojot amerikāņu modelim, supervīzija tiek apgūta kā īpaša izglītības programma universitātēs, vai ir tālākizglītības sistēmas elements.

Supervīzijas idejas attīstību vēsturiskā kontekstā dažādās valstīs, tostarp Latvijā, plaši un vispusīgi ir analizējusi L.Āboltiņa (2012). Promocijas darba autorei būtiskas ir vairākas zinātnieces atziņas. Atsaucoties uz pedagoģijas vēsturnieces I.Ķesteres (2010:14) atziņām, Āboltiņa (2012) savā pētījumā uzsver, ka „cilvēces vēsturē vienmēr par vienu no izglītības kvalitātes („labas izglītības”) rādītājiem ir uzskatīta teorētisko zināšanu apguve, bez teorētiskajām zināšanām darba veicējs ir tikai amatnieks”. Tiek uzskatīts, ka tieši teorētiskās zināšanas speciālistus pasargā no *profesionālās izdegšanas* riska (Caspi & Reid, 2002). Pēc Āboltiņas (2012) atziņām tieši supervīzijas vēsturiskās attīstības analīze sniedz atbildes uz jautājumiem par supervīzijas būtību, struktūru, funkcijām un metodoloģiju. Zinātniece, pētot vēsturiskā kontekstā supervizora pedagoģiskās darbības mehānismus, pamato supervīzijas saistību ar mācīšanos. Tas ir veidojies britu un amerikāņu kopīgajā pieredzē – anglo-amerikāņu supervīzijas tradīcijā, kas ir aktuāla arī mūsdienās un tiek iedalīta divos virzienos: viens balstās uz aktivitāti pašu profesionāļu darbību un procesu kopumā (Handal & Lauvas, 1993), otrs uz profesijas kontekstu un tās specifiskām metodēm (Arvidsson, 2000).

Latvijā supervīzijas sistēma ir tapšanas stadijā, un supervīzija sociālajā darbā vēl ir ekskluzīvs pakalpojums, lai arī no teorētiski apskatāmas tēmas tā ir kļuvusi par praksi (Apine, 2004). Supervīzijas pirmsākumus Latvijā var attiecināt uz valsts neatkarības atjaunošanas laiku, 20. gadsimta 90. gadu vidū, kad daudzveidīgu tālākizglītības programmu un kursu ietvaros

ārvalstu speciālisti piedāvāja izmēģināt dažādus supervīzijas modeļus (pamatā psihologiem un psihoterapeitiem) (*Mārtinsone, 2010*).

Latvijas ārstniecības, sociālā darba vai pakalpojumu un izglītības vidē šobrīd tikai veidojas priekšstats par supervīziju un tās potenciālo mērķauditoriju. Latvijā aktualizējas sociālo institūciju un organizāciju darbība, lielāka uzmanība tiek pievērsta palīdzošo profesiju – sociālo darbinieku, sociālo pedagogu, psihologu u.c. - speciālistu profesionālai izglītībai un sagatavošanai profesionālai darbībai atbilstoši 21. gadsimta strauji mainīgajām vajadzībām un prasībām. Balstoties promocijas darba 1.nodaļas teorētiskajā izpētē, varam spriest, ka sociālo pedagogu rīcībā jābūt plašam profesionālo instrumentu klāstam – prasmēm, iemaņām un zināšanām par cilvēku medicīnas, psiholoģijas, socioloģijas, pedagoģijas, ekonomikas, ētikas, tieslietu u.c. zinātņu jomās. Minētās zināšanas, kā arī zināšanas sociālās pedagoģijas pieejās un metodēs, prasmes un spējas tās kreatīvi pielietot, balstoties uz personīgām un profesionālām rakstura īpašībām, tiek raksturotas kā speciālista gatavība profesionālajai darbībai. Savukārt profesionāla sociālo pedagogu izglītošana un sagatavošana profesionālai darbībai ir jāskata kontekstā ar valsts sociālo politiku konkrētajā vēsturiskajā laika periodā.

Šajā nodaļā promocijas darba autore ir izvirzījusi arī mērķi pamatot Latvijas kultūrvidei un profesionālai videi piemērotākā jēdziena izvēli attiecībā uz sociālo pedagogu profesionālo izglītību, profesionālās kompetences pilnveidošanu, jo gan publiskā telpā, gan profesionāļu vidū joprojām nav vienprātības šajā jautājumā. Mūsdienās saistībā ar jauno speciālistu profesionālo atbalstu, izaugsmi un personīgo izaugsmi dažādās profesionālās jomās tiek lietoti vairāki termini – *supervīzija, koučings un mentorings*. Zinātnieku aprindās vēl nav nostiprinājies vienots viedoklis, kurš no terminiem konkrētā profesionālajā jomā jālieto. Tas pamudināja darba autori pievērsties terminu salīdzinošai analīzei.

21.gadsimta pirmās desmitgades sākumā normatīvajos aktos pieteiktā supervīzija kā neatņemama sociālā darba teorijas un prakses sastāvdaļa un sociālā pedagoģija, kā noskaidrojām, tiek attiecināta tostarp uz sociālo darbu, supervīzijas tēma kļūst aktuāla un moderna. Tomēr tiek diskutēts, kāpēc saistībā ar speciālista – sociālā pedagoga profesionālo pilnveidi nevarētu lietot jēdzienu *mentorings*. Tas pamato darba autores izvēli saistībā ar promocijas darba kontekstu apskatīt divus jēdzienus – *mentorings un supervīzija*.

K.Mārtinsone, I.Lāss, I.J.Mihailovs, I.Stankus-Viša, L.Āboltiņa (2012) uzskata, ka supervīzija, koučings un mentorings ir mūsdienīgs veids, kā efektīvi attīstīt profesionālās kompetences, uzlabot sava darba sniegumu. Visi trīs ir dažādi konsultēšanas veidi un, pakāpeniski attīstoties, iekļaujas gan valsts izglītības, gan nozaru profesionālās darbības sistēmā. Zinātnieces vērš uzmanību, ka latviešu valodā *konsultēšana* (Latvijas profesionālajā un kultūrvidē) apzīmē plašu darbību spektru un tiek lietota dažādās profesijās un darbības jomās,

piemēram, juridiskā, karjeras, ģimeņu, psiholoģiskā konsultēšana, arī psihoterapija ietver konsultēšanas elementus utt..

Jēdzienam *konsultēšana* nav vienotas izpratnes, visbiežāk ar to saprot *komunikācijas procesu*, kad konsultants veido sarunu ar konsultējamo/klientu (ar indivīdu/profesionāli, grupu, organizāciju u.c.), vienojoties par kopīgiem sadarbības mērķiem, uzdevumiem un sagaidāmo rezultātu. Dažādos kontekstos izpratne par sadarbību un atbildība par procesa rezultātiem ir atšķirīga (*Ehmer, 2009*). Balstoties uz autoru B.J.Ertelt un W.E.Schulz (*2007*) atziņām, K.Mārtinsone, I.Lāss, u.c.(*2012*) par atbilstošāku Latvijas pašreizējam kontekstam uzskata šādu jēdziena *konsultēšana* sekojošu izpratni - *t.i. process*, kura ietvaros konsultants un konsultējamais/klients iedziļinās konkrētā situācijā un veic šīs situācijas atspoguļojumu/analīzi, konsultēšanas procesā tiek sniegts un saņemts emocionālais atbalsts, izrādīta sapratne, kas ļauj konsultējamajam/klientam apzināties iespējas palīdzēt pašam sev, kā arī tiek atainotas un modelētas konsultējamā/klienta rīcības iespējamās sekas, iedrošinot viņu pašam pieņemt apzinātu un argumentētu lēmumu .

Pedagoģijā kā viens no profesionālās pilnveides un atbalsta veidiem visbiežāk tiek lietots jēdziens *mentors* (*Baltušīte, 2012; Strode, 2010; u.c.*), kura izcelsme nav īsti skaidra, tam nav ekvivalenta latviešu valodā. Angļu valodā termins *mentors* nozīmē padomdevējs, gudrs un saprotošs palīgs, kurš ir gatavs dalīties ar pieredzi citu labā un kam piemīt kompetence to darīt (*Konstantinova & Rivža, 2007*). Dažādos avotos un vārdnīcās (*Mentoringa ABC, 2008*) var atrast šādus skaidrojumus: pieredzes bagāts padomdevējs, kuram uzticas cilvēks vēl bez attiecīgās pieredzes; gudrs konsultants, audzinātājs, izglītotājs; cilvēks, kurš māca un dod padomus zināmā laika periodā. Noskaidrojām, ka *mentoringam* nav vienotas definīcijas, to var skatīt gan kā metodi, gan kā procesu. Pēc būtības var spriest, ka *mentoring* ir *mācīšanās process*, kurā piedalās divi subjekti – pieredzes pārņēmējs un pieredzējis speciālists - mentors. Tas ir savstarpējas mijiedarbības process, kurā, veicinot mazāk pieredzējuša speciālista izaugsmi, attīstību un panākumus, arī mentoram ir iespēja gūt jaunas idejas un ierosmes, novērtēt savas zināšanas un pieredzi, meklēt jaunus risinājumus, jo „ mentoring ir abu pušu darbības analīze, izvērtējums un turpmākās attīstības iezīmēšana” (*Konstantinova, & Rivža, 2007:30*). Promocijas darba autore piedāvā mentoringa veidu raksturojumu (*skatīt 8.pielikums*).

Analizējot mentoringa veidus, varam spriest, ka jēdziens *mentoring* tiek lietots dažādās jomās, visbiežāk mentoringa programmas tiek veidotas: 1) uzņēmējiem; 2) pedagogiem un izglītības vadītājiem (*Garleja & Vidnere, 2000; Jūsela et.al., 2005*); 3) sociālā rakstura projektiem, piemēram, bezdarbniekiem, māmiņām pēc bērnu kopšanas atvaļinājuma, pirmspensijas vecuma cilvēkiem, cilvēkiem ar īpašām vajadzībām, arī tām cilvēku grupām,

kurām ir grūtības iekļauties darba tirgū, utt. Jauno zinātnieku vidū saistībā ar *mentoringu* ir aizstāvēti promocijas darbi, divi no tiem pedagoģijas zinātnē (Akopova, 2004, Bērziņa, 2010).

Var spriest, ka *mentoring*s kā zināšanu pārneses process un profesionāļa atbalsts tiek saistīts galvenokārt ar uzņēmējdarbību, karjeras izaugsmi, *plaši tiek pielietots arī izglītībā* (Latvijā gadsimta sākumā tiek pārņemta ārzemju labā prakse attīstīt mentoringa kustību izglītības procesa nodrošinājumam) (Konstantinova, 2008; *Mentoring*s Eiropā: Latvijas perspektīva, 2005), *bet ne sociālā darba speciālistu, tajā skaitā sociālo pedagogu, izglītošanā un profesionālā pilnveidē.*

Atšķirībā no mentoringa *supervīzijas* parādīšanās tiek saistīta ar žēlsirdības organizāciju izveidošanos Eiropā un Ziemeļamerikā 19. gs. un liela brīvprātīgo skaita iesaistīšanos šo organizāciju darbībā. Palielinoties palīdzošo organizāciju pilnvarām, pieprasījumam pēc palīdzības un klientu vajadzībām, *supervīzija kļuva par nozīmīgu procesu sociālajā darbā.* Tas norādīja uz nepieciešamību pēc papildus izglītības un prasmju attīstīšanas šiem speciālistiem, lai sniegtais pakalpojums un palīdzība klientiem būtu adekvāta un kvalitatīva (Smits, 1996, 2005; Levāne, 2008).

K.Mārtinsone (2010: 5-6), izdala trīs supervīzijas līmeņus: *mācību supervīzija, darba supervīzija un supervīzija tālākizglītībā.* Mācību supervīzijā viena no galvenajām ir izglītojošā funkcija, kas ietver analīzi, izskaidrošanu un refleksiju. Mācību supervīzija sekmē iedziļināšanos un "ieiešanu" profesijā. Tā ir studējošā profesionālās darbības *prakses pārraudzība/uzraudzība*. Darba *supervīzija* ir jāuzsāk praktizējot. Parasti profesionālās apvienības ir izstrādājušas supervīziju vadlīnijas, kas nosaka to formu, biežumu u. c. kritērijus. Šīs supervīzijas ir nepieciešamas uztveres spēju paplašināšanai, profesionālo attiecību pareizai izpratnei un sakārtošanai. *Supervīzija tālākizglītībā* pilda mūžizglītības funkcijas. Tā ir iespēja apgūt supervīzora profesiju iepriekšējās izglītības kontekstā, pilnveidoties un neatpalikt mūsdienu straujo pārmaiņu procesos.

Citā pieejā (Page & Wosket, 2001: 1-2; Mārtinsone, Lāss u.c., 2012) *supervīziju* iedala pēc supervīzijas dalībnieka pieredzes: *iesācēju supervīzija*, kad pieredzējis profesionālis supervīzē iesācēju, un *praktiķu supervīzija*, kad tiek supervīzēts speciālists ar lielu praktisko pieredzi.

I.Plaude (2003) saistībā ar *supervīziju* lieto terminu *profesionālā konsultācija*. Jau studiju laikā supervīzija ir 1) piemērota konsultācijas forma, lai novērtētu dažādus projektus un studiju prakses pasākumus; 2) supervīzijā var gūt kritisku distanci un apstiprinājumu vai kritiku savai praktiskajai darbībai. Zinātniece norāda, ka supervīzors, izmanto tās pašas sociālās pedagoģijas koncepcijas, metodes un darba pieejas kā viņa konsultējamais, tikai supervīzoru darba specifiku nosaka apstākļi, ka viņi konsultē konsultantus, jo sociālais pedagogs saviem klientiem arī ir

konsultants. I.Plaude (2003) uzsver, ka sociālā pedagoga profesionālā kompetence nav statisks lielums, bet pastāvīgi pilnveidojams, izkopjams, tostarp supervīzijā.

M.Saltikova - Volkoviča (*Салтыкова-Волкович, 2004, 2012*) pauž domu, ka pasaulē angļu valodā runājošās valstīs *supervīzija* ir atpazīstams jēdziens, tās veicējus (pedagogus, instruktorus, sociālā darbalauka pedagogus) sauc par *supervizoriem, un supervīzija* tiek izmantota kā *individuāli radoša pieeja jauno speciālistu sagatavošanā profesionālai darbībai un profesionālai pilnveidei*. Zinātniece uzsver, ka tiešais supervīzijas tulkojums nozīmē *pārraudzība*. Pēc savas būtības tas nozīmē *mentoringu*, ko plaši pielieto pedagoģijā, savukārt *attiecībā uz sociālo pedagoģiju* tiek lietots svešvārds *supervīzija*. Daudzu valstu augstskolās speciālistu izglītošanā *supervīzijai* tiek pievērsta liela uzmanība. Par to liecina daudzu autoru (*Андриенко, 1993; Давыденко, 1995; Исаев, 1993; Кулюткин, 1993; Маркова, 1997; Слостенин, 1998; Шиянов, 1991; Шмелева, 1997*) pievēršanās šai tematikai. M.Saltikova – Volkoviča (*Салтыкова-Волкович, 2012*) precīzē *supervīzijas* skaidrojumu: *t.i. topošā speciālista pārraudzības, profesionālās izglītošanas metode un konsultēšanas veids, lai sekmētu efektīvu un kvalitatīvu profesionālās darbības veikšanu. Promocijas darbā zinātnieces supervīzijas izpratne un definīcija tiek ņemta par pamatu*.

H.Havkins un R.Šohets (*Ховкинс & Шохет, 2002*), I. Булубаšs (*Булубаш, 2003*) uzsver domu, ka tā kā supervīzijas pirmsākumi ir arī psihoanalīzē, supervizoriem nereti ir jāizvēlas ceļš starp divām pieejām. No vienas puses, supervīzija tiek izprasta kā mācību un mācīšanās situācija, no otras puses, terapeitiska, jo tiek veikts darbs dziļi personiskā individuālā kontekstā, kad nereti supervizors sastopas ar izaicinājumu strādāt ar supervīzijas dalībnieka dziļi personiskajām problēmām, lai tās netraucētu viņa profesionālajā darbībā ar saviem klientiem. Tomēr *uzsvaram jābūt uz mācību un mācīšanās situāciju*, jo pēc būtības *supervīzija nav terapija un pašanalīze*, lai arī zināmā mērā procesā tiek veiktas terapeitiski – koriģējošas funkcijas. No tā izriet, ka *supervīzijas galvenā funkcija* ir jauno topošo speciālistu/studentu un iesācēju, praktiķu atbalsts un konsultācija, iespējas radīšana reflektēt par profesionālo darbību un profesionālo uzvedību un ētiku. Promocijas darba autore uzskata, ka *uz supervīziju jāskatās plašāk kā uz palīdzošo profesiju speciālistu atbalsta sistēmu, šo atziņu pastiprina izpratne par supervīziju kā speciālistu profesionālās pilnveides sistēmu, kas vēl nav sakārtota un ir procesā* (*Āboltiņa, 2012; Apine, 2004; Салтыкова - Волкович, 2004*).

Analizējot Latvijas normatīvos dokumentus, noskaidrojām, ka *termins supervīzija* tiek leģitimizēts kā neatņemama *sociālā darba teorijas un prakses sastāvdaļa*, jo kopš 2008.gada supervīzija ir obligāts pasākums sociālajiem darbiniekiem profesionālajā pilnveidē. Tā tiek nodrošināta arī sociālajiem pedagogiem, kuri veic profesionālo darbību pašvaldību sociālajos

dienestos. Varam spriest, ka supervīzija kā profesionālās pilnveides instruments tiek atzīta arī sociālo pedagogu profesionālajā izglītībā.

Veicot teorētisko atziņu izpēti, tika izveidota *supervīzijas sociālajiem pedagogiem definīcija*, kas atsedz tās būtību: *supervīzija* ir administrējošs, izglītojošs un atbalstošs process, kur notiek dinamiska procesa dalībnieku mijiedarbība - interpersoniskas attiecības ar mērķi atbalstīt, palīdzēt supervīzijas dalībniekam – sociālajam pedagogam uzlabot spējas paveikt savu darbu efektīvāk; *supervīzijas procesā* tieši piedalās supervizors un supervīzijas dalībnieki, netieši – supervīzijas dalībnieka klients/persona un viņa intereses; *supervīzijas process* ir darbība, kurā supervizors, īstenojot vadības, izglītojošo un atbalstošo funkcijas, ar mērķi izglīt, atbalstīt un vadīt, koordinēt un novērtēt supervīzijas dalībniekus, sekmē sociālā pedagoga PK veidošanos un netieši ietekmē pakalpojuma kvalitātes līmeni klientiem/personām; *supervīzija* ir topošā speciālista pārraudzības, *profesionālās izglītošanas metode un konsultēšanas veids*, lai sekmētu efektīvu un kvalitatīvu profesionālās darbības veikšanu.

Pēc saturiskās būtības supervīzija rada profesionālim iespēju veikt savus profesionālos pienākumus efektīvāk, savstarpēji saskaņoti, uzlabot profesionālo uzdevumu izpildi, tādējādi atvieglojot sociālā darba/sociālpedagoģiskā darba praksi un paaugstinot tās līmeni dažādās jomās (Lowy, 1983; Watson, 1973). Apakšnodaļā tiek pamatota Latvijas kultūrvidei un profesionālai videi piemērotākā *jēdziena supervīzija* izvēle attiecībā uz sociālo pedagogu profesionālo izglītību un PK pilnveidošanu (Ehmer, 2009; Ertelt & Schulz, 2007; Konstantinova & Rivža, 2007; Mārtinsone, Lāss u.c., 2012; Салтыкова-Волкович, 2004, 2012 u.c.).

1.4.2. Supervīzijas funkcijas studējošo profesionālās kompetences pilnveides kontekstā

Teorētiskajā izpētē iepriekšējā apakšnodaļā noskaidrojām, ka zinātniskajā literatūrā un praksē joprojām notiek diskusijas par *supervīzijas* būtību, tās saturu un pielietojuma jomām, tomēr pašos izpratnes pamatos būtisku atšķirību nav. Tradicionāli, tostarp arī Latvijā, galvenais diskusiju pamats ir Amerikas un Eiropas supervīzijas tradīciju analīze un pretnostatīšana. Dotajā apakšnodaļā tiks skatīts supervīzijas saturs, raksturojot tās galvenās funkcijas, saistot izpēti ar sociālā pedagoga PK veidošanās iespējām supervīzijā.

Amerikas supervīzijas tradīcijas pārstāvis A.Kadušins (Kadushin, 1976, 1985, 1992), analizējot supervīzijas vēsturisko attīstību, izšķir šādus supervīzijas elementus: supervīzijas funkcijas, mērķi, hierarhiskais stāvoklis, supervīzija kā netiešs (papildu) pakalpojums, supervīzija kā savstarpējās iedarbības process. K.Rappe-Gīzeke (*Supervīzija sociālajā darbā. Supervīzora rokasgrāmata*, 2007: 46), norāda, ka *supervīzijas* primārā funkcija ir analizēt

profesionālo attiecību dinamiku, vienalga, vai tās ir profesionāļa un klienta/personas attiecības, vai attiecības starp profesionāļiem. Supervīzijas funkcija ir izpētīt lomu būtību šajās attiecībās, pētot institūcijas, kurās sastopas profesionālis un klients/persona vai profesionālis un profesionālis, ietekmi uz viņu attiecībām. Zinātniece uzsver, ka supervīzijai ir arī starpnieka loma starp abiem attiecību līmeņiem, tā noskaidro psihisko un institucionālo struktūru sadarbību vai pretējo iedarbību profesionālajās attiecībās (*Supervīzija sociālajā darbā. Supervīzora rokasgrāmata, 2007*).

Varam spriest, ka dotajā raksturojumā no organizatoriskās struktūras viedokļa iezīmējas *supervīzijas procesa saturiskās komponentes*: supervizors (profesionālis, kurš realizē supervīziju), supervīzijas dalībnieks/-i (profesionāli, kuri veic sociālo/sociālpedagoģisko darbu), institūcijas/organizācijas (kurās supervīzijas dalībnieks veic profesionālo darbību) un klients/persona (kura griežas pie supervīzijas dalībnieka pēc palīdzības vai kuras problēmu supervīzijas dalībnieks risina savā profesionālajā darbībā). Turpmāk tekstā tiks analizēts supervīzijas process, iekļaujot šīs supervīzijas saturiskās komponentes (*skatīt 2.4.apakšnodaļu*).

Lai noskaidrotu, kā supervīzija sekmē sociālā pedagoga PK, apakšnodaļā piedāvājam supervīzijas saturu analizēt caur supervīzijas funkcijām, A.Kadušins (*Kadushin, 1976, 1992*) teorētiski pamato, ka supervīzijā tiek īstenotas trīs galvenās funkcijas: administrējošā, izglītojošā un atbalstošā. Eiropas supervīzijas pieejas pārstāvji supervīzijas funkcijas iedala līdzīgi: 1) formatīvā (*formative*) (izglītojošā jeb veidojošā funkcija); 2) spēcinošā (*restorative*) (atbalstošā vai stimulējošā funkcija); 3) normatīvā (*nominative*) (virzošā), kas attiecas arī uz vadības un administratīvo jautājumu izskatīšanu organizācijā (*Hawkins & Shohet, 2000; Proctor, 1998*). Arī Latvijā sociālā darba supervīzijā (*Apine, 2004; Āboltiņa, 2012; Klimkāne, 2000; Lukašinska, 2006; Šiļņeva, 2000; Upmale & Mārtinsons, 2010*) izšķir trīs galvenās funkcijas: *administrējošā* – paredz darba un institūcijas organizatorisko struktūru; *izglītojošā* – paredz zināšanas un prasmes profesionālam darba izpildījumam; *atbalstošā* – paredz profesionālā stresa novēršanu, psiholoģiskos un starpprofesionālos resursus, lai sekmētu darbiniekus mobilizēt emocionālo enerģiju, kura nepieciešama efektīva darba izpildei.

Supervīzijas *administrējošā funkcija* ir akcentēta Encyklopedia of Social Work (*1971, 1977*), kur *supervīzija* tiek definēta kā administrējoša funkcija, process, kurš palīdz veikt darbu, saglabājot kontroli un atbildību par paveikto. Tieši administrējošās supervīzijas termina definējumā pastāv vislielākās pretrunas, kas radušās vēsturiski, akcentējot katram laika periodam svarīgākās prioritātes supervīzijā attiecīgajā valstī. Atbilstoši Amerikas (*Rodžers, 2001; Scherz, 1958*) pieejai *abas galvenās sociālā darba supervīzijassastāvdaļas - izglītība (mācīšanās) un vadība ir administratīvas funkcijas*, tātad pēc būtības supervīzija ir administratīvās vadības darbs. Zinātnieki (*Berkowitz, 1952; Dublin, 1989; Eldridge, 1982; Waters, 1992*) uzsver, ka

20.gs. beigās ierobežoto ekonomisko un aģentūru finansēšanas sarežģītumu dēļ administratīvā supervīzija netika pienācīgi definēta, novērtēta un integrēta supervīzijas procesā sociālajā darbā, bet, no otras puses, vienlaikus pieaugošās prasības pēc sociālā darba speciālistu darba novērtēšanas, pārraudzības ir liels izaicinājums supervizoram, jo viņam jāatrod līdzsvars starp atbildību organizācijai, kuru tas pārstāv, un supervīzijas dalībnieku/personu interešu aizstāvēšanu. Citi autori (*Hanlan, 1972, Scurfield, 1981*) atzīmē, ka administratīvās funkcijas vājais posms ir supervizoru sagatavotības trūkums administrēšanas un vadības teorijās, kā arī fakts, ka liela sociālā darba administratoru daļa nāk no klīniski izglītotiem praktiķiem, kam ir ļoti maz vai vispār trūkst izglītības administratīvajā sfērā.

R.Klimkāne (2000:152), balstoties uz A.Kadušina (*Kadushin, 1992*) teorētiskajām atziņām, pauž domu, ka "lai plānotu darbu kādā no institūcijām, ir vajadzīga sistemātiska koordinācija, kas nodrošina grupu mērķu kvalitatīvu izpildi. Administrēšana ir process, kas īsteno organizācijas mērķus. Supervizors ir administrējošās ķēdes posms – administrators, kas ir tiešā kontaktā ar darbiniekiem". Supervizoram ir vadītāja un hierarhijas dalībnieka funkcijas, savukārt organizācijas speciālisti un darbinieki ir atbildīgi supervizora priekšā par saviem pienākumiem, un supervizors ir atbildīgs nākamās personas priekšā, kas atrodas virs viņa ieņemamo amatu ķēdē (*Hanlan, 1972; Kadushin, 1992*). Tātad supervizors kā administrators atbild par institūcijas vadīšanu un specifiku, administrācijas uzticētajām vadības funkcijām.

A.Upmale un K.Mārtinsone (2010) min arī novērtēšanas funkciju, kas saistās ar supervīzijas dalībnieka darba kvalitātes un efektivitātes uzturēšanu un nosaka supervizora pienākumu strukturēt un attīstīt supervīzijas dalībnieka profesionālās zināšanas un izaugsmi. To nereti apvieno ar vadības funkciju (*Carroll, 1999; Driscoll, 2004; Proctor, 1996; Ховкинс, Шлохем, 2002*), vadības funkcija iekļauj strukturālo komponentu, pārraudzību (angl. *monitoring*) un darba novērtēšanu, kā arī kvalitatīvas un efektīvas prakses nodrošināšanu (angl. *normalising best practice*) (*Driscoll, 2004: 52*). Supervizors kļūst par supervīzijas dalībnieka un profesijas „advokātu”, nodrošinot kvalitatīvu darbu, kas balstīts uz ētiskiem un profesionāliem standartiem (*Carroll, 1999: 48-49*), proti, supervīzija palīdz speciālistam nepieļaut vienas un tās pašas kļūdas savā darbā, kuras speciālists reizēm dēvē par daļu no sava „individuālā” stila. Ļaujot citiem profesionāļiem paraudzīties uz savu praksi no malas (grupas supervīzijā), supervīzijas dalībnieka (speciālista/studenta) darbs kopumā kļūst profesionālāks, bet viņu klienti/personas - aizsargātāki no speciālista kļūdām un pašdarbības.

Ir uzskats (*Āboltiņa, 2010*), ka administrējošās un normatīvās (*nominative*) (virzošās) funkcijas skaidrojums pasaules pieredzes atšķirīgo pieeju kontekstā ir diskutabls. Lai gan galvenais šīs funkcijas mērķis ir nodrošināt kvalitātes kontroli darbā ar cilvēkiem (*Proctor, 1988*), tai ir atšķirīga pieeja Amerikas un Eiropas praksē. Autore uzsver, ka Amerikas

supervīzijas praksē šī funkcija tiek izprasta kā sociālā darba standartu sekmēšana un uzturēšana; prakses koordinēšana caur politikas administrēšanu, ar efektīvām garantijām un piemērotiem pakalpojumiem. Administrējošās funkcijas darbība galvenokārt ir orientēta uz kvalitātes jautājumiem profesijā. Galvenā uzmanība tiek pievērsta "aklo punktu" vai neskaidro jautājumu noskaidrošanai ikdienas praksē. Administrējošā funkcija īpaši nosaka supervizora atbildību, viņam jāpārlicinās, vai supervīzijas dalībnieki pietiekami labi ievēro profesijas standartu, vai pilnībā tiek ievērots ētikas kodekss un citi būtiski ar darbu saistīti normatīvi (*Āboltiņa, 2010; Harris, 1998; Hawkin & Shohet, 2000; Kadushin & Harkness, 2002*).

Eiropas pārstāvji P.Havkins un R.Šohets (*Hawkin & Shohet, 2002*) uzskata, ka *supervīzijas vadības jeb normatīvo aspektu sastāda* kvalitātes kontroles funkcija darbā ar cilvēkiem. Supervizors atbild par klienta labklājību un to, kā supervīzijas dalībnieks strādā, lai tiktu ievērotas tās institūcijas, organizācijas u. tml., kurā viņš strādā, normas. Gandrīz visi supervizori zināmā mērā ir atbildīgi, lai viņu supervīzijas dalībnieku darbs būtu adekvāts, atbilstu ētikas normām. L.Āboltiņas (*2010*) secina, ka Eiropas praksē administratīvā funkcija palīdz atklāt speciālista profesionālajā darbībā valdošos stereotipus un aizspriedumus, veicina kļūdu saskatīšanu, vājo vietu identificēšanu un - pats galvenais - uzrauga ētikas principu ievērošanu profesionālajā darbā.

Paaugstinātu interesi *par atbalstošo supervīziju*, pēc M.K.Rodžersa (*2001*) domām, *ir izraisījusi sociālā darba praktiskā puse, kas neizbēgami ir saistīta ar stresu*, kā arī vajadzība samazināt stresu, kas negatīvi ietekmē darbinieka iespējas efektīvi palīdzēt. Zinātnieks uzsver, ka vajadzība pēc atbalsta sociālā darba supervīzijā tika atzīta jau sen. Amerikas pieejā ir viedoklis, ka supervīzijas nolūks galvenokārt būtu jāsaprot kā atbalsts supervīzijas dalībniekam (*Itzhaky & Itzhaky, 1996*), ka atbalsta supervīzijā profesionālā izglītība lielā mērā ir saistīta ar zināšanu apguvi par to, kā tikt galā ar emocionālas dabas blakusproduktiem, kas rodas, sniedzot palīdzību klientiem, tāpēc šim nolūkam ir vajadzīga īpaša saikne starp supervizoru un supervīzijas dalībnieku (*Norman, 1987*), ka supervīzija ir tikai un vienīgi attiecības ar palīdzības iezīmēm (*Fox, 1989*) sociālajiem pedagogiem. Supervizori piedāvā supervīzijas dalībniekiem pārbaudīt savu viedokli un attieksmi pret klientu/personu un sevi darba situācijās; atklāt un rūpīgi izpētīt savus pamatpieņēmumus; atrast atbilstību starp sajūtām un izturēšanos. Analizējot atziņas, varam spriest, ka atbalstošās supervīzijas mērķis ir attīstīt supervīzijas dalībnieka pašapziņu, lai pavērtu ceļu disciplinētam un skaidri vadītam sociālpedagoģiskam darbam.

M.Saltikova - Volkoviča (*Салтыкова - Волкович, 2012*) atzīst, ka sociālā pedagoga profesionālā darbība ir specifisks darbības veids ar paaugstinātu psiholoģisku spriedzi. Topošais sociālais pedagogs profesionālā darbībā būs pakļauts daudziem profesionāliem riskiem, kas noved līdz stresa stāvoklim. Objektīvie stresa faktori ir: profesijas saistība ar paaugstinātu

emocionālo slodzi, nepieciešamība veikt profesionālo darbību nestandarta situācijās, sociālpedagoģiskās darbības rezultātu neprognozējamība, izmisuma sajūta, ja nav iespējams atrisināt klienta/personas problēmu u.tml. Blakus šiem objektīvajiem faktoriem tiek minēti subjektīvie faktori: paaugstināta atbildības sajūta par sevi un citiem, dziļa empātija u.tml. Ilgstoši atrodoties šo faktoru iedarbībā un nesaņemot profesionālu atbalstu un palīdzību, sociālais pedagogs var profesionāli izdegt, tas var ietekmēt viņa veselību. Zinātniece uzsver nepieciešamību, sagatavojot sociālos pedagogus jau augstskolā, izglītot par supervīziju kā profesionālās mācīšanās un atbalsta sistēmu un radīt apstākļus praktizēties supervīzijā studiju laikā.

A.Kadušins (*Kadushin, 1976*), skaidrojot atbalstošās supervīzijas saturu, ir ietvēris tādas darbības kā pārliecināšana, iedvesmošana, panākumu atzīšana, pārliecības izpaušana, kas balstās uz reāliem pamatiem, atzinīgs novērtējums, uzmanīga klausīšanās un piekrišana. Šāda veida darbību nepieciešamību saista ar izpratni, ka atbalstošo supervīziju liela daļa darbinieku uzskata par faktoru, kas nosaka apmierinātību vai neapmierinātību ar darbu, ka tā atstāj pozitīvu, galveno un tiešu efektu uz supervīzijas dalībnieka apmierinātību ar darbu, ka lielākā daļa darbinieku vēlas saņemt atbalstu no saviem supervizoriem (*Kadushin, 1976; Schulman, 1993, 1995; Waters, 1992*). B.Proktore (*1988*) uzsver, ka atbalstošā supervīzijas funkcija ir vienlīdz arī salīdzinoši jeb restauratīvā (atjaunojošā) funkcija, tas ir reaģēšanas veids uz to, kā jebkurš darbinieks, kas nodarbojas ar terapeitisku darbu, strādājot ar klientu, ļauj iedarboties uz sevi klienta nelaimei, sāpēm, un ir nepieciešams laiks, lai saskatītu, kā tas uz viņiem iedarbojies, un strādātu ar šīm reakcijām. Tas ir nepieciešams, lai palīdzošo profesiju pārstāvji netiktu pārpildīti ar emocijām, kuras var būt radušās līdzjūtības pret klientu dēļ. Nestrādāšana pie šīm emocijām nereti noved pie darba efektivitātes mazināšanās, darbinieks vai nu pārāk identificējas ar klientu, vai arī aizstāvas pret tālāku ietekmi. Tas, savukārt, ar laiku noved pie stresa un *izdegšanas*.

Noskaidrojām, ka teorētiskajās atziņās 5-7 gadi tiek atzīmēti kā kritiskais laiks, kad var iestāties *profesionālās izdegšanas sindroms* (*Hawkin & Shohet, 2002; Ramāne & Rebaine, 2009; Sibbett & Thompson, 2006, 2007*), kas var būt saistīts ar zināmu rutīnu, iestrēgšanu pielietojamo pieeju un metožu vienveidībā, saistībā ar pozitīviem panākumiem darbā ar klientiem, kurus, sociālajā darbā, sociālpedagoģiskajā praksē ir jāprot identificēt, piefiksēt un kurus bieži ir jāgaida mēnešiem un gadiem ilgi. R.Klimkāne (*2000*), J.Batņa (*1997*) *akcentē profesionālās izdegšanas* saistību ar supervīzijas atbalstošo funkciju, un to raksturo kā *iekšēju psiholoģisku pārdzīvojumu, iekšēju enerģijas krīzi*. Atbalstošā vai stimulējošā funkcija vairāk jāsaprot kā spēcinoša profesionālā atbalsta darbība supervīzijā. Tā ļauj atgūties no stresa un negatīvām emocijām, attīsta speciālistu spējas darboties paaugstināta stresa apstākļos un laikus pamanīt profesionālās izdegšanas potenciālos riska faktorus (*Āboltiņa, 2010; Truskovska & Ļubkina,*

2013), palīdz apzināties, kā jūtas klients un kā klienta izjūtas ietekmē speciālistu kā pakalpojuma sniedzēju.

Būtiskākais jautājums attiecas uz profesionāļa spēju empātiski risināt klienta problēmas, nepārkāpjot profesionālās kompetences robežas, izprotot un pieņemot jebkuru klienta reakciju. *Atbalstošā funkcija* supervīzijā ir vairāk saistīta ar atbalstīšanu, rūpēšanos un plānošanu (Driscoll, 2004: 52), kā arī iekļauj tādu nozīmīgu darba aspektu kā supervīzijas dalībnieka iedrošināšanu pašam meklēt palīdzību strīdīgu jautājumu risināšanā un „nodrošina supervīzijas ietverošo aspektu” (*angl. containment side*) (Carroll, 1999: 48). *Atbalstošā supervīzijā* atbildību par savu darbu uzņemas supervīzijas dalībnieks, konsultējoties ar savu supervizoru. Fokuss uz šo supervīzijas funkciju tādā aspektā vairāk piemērots pieredzējušiem, kvalificētiem speciālistiem (Ховкинс & Шохем, 2002:97). Šī funkcija nozīmē - nodrošināt piemērotu, drošu vidi speciālista sajūtu, emociju, jūtu un domu izpaušmei (ekspresijai) un viņa vajadzību apspriešanai/pārrunāšanai, lai speciālists varētu atjaunoties/spēcināties (*angl. restored*) vai izvairīties no „izdeģšanas” (Sibbett & Thompson, 2003, 2006, 2007). A.Upmales un K.Mārtinsones (2010) skatījumā tas ir veids, kā iemācīties apzināties, nepakļauties un pretoties klienta/personas pārdzīvojumu, stresa un ciešanu ietekmei un to izraisītām reakcijām. Speciālists var pārāk spēcīgi identificēties ar klientu/personu vai aizsargāties no viņa turpmākās ietekmes, kā rezultātā pazeminās speciālista darba efektivitāte. Varam spriest, ka atbalstošā supervīzijā speciālists mācās ne tikai labāk un efektīvāk strādāt, bet supervīzija ir arī nozīmīgs profesionālā atbalsta saņemšanas avots.

Supervīzijas izglītojošo funkciju definīcijās (*skat. 6.pielikums*) akcentēja lielākā daļa zinātnieku. Varam spriest, ka par vienu no vadošajām supervīzora funkcijām var uzskatīt *izglītojošo funkciju*. Tā nosaka supervīzora pienākumu strukturēt un attīstīt supervīzijas dalībnieka profesionālās zināšanas un izaugsmi. Supervīzoram jārada *droša vide, kurā supervīzijas dalībnieks var iegūt nepieciešamās zināšanas, pieredzi un prasmes* (Moon, 2006: 115). Izglītojošā funkcija papildina supervīzijas dalībnieka zināšanas, attīsta viņa prasmes un izpratni. Pamatojoties uz pieaugušo izglītības pieeju, tiek veicināta supervīzijas dalībnieka mācīšanās, *dodot iespēju reflektēt par praksi* (Driscoll, 2004: 52), kas nodrošina speciālista *personīgo un profesionālo izaugsmi* (Carroll, 1999: 48). Robinsone (1936) akcentē, ka *supervīziju var definēt kā izglītojošu procesu*, ka izglītības mērķis jebkurā profesijā ir ne tikai iemācīt speciālās zināšanas un iemaņas, kas nepieciešamas, lai tās pielietotu praktiski, bet tā dod arī ieguldījumu, lai *personisku patību pārveidotu profesionālajā patībā*. M.K.Rodžers (2001) atzīmē, ka supervīzijas izglītojošai lomai ir sena vēsture un vēsturiski jauno paša sākuma supervīziju uzskatīja par palīgprocesu, kas daudzējādi līdzinājās sociālā darba attiecībām ar klientiem. S.Zonga (1997) uzsver *supervīzijas izglītojošo aspektu*, norādot, ka “pastāvīga

profesionālā attīstība ir obligāts standarts mūsdienu profesionālajiem darbiniekiem”, un uzsverot, ka *supervīziju* var uzskatīt par vienu no *metodēm*, kas nodod tālāk profesionālās zināšanas, prasmes, iemaņas un vērtības. *Promocijas darba tēmas ietvaros šīs atziņas ir metodoloģiskais pamatojums supervīzijai kā metodei topošo sociālo pedagogu izglītošanas procesā, kā arī atklāj sakarību starp supervīziju un sociālā pedagoga PK un profesionālās identitātes veidošanu tajā.*

A.Kadušins (1985);R.Klimkanes (2000) uzsver, ka *viens no supervīzijas uzdevumiem ir māksla būt klāt otram, kad viņš mācās*. Izriet, ka izglītojošās supervīzijas uzdevums ir mācīt sociālā darba darītājiem veikt savu uzdevumu. Autori akcentē domu, lai iemācītos darbu, nepieciešams apgūt specifiskas zināšanas un prasmes, kas liecina par darbinieka kompetenci konkrētu uzdevumu veikšanai, kā arī vērš uzmanību uz pastāvīgas atgriezeniskās saites sniegšanu supervīzijas dalībniekam, kas ietver informāciju par paveikto darbu un tā novērtēšanu, jo ir pārlicināti, ka atgriezeniskā saite ir viens no svarīgākajiem mācīšanās elementiem. M.K.Rodžers (2001) akcentē, ka izglītojošo supervīziju reizēm dēvē arī par klīnisko supervīziju, jo izglītojošā supervīzija ir saistīta ar tādu zināšanu, prasmju un iemaņu un pieejas iemācīšanu, kas nepieciešamas, lai profesionāli veiktu sociālo darbu, analizējot darbinieka savstarpējo saikni ar klienta sistēmu. Tas attiecas uz pieredzējušiem sociālā darba veicējiem, viņu pilnveidošanos. Šī atziņa ļauj paplašināt supervīzijas mērķauditoriju – supervīzijas dalībnieki ir pieredzējuši darbinieki, kuri izvērtē savu praktisko darbību, apgūst jaunas ievirzes; atjauno uzskatus, rada jaunu pieeju klientiem un problēmsituācijām. *Promocijas darba ietvaros šī ir būtiska atziņa, jo pamato domu, ka supervīzija nepieciešama ne tikai studējošajiem, iesācējiem - sociālajiem pedagogiem, bet arī sociālā darba veicējiem, sociālajiem pedagogiem ar lielāku pieredzi.*

Eiropas pārstāvji *izglītojošo supervīzijas funkciju* izprot līdzīgi. P.Havkins un R.Šohets (Hawkin & Shohet, 2002), akcentējot supervīzijas definīcijās *izglītojošo jeb formatīvo funkciju, attiecina to uz prasmju, izpratnes un spēju attīstīšanu supervīzijas dalībniekiem*. Supervīzors supervīzijas dalībniekiem var palīdzēt: 1) labāk izprast klientu; 2) labāk apzināties viņu pašu reakciju uz klientu; 3) izprast dinamiku, kā viņi un viņu klienti iedarbojas viens uz otru; 4) paskatīties kā viņi iejaucas un kāds bijis šīs iejaukšanās rezultāts; 5) izpētīt citus veidus, kā strādāt ar šo un citām līdzīgām klientu situācijām. M.Saltikova-Volkoviča (Салтыкова-Волкович, 2004, 2012) līdzīgi izprot izglītojošās funkcijas saturu un, skatot attiecības supervīzijā, akcentē šādus ieguvumus: 1) palīdz labāk izprast klientu; 2) palīdz objektīvāk diagnosticēt klienta problēmu un sociālā pedagoga profesionālos resursus to risināšanā; 3) palīdz labāk apzināties pašu reakciju uz klientu un viņa problēmu; 4) palīdz saskatīt dinamiku attiecībās ar klientu; 5) palīdz meklēt alternatīvus risinājumus dotajai problēmai un līdzīgām situācijām; 6)

palīdz profesionālāk, kvalitatīvi augstākā līmenī veikt personīgās un profesionālās izaugsmes pašnovērtējumu un pašanalīzi.

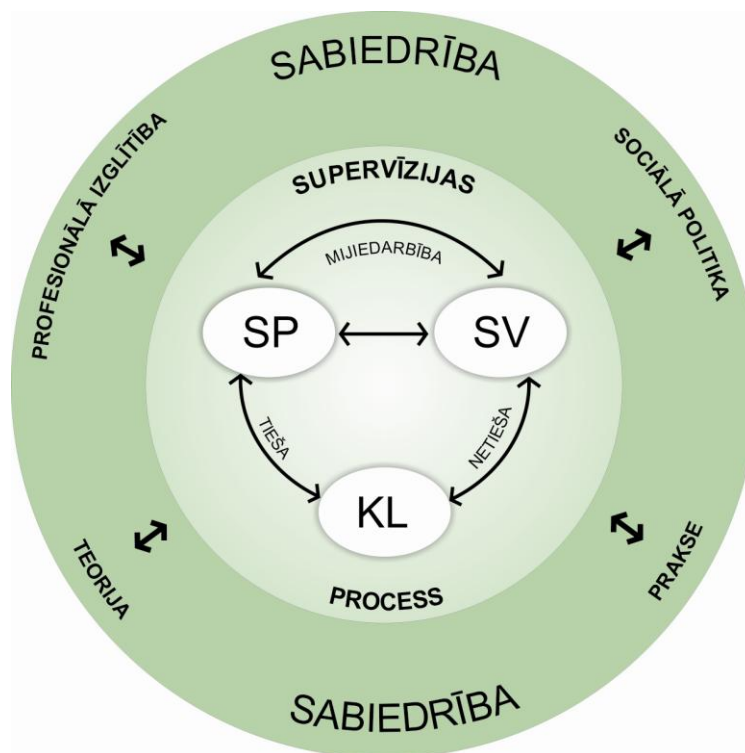
Latvijas zinātnieki (*Āboltiņa, 2010; Klimkāne, 2000*) novērtē izglītojošas supervīzijas funkcijas nozīmīgumu sociālā darba veicēju profesionālās kompetences veidošanā. Pēc L.Āboltiņas (2010) teorētiskā uzstādījuma, ja izglītojošā funkcija tiek nosaukta par formatīvo, ir jāsaprot, ka tiek attīstītas zināšanas, profesionālās prasmes, spējas, sapratne un attieksme, kā arī tiek veicināta individuālo talantu pilnveidošana. Šī funkcija nodrošina iespēju mācīties un profesionāli bagātināties prakses laukā, veidot izpratni par klientu, viņa rīcības motīviem un reakciju, pilnveidot sistēmisku skatījumu, analizējot sociālā darba procesa dinamiku un mijiedarbības dinamiku saskarsmē ar klientu. R.Klimkāne (2000:155) uzskata, ka izglītojošā supervīzijā “supervizors vada sociālā darba speciālista zināšanu apguvi, palīdz saistīt zināšanas un prasmes, pārnest zināšanas no vienas vides uz citu un no vienas problēmas uz otru, atbilstoši atlasīt tās, lai apmierinātu klientu vajadzības”. Šo procesu var nodrošināt supervīzija sociālajā un sociālpedagoģiskajā darbā, kurā vispilgtāk izpaužas pakalpojumu kvalitātes paaugstināšanā, kas sasniedzama ar attiecīgajām zināšanām, prasmēm un vērtībām. Tiek akcentēts, ka īpaši nozīmīga supervīzija ir sociālā darba veicēju sagatavošanai profesionālai darbībai, ētikas principu ievērošanai un darbam atbilstoši profesijas standartiem, uzsākot karjeras veidošanu kādā no sociālā darba jomām.

Analizējot autoru atziņas, varam secināt, ka katra no minētajām supervīzijas funkcijām tikai daļēji sniedz priekšstatu par supervīzijas saturu. Trīs galvenās supervīzijas funkcijas un – administrējoša, izglītojošā, atbalstošā. To uzdevumi papildina cits citu, jo ir savstarpēji saistīti un nereti arī pārklājas (*Āboltiņa, 2012; Kadushin, 1976; 1985; Klimkāne, 2000; Truskovska & Zavadska, 2005*); katra no tām ir specifiska un būtiska, tās nav strikti nodalāmas un realizējamas atsevišķi. *Tikai sociālā darba speciālistu, sociālo pedagogu profesionālās vajadzības, supervizora teorētiskā pieeja, kā arī supervīzijas mērķis un uzdevumi nosaka, kura funkcija būs dominējošā.*

1.4.3. Supervīzija mācīšanās procesa struktūrā

Šajā apakšnodaļā tiks skatīts supervīzijas process, tā saturiskās komponentes, skatīti mācīšanās supervīzijā modeļi, lai metodoloģiski pamatotu sociālā pedagoga PK veidošanos supervīzijā, pamatojot supervīzijas mācīšanās formas un mācīšanās vides un to mērķtiecīgas ieviešanas nepieciešamību studējošo sociālo pedagogu profesionālā izglītībā. Metodoloģiski tiks pamatots supervīzijas ieviešanas studiju procesā augstskolā strukturāli saturiskais modelis (*turpmāk tekstā 2.nodaļa*).

Veicot teorētisko atziņu analīzi (skat. 1.4.1.nodaļu), izpētot *supervīzijas definīcijas*, noskaidrojām, ka saistībā ar jēdziena *supervīzija* skaidrojumu (skat.6.pielikums) tiek lietots jēdziens *process*: izglītojošs, administrējošs, atbalstošs un jēdzieni *darbība, mijiedarbība, sadarbība*. Pievērsīsim uzmanību jēdzienam *process*, jo tas pēc būtības izsaka *supervīzijas saturu* tās komponentu *mijiedarbībā*. Svešvārdu vārdnīcā (1999) *process* tiek skaidrots sekojoši: “*process* (lat. *processus* ieviešana uz priekšu”) ir 1) secīga nepārtraukta ciešā sakarā esošu attīstības stadiju, parādību u.c. mija, pāreja citās stadijās vai parādībās; 2) secīgu darbību virkne kāda rezultāta sasniegšanai.” Sociālā darba terminoloģijas vārdnīcā (2000) piedāvā jēdziena *process* traktējumu no filozofijas viedokļa - secīga, nepārtraukta, tieša attīstības stadiju maiņa, pāreja no vienas attīstības stadijas uz otru; secīgu darbību virkne noteikta rezultāta sasniegšanai”. Varam spriest, ka *supervīzijas process* ir secīgu darbību virkne, komponentu (stadiju, parādību) mija (mijiedarbība) kāda konkrēta rezultāta sasniegšanai. A.Kadušins (1992) uzskata, ka *visas supervīzijas procesa* situācijas aptver vismaz 4 elementus: *supervizoru, supervīzijas dalībnieku* (turpmāk - sociālo pedagogu), viņa *klientu* (turpmāk klients/persona, jo sociālpedagoģiskās darbības klients saistošajos dokumentos tiek apzīmēts ar terminu *persona*) un *darbības kontekstu* (skatīt 4.att.).



4.att. Supervīzijas procesa komponentu mijiedarbība (autores veidots pēc Kadushin, 1992)

Parasti tikai supervizors un supervīzijas dalībnieks supervīzijas procesā atrodas tiešās attiecībās, klients un darbības konteksts ir procesa netieši dalībnieki, - tādējādi *supervīzijas process* aptver divas savstarpēji saistītas sistēmas (Kadushin, 1992). Attēlā redzam *supervīzijas*

procesa komponentes – *supervizors (SV) un supervīzijas dalībnieks - sociālais pedagogs (SP)* – atrodas tiešā *mijiedarbības procesā*. *Supervīzijas process* netieši vai pastarpināti skar arī speciālista klientu/personu, kura problēmu sociālais pedagogs (promocijas darba ietvaros - studējošais sociālais pedagogs) pastarpināti iekļauj supervīzijā no savas profesionālās darbības vides (konteksta) (promocijas darba ietvaros - no pirmsdiploma prakses, kurā tiek veikta sociālpedagoģiska darbība). *Supervīzijas procesu* ietekmē ārējie faktori: profesionālās izglītības vides konteksts (4.attēlā - Teorija) un profesionālās darbības vides konteksts (4.attēlā - Prakse). Tās lielā mērā ietekmē konceptuālās nostādnes profesionālajā izglītībā, sociālajā politikā valstī kopumā, tostarp sabiedrībā kopumā valdošā attieksme pret sociālo pedagogu profesiju un profesionālo darbību un tās rezultātiem.

Apskatīsim zinātnieku (*Hawkins & Shohet, 2002; Robinsone, 1936; Rodžers, 2001; Šiļņeva, 2000; Кулаков, 2002*) atziņas par **supervizoru** kā supervīzijas procesa dalībnieku. V.P.Robinsone (*Robinsone, 1936*), M.K.Rodžerss (*2001*), analizējot *supervīziju kā izglītojošu procesu*, norāda, ka *supervizors ir persona ar zināmu iemaņu un zināšanu bagāžu, uzņemas atbildību par citas personas apmācību, kurai zināšanu, prasmju līmenis zemāks*. Sociālā darba terminoloģijas vārdnīcā (*2000*) skaidrots, ka supervīzijā *supervizors* veic izglītotāja, atbalstītāja, administratora lomu. Varam spriest, ka supervīzijas procesā kopumā uzmanības centrā ir: 1) supervizora zināšanas par konkrēto tēmu un spēja skaidri nodot tās tālāk; 2) supervizoriem jābūt starpniekiem starp tiem, kuri mācās, un apgūstamo vielu; 3) supervizoriem jāmotivē supervīzijas dalībnieku turpināt apgūt jaunas zināšanas savas profesionālās karjeras gaitā; 4) supervizoriem jādemonstrē tās pašas iemaņas, ko viņi māca; 5) supervizora uzdevums ir ne tikai mācīt, bet arī mācīties. Tiek aktualizēts arī jautājums par pašu supervizoru izglītošanu dažādu mācīšanas tehniku pielietošanā.

Supervizors var būt psihoterapeits/psihologs vai vecākais sociālais darbinieks, kurš ir atbildīgs par sociālo pakalpojumu kvalitāti (*Sociālo darbinieku profesijas standarts, 2003*). Tā ir pieredzējusi, praktizējoša, profesionāla un kompetenta persona ar augstāko izglītību. Zinātnieki (*Kulakov, 2002: 53-56; Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata, 2007: 151-152; Šiļņeva, 2006*) raksturo kompetentam supervizoram *nepieciešamās speciālās zināšanas un prasmes*. P.Havkins un R.Šohets (*Hawkins & Shohet, 2002*) akcentē domu, ka ieteicams, lai tie, kuri supervīzē citus, arī praktizētu to, ko viņi māca vai supervīzē. Attiecībā uz supervizoru sociāliem pedagogiem atbilstošu norādījumu Latvijā esošajos normatīvajos dokumentos nav. Tomēr sociālais pedagogs un sociālais darbinieks ir sociālā darba prakses lauka profesionāli un, balstoties uz autores profesionālā darba pieredzi sociālajā darbā un sociālajā pedagoģijā, uzskatām, ka sociālo pedagogu supervizoram ir jābūt *1) ar augstāko profesionālo izglītību; 2) ar darba pieredzi vismaz trīs gadu garumā; 3) vēlams būt kompetentam tajā prakses jomā, kurā*

viņš supervizē; 4) var būt profesionālis vienā no palīdzošajām profesijām, proti, psihoterapeits/psihologs.

Daudzi zinātnieki (Hawkin & Shonet, 2002; Reinsberga, 2005; Reinsberga no Upnere, 2005; Shermann, 2004; Vilciņa, 2005) uzsver supervizora personības lomu efektīvam supervīzijas procesam. Būtiska nozīme, vai supervizors ir kompetents un profesionāls, bet nereti noteicoša supervīzijas mijiedarbības procesā ir pati supervizora personība: *individuālās īpašības, kas noteikti ietekmē supervīzijas procesu* (Reinsberga, 2005). A.Vilciņa (2005) uzskata, ka sociālajā darbā profesionālis nav tikai tas, kurš ir apguvis zināšanas, prasmes un iemaņas, bet ir arī personība. Havkins un Šonets (Hawkin & Shohet, 2002) norāda uz *ideāla supervizora īpašībām*, kuras ir tādas pašas kā ideālam psihoterapeitam, taču tiek citādi pielietotas: *līdzjūtība, izpratne, beznosacījuma pozitīva attieksme, saskaņa (congruence), patiesīgums, siltums un pašatklāsmē, elastīgums, rūpes, uzmanība, zinātkāre un atklātība*. N.Šērmans (Shermann, 2004) uzskaita kvalitātes (īpašības), kas piemīt efektīvam supervizoram: *humora izjūta; inteliģence; cilvēks, kuram patīk citi cilvēki; cilvēks, kuram var uzticēties un ticēt tam, ko viņš saka; atvērts un elastīgs; stabils cilvēks; cilvēks, kurš izraisa cieņu un izturas ar cieņu pret citiem cilvēkiem; jūtīgs (sensitīvs); atbalstošs; tolerants; gatavs palīdzēt šeit un tagad; silts un smaidīgs cilvēks; taktisks cilvēks, kurš neizpauž citu noslēpumus; objektīvs*. V.P.Robinsons (1936) uzskata, lai starp supervizoru un supervīzijas dalībnieku izveidotos abpusējas attiecības, supervizoram jāpiemīt sekojošām īpašībām: *kompetence darbā un spēja izteikt savas zināšanas; taktiskums pret to, kas mācās; neuzbāzīga atbildība par savu apmācības metodi un atbildība par procesu kopumā*. „Svarīgi, lai supervīzijas dalībnieki saglabā savu neatkarību. Katrs pats par sevi jau ir eksperts. Būtiski ir respektēt otra cilvēka esamību” (Reinsberg citēts no Upnere, 2005). K.Mansons (Munson, 1993) ir izveidojis sarakstu, ko dara labi supervizori (pēc būtības t.i. arī profesionāla sociālā pedagoga prasmju saraksts): 1) *lasīšanas prasme* - supervizori seko profesionālajai literatūrai, izprot to, akumulē iegūto informāciju un zināšanas un spēj tās pielietot profesionālā darbībā; 2) *rakstīšanas prasme* - supervizori ik dienas sagatavo pārskatus, atļaujas un priekšlikumus, kā arī sastāda rakstus prezentācijām un publicēšanai, demonstrējot valodas prasmes, tostarp svešvalodas prasmes; 3) *(no)vērošanas prasme* – supervizori ir lieliski novērotāji, redz supervīzijas dalībnieku ķermeņa valodu, pastāvīgi seko (vēro) supervīzijas dalībnieku veikumam; 4) *runāšanas prasme* - lielākā daļa supervizoru ikdienas darba tiek paveikta ar sarunas palīdzību, viņi atbilstoši mūsdienu multikulturālās sabiedrības vajadzībām demonstrē labas valsts valodas un svešvalodu prasmes verbālā saziņā; 5) *klausīšanās prasme* - supervizori prot klausīties un sadzirdēt, viņi spēj izšķirties par rīcību pēc dzirdētā. Varam spriest, ka supervīzijas dalībnieki – studējošie sociālie pedagogi, mijiedarbojoties ar supervizoriem, apgūs un pilnveidos šādas nozīmīgas savai profesionālai darbībai prasmes.

Daudzi zinātnieki (*Belardi, 2000; Hawkin & Shohet, 2002; Hodge, 2007; Holmberg, 2001; Inskipp & Proctor, 2001; Rodžers, 2001*) akcentē domu, ka neapšaubāmi *labs supervizors pastāvīgi turpina mācīties, pilnveidot savu profesionālo meistarību* un gan supervizors, gan supervīzijas dalībnieks, supervīzijas procesā mijiedarbojas, atrodas pastāvīgā attīstības procesā un dinamikā.

Attiecinot teorētiskās atziņas par supervizoru uz izglītības procesa organizēšanu augstskolā, varam spriest, ka *supervizors var būt docētājs* ar atbilstošu sociālās pedagogijas jomai augstāko profesionālo izglītību, vēlama izglītība supervīzijā; docētāja personības un profesionālajām kvalitātēm un īpašībām jāatbilst augstākminētajām; docētājam nemitīgi jāmacās un jāattīstās, lai spētu nodrošināt studējošos ar kvalitatīvām profesionālām zināšanām un prasmēm, ar spēju tās realizēt patstāvīgā profesionālajā darbībā.

Supervīzijas mijiedarbības procesa (*skat. 4.att.*) tiešais dalībnieks ir **supervīzējamais**. P.Havkina un R.Šoheta (*Hawkin & Shohet, 2002*) pieredze rāda, ka supervīzija var būt ļoti svarīga rūpju par sevi un vēlmes pēc zināšanām daļa, un neatņemama palīdzētāju profesiju pastāvīgās pašattīstības daļa. Supervīzijas trūkums var būt par cēloni raupjuma, sastinguma un aizstāvības jūtām, kas var ļoti viegli notikt profesijās, kuras prasa ļoti lielu atdevi. Supervīziju tiecas saņemt sociālā darba speciālisti, sociālie pedagogi, kuri tendēti izglītoties, attīstīties, kā arī izprot supervīzijas atbalstošo, palīdzozo lomu profesionālās kompetences veidošanā un profesionālās identitātes stiprināšanā (*Truskovska & Zavadska, 2005; Truskovska & Ļubkina, 2013*).

Zinātnieki (*Finemans, 1985; Hawkin & Shohet, 2002; Lukašinska, 2006; Ramāne & Rebaine, 2008*) norāda uz iemesliem un cēloņiem, kāpēc palīdzētāju profesiju pārstāvjiem, tostarp sociālajiem pedagogiem, būtu jātiecas saņemt savlaicīgu supervīziju. Par supervīzijas dalībnieku nereti kļūst sociālie pedagogi, kuriem aizsardzības pret klientu jūtas veicinājušas sindromu, kuru, kā noskaidrojām teorētiskā izpētē, sauc par *izdegšanu* vai *profesionālo izdegšanu*. Tiek uzsvērts supervīzijas dalībnieka pienākums uzņemties atbildību par to, lai ievērotu, ka viņa sistēmas ir pārpūlētas un ka jānodrošina atbalsts, lai tiktu galā ar stresa simptomiem un stresa cēloņiem (*Finemans, 1985*). Atbalstu supervīzijas dalībnieks var saņemt kvalitatīvā, atbilstošā dalībnieka - sociālā pedagoga vajadzībām supervīzijā. *Sociālā pedagoga - supervīzijas dalībnieka uzdevums ir atskatīties uz savu ēnu motivāciju darbam palīdzošajā profesijā; apgūt stresa menedžmentu; rūpēties, lai būtu nozīmīga, patīkama un fiziski aktīva dzīve ārpus palīdzētāja lomas; organizēt veselīgu atbalsta sistēmu; jāizmanto iespēju saņemt profesionālu atbalstu - supervīziju* (*Truskovska & Zavadska, 2005; Truskovska & Ļubkina, 2013*).

E.Lukašinska (2006) u.c. autori norāda uz iemesliem, kāpēc sociālajiem pedagogiem vajadzētu tikties pēc supervīzijas: 1) supervīzija ir galvenā atbalsta forma, kur var fokusēties uz savām grūtībām darbā ar klientu/personu, kā arī dalīt atbildību par šo darbu ar supervizoru; 2) supervīzija ir daļa no profesionālās attīstības, no turpināšanas mācīties; 3) pētījumi rāda, ka ir saistība starp labu supervīziju un apmierinātību ar darbu (*Chance, 1981; Maslach, 1982; Maslach & Goldberg, 1998; Rats & Kliftons, 2007; Mapdaxaev, 2005; Ocyxova & Кожевникова, 2012*). P.Havkins un R.Šohets (*Hawkin & Shohet, 2002*) un E.Lukašinska (2006) līdzīgi nosauc šķēršļus, kas traucē speciālistiem saņemt supervīziju: 1) iepriekšējā neveiksmīgā supervīzijas pieredze; 2) personīgā pretestība un atkarīga pozīcija supervīzijā; 3) grūtības saskarsmē ar autoritātēm; 4) lomu konflikts; 5) nespēja pieņemt palīdzību. Tiek norādīti arī tādi šķēršļi kā vadības un atbalsta supervīzijas divējādā loma; organizācijas/institūcijas kultūra nav savienojama ar supervīziju; praktiskie šķēršļi – nauda, atrašanās vieta; t.sk. organizatoriskas grūtības jeb supervīzija netiek piedāvāta vai nepienākas pēc pastāvošas kārtības organizācijā/iestādē.

Veicot pētījumu, noskaidrojām, ka sociālajiem darbiniekiem Latvijā ir ne tikai pienākums, bet arī tiesības (gan sociālajiem darbiniekiem, gan sociālajos dienestos pašvaldībās strādājošiem *sociālajiem pedagogiem*) saņemt supervīziju. Tas noteikts profesijas standartos. Promocijas darba autores personīgā sociālā darbinieka un sociālā pedagoga pieredze ļauj izteikt iepriekš aprakstītajās atziņās pamatotu viedokli, ka speciālistiem svarīgi regulāri nodrošināt supervīziju un, vēlams, profesionālās darbības sākumā. Supervīzijai jābūt iekļautai sociālo pedagogu izglītības procesā sagatavošanas posmā augstskolā, praktisku, maksimāli pietuvinātu reālai profesionālās darba prakses situācijai supervīzijas sesiju ciklu formā. Tas ļauj vēl studiju laikā radīt vidi, kas sekmē kvalitatīvus studiju rezultātus un sociālo pedagogu PK veidošanos. Tam jābūt priekšnosacījumam supervīzijas savlaicīgai saņemšanai, kļūstot par sociālā pedagoga darba dzīves neatņemamu sastāvdaļu, kas aktualizējas mūžizglītības kontekstā. *Promocijas darba kontekstā supervīzijas dalībnieki ir: 1) pēdējo kursu studenti – topošie sociālie pedagogi pirmsdiploma prakses ietvaros; 2) iesācēji sociālie pedagogi, ar kuriem augstskola pēc formālo studiju beigšanas joprojām uztur profesionāli atbalstošas attiecības.*

Pievērsīsim uzmanību teorētiskajām nostādnēm par *mācīšanās aspektiem supervīzijas procesā*. Daudzi zinātnieki (*Lowy, 1983; Williamson, 1961; Waters, 1992; Zetzel, 1952*) raksturojuši supervīziju kā īpašu mācību situāciju (vidi) un uzsver, ka *supervīzijas mērķi* vēsturiski sākotnēji un pēc būtības bija didaktiski mērķi (*Rodžers, 2001*). S.Zonga u.c. (*Zonga, 1997; Austin, 1952 et.al.*) uzskata, ka supervīzija ir viena no metodēm, kas nodod tālāk profesionālas zināšanas, prasmes un vērtības.

Viena no sociālā darba profesijas aizsācējām un pamatlicējām V.P.Robinsone (*Robinsone, 1936*) supervīziju raksturo kā izglītojošu procesu, kurā persona ar noteiktu zināšanu un prasmju līmeni uzņemas atbildību par kādas personas ar mazāku zināšanu un prasmju līmeni. Arī citos avotos (*Encyclopedia of Social Work, 2008; Shulman, 2003*) tiek uzsvērtā supervīzijas izglītojošā būtība. Lai gan definīcija izveidota pagājušā gadsimta sākumā, tā izprotama arī mūsdienās (*Āboltiņa, 2010*). Mūsdienās *mācīšanās paradigma* ir mainījusies no vertikālas zināšanu un atbildības subordinācijas uz "mācīšanās kopienu" (*Sergiovanni & Starratt, 2007*), kurā primārās vērtības ir autentiskas mācīšanās respektēšana, personīgās atbildības veicināšana, savstarpējas sadarbības veidošana, līdzvērtīga, uz abpusējas cieņas pamatiem veidota komunikēšana, kas it īpaši sociālajā darbā (arī sociālpedagoģiskā darbā) ir uz procesu orientēta mācīšanās (kognitīvi/emocionāli) sociālās vides kontekstā (*Āboltiņa, 2010; Hermansens, 2005; Sergiovanni & Starratt, 2007*).

K.Mārtinsone, I.Lāss u.c. (2012) akcentē domu, ka jau supervīzijas definīcijās tiek uzsvērts - *supervīzija ir mācīšanās situācija*, kurā teorija ir saistīta ar praksi ar mērķi paaugstināt supervīzijas dalībnieku profesionalitāti un mazināt profesionālo nedrošību (*Inskipp & Proctor, 1995, 2001*), kā arī *sekmēt ar praksi saistīto mācīšanos* un sadarbības kvalitāti (*Holmberg, 2001*), tādējādi supervīzija var palīdzēt īstenot *mācīšanos darba dzīves garumā* (*angl. work life learning*) (*Hodge, 2007*), sniedzot iespēju eksperimentēt, mācīties labāk saprast sevi, savu rīcību un palīdzēt formulēt jaunus darbības veidus. Pēc L.Āboltiņas (2010) teorētiskajām atziņām, kas balstītas uz zinātniskās literatūras par mācīšanās būtību un specifiku supervīzijā analīzi, var izsekot *mācīšanās principu* hronoloģiskai attīstībai (*skatīt 8.pielikumu*). Šie principi ir integrējami arī mūsdienu supervīzijas praksē. Promocijas darba autore, analizējot 8.pielikumā apkopoto materiālu *par mācīšanos supervīzijā* dažādu autoru skatījumā, konstatē vairākas promocijas darbam būtiskas atziņas: 1) mācīšanās ideju attīstību no audzināšanas un izglītošanas (*Austin, 1956; Belardi, 1998; Holmberg, 2001*) līdz *līdzvērtīgas sadarbības starp supervīzijas procesa dalībniekiem veidošanai* (*Belardi, 1998; Inskipp & Proctor, 2001; Holmberg, 2001; Hodge, 2007; Pertoft & Larsen, 1991*), kas iedrošina studentu/iesācēju tiekties pēc supervīzijas; 2) supervīzijā īstenojas *profesionālās kompetences pilnveide* (*Belardi, 1998; Hodge, 2007; Pertoft & Larsen, 1991*), kas apstiprinoši pamato šajā promocijas darbā izvirzīto pētījuma jautājumu, vai supervīzija nodrošina sociālo pedagogu profesionālās kompetences veidošanos un pilnveidi; 3) supervīzijas specifisks *mācīšanās princips ir situatīva un kontekstuāla mācīšanās* (*Belardi, 1998; Karvinen, 2003*), kas ļauj pamatot promocijas darbam izvēlētas problēmas kontekstā teorijas un prakses vienotību, kā arī pamatot, ka to iespējams tuvināt jau studiju procesā, iekļaujot no studiju prakses profesionālās darbības kontekstu, studiju mācību vidē supervīzijas sesijās; 4) svarīgākie mācīšanās principi, kas to nodrošina tālākizglītības un mūžizglītības kontekstā, ir *droša*,

attīstoša un radoša vide (Horcher, 2007; Hodge, 2007), kā arī *atgriezeniskā saite un refleksīvā mācīšanās* (Āboltiņa, 2010). To iespējams nodrošināt, ieviešot studiju procesā supervīziju pirmsdiploma praksē un augstskolai uzņemoties noteiktu laiku uzturēt atbalstošu komunikāciju ar sociālajiem pedagogiem iesācējiem supervīzijas veidā.

Supervīzijas procesā svarīgs jēdzienu *refleksija, pašrefleksija, refleksīvā darbība, refleksīvā domāšana* skaidrojums, kas saistīts ar personības attīstību un profesionālo izaugsmi. Skatot personību kā darbības subjektu, psiholoģijā tiek akcentēts personības pašattīstības princips, liekot uzsvāru uz: 1) personības virzošajiem spēkiem (pretrunas un to harmonija) (Анциферова, 1978; Зейгарник, 1979) un 2) pašvirzītas personības avotiem pašā darbības procesā (Рубинштейн, 1973; Леонтьев, 1977). Pārveidojot un radot esošo pasauli, cilvēks rada pats sevi, aktīvi izvērtējot savu pieredzi, darbības motīvus, analizējot savu raksturu, spējas un darbības rezultātus. Indivīds izvērtē sevi instrumentālajā un produktīvajā līmenī: instrumentālais - personības izpausmes veids, kas saistās ar raksturu un spējām; produktīvais – saistīts ar darbības aktivitāti, pašatdevi, pašpildināšanu (Асмолов, 2004). Varam spriest, ka personības attīstība un profesionālā izaugsme nav nodalāmas no refleksijas jēdziena.

Refleksija (latīņu *reflexio*) - iekšējo psihisko stāvokļu apzināšanās subjekta pašapzināšanās procesā, (angl. *reflection*) – pašuztvere. Pēc I.Kangro (2009) skaidrojuma *refleksijai* ir divas nozīmes. Pirmā - *fiziskā refleksija* jeb atspoguļošana, tiek lietots arī jēdziens *transpozīcija*, t.i. darbības apzināšana (apjēgšana), pāreja no zemāka intelektuālās konstrukcijas līmeņa uz augstāku, no darbības līmeņa uz reprezentācijas jeb priekšstata līmeni. Otrā refleksijas jēdziena nozīme – t.i. prāta darbība jeb *refleksīvā abstrakcija* (*domāšana*), *īpašs domāšanas veids*, kurā forma tiek atdalīta no satura un tālāk procesi tiek konvertēti uz satura objektiem (Пиаже, 1970), kad notiek ne tikai pāreja uz augstāku līmeni, bet notiek arī zemākā līmeņa darbību jeb operāciju rekonstrukcija. Šajā līmenī refleksīvā domāšana nosaka satura bagātināšanu ar jauniem elementiem. Pārejai uz šo līmeni vajadzīga ne tikai darbības un esošo zināšanu apjēgšana (apzināšana), bet arī paplašināšana (Пиаже, 1970:147-157; Щедровицкий, 1995:614-620). A.Utināns (2005: 110) refleksijas spējas saista ar augstākās iemācīšanās formu, kas psiholoģijā skaidrojama kā atklāsme, apjēgšanas moments domāšanas procesā, jaunas idejas rašanās, intuitīvas domāšanas rezultāts, kam pamatā ir izpratne par savas personīgās rīcības motīviem. Tas izskaidro refleksīvās darbības būtību. Tieši refleksīvās (*reflektīvās*) darbības kontekstā mācīšanās process kļūst ne tikai personisks, tas kļūst katram darbībā iesaistītajam supervīzijas dalībniekam nozīmīgs un atbalstošs, jo kopējā pieredze tiek saistīta ar katra dalībnieka individuālajām vajadzībām, individuālo pieredzi un esošo situāciju. *Refleksīvā domāšana* (abstrakcija) ir process, kurā subjekts, balstoties uz jau zināmo informāciju par apkārtējo realitāti, ar domāšanas operāciju palīdzību *iegūst jaunas zināšanas* (Kangro, 2009).

Refleksijas jēdzienu filozofijā ieviesa R.Dekarts (1596-1650), ar to saprotot indivīda spēju koncentrēties uz savu domu saturu, abstrahējoties no ārējā. Mūsdienās *refleksija* tiek aktualizēta saistībā ar humāni orientētu izglītību un pedagoģiju. I.Kangro (2009) uzskata, ka mūsdienās darba tirgū ir pieprasīti tādi speciālisti, kurus izglītojot izmantots *jauns mācību saturs un nosacījumi*. Attīstot domu tālāk, autors uzsver, ka mācību saturs saistīts ne tikai ar pārmantotām *zināšanām, prasmēm* un iemaņām, bet arī ar *radošu attieksmi* pasaules redzējumā, domās, darbībā un mērķtiecībā. *Attieksmes* fundamentālā bāze ir domāšana – mentāla darbība, ar kuras palīdzību tiek modelēti pasaulē notiekošie procesi un atklātas sakarības starp objektīvām norisēm. *Refleksīvo domāšanu autors raksturo kā jaunu zināšanu ieguves līdzekli (instrumentu)*.

Zinātnieki (*Āboltiņa, 2012; Hess, 2008; Rogers, 1951/1990; Rutka, 2009, 2012; Žogla, 1994; Поджерс, 1994*) saistībā ar refleksiju runā par *attieksmju reflektēšanu*. K.Rodžers (*Rogers, 1951/1990; Поджерс, 1994*), A.K.Hess (2008) attieksmju reflektēšanu skata kā neatņemamu, bet grūti identificējamu komunikācijas procesa refleksīvajā darbībā komponenti. Attieksmju reflektēšana izpaužas ne tikai verbālajā komunikācijā, tā izpaužas arī ķermeņa valodā (sejas izteiksmē, balss tonī u.c. veidos). L.Rutka (2009, 2012) izsaka atziņas par refleksīvā procesa (darbības) visaptverošu būtību, kas palīdz izprast savu un citu cilvēku uzvedību, attieksmi, vērtības, savstarpējās attiecības. Šī izpratne palīdz izvēlēties atbilstošus uzvedības vai rīcības modeļus. Izvēli ietekmē notikumi, priekšstati par sevi un apkārtni, emocijas un izjūtas, zināšanu veidošanās u.c. I.Žogla (1994) attieksmes saista ar emociju reflektēšanu, kas sevišķi nozīmīga pedagoga profesijā, attiecinot to uz abiem mācību procesā iesaistītajiem subjektiem – pedagogu un studentu. Autore uzskata, jo augstāki zināšanu sasniegumi un pozitīvāks vērtējums, jo pozitīvāka attieksme pret studijām. Tas izpaužas darbībā, kas pauž attieksmi pret pasauli. Pedagoga uzdevums ir veicināt pozitīvas emocijas un atbalstošu studiju vidi ar aizrautīgu, radošu darbu. L.Āboltiņa (2012) to attiecina uz *mācīšanās procesu jeb darbību supervīzijā*, kur supervizors ar savu aizrautību veicina pozitīvu attieksmju reflektēšanu supervīzijas dalībnieku vidū. Tādējādi profesionāli koleģiāla mācīšanās vide nodrošina atbalstu, kur komunikācija notiek ne tikai verbāli, bet arī ķermeniski (apzināti, daļēji apzināti un neapzināti), sekmējot prasmi apzināties sevi un citus, paplašinot izpratni par attiecību daudzveidīgiem aspektiem un elementiem, *attīstot PK* (skatīt iepriekš par esošo zināšanu apjēgšana (apzināšana), arī paplašināšana (*Пиаже, 1970: 147-157; Щедровицкий, 1995: 614-620*)).

Humanitārajās zinātnēs tiek akcentēts *refleksijas metodoloģiskais* aspekts (*Беляева & Азбукина, 2009*). Zinātnieki (*Анисимов, 2002; Давыдов, 2005; Щедровицкий, 1995; Абрамова, 1985; Беляева & Азбукина, 2009*) uzsver *refleksijas fenomenu*, kas tiek skatīts saistībā ar dažādām indivīda *darbības jomām: mācību, profesionālo, sporta* utt. N.Ivancivskaja (*Иванцивская, 1999:225*) pauž atziņu, ka darbība vienmēr ir mērķtiecīga un šo mērķtiecību

indivīda darbībai nodrošina tieši *refleksija*. Indivīda darbības projektēšana notiek refleksijas procesā par darbību un tās mērķi. Tādējādi notiek *topošās darbības konstruēšana*. *Refleksija* nodrošina darbības mērķtiecību, kontroli un apzināšanos. 18.gs. zinātnieki G.Bērklis (1658-1753) un D.Hjūms atzīst, ka jebkādas zināšanas ir atkarīgas no pieredzes un ir pakļautas kontrolei. Autorus vieno teorētiskais uzstādījums, ka izziņas pamati tiek meklēti jutekliskajā pieredzē, bet pareizs prāta lietojums tos sakārto.

A.Hutorskojs (*Хуторской, 2003*), J.Bessonova (*Бессонова, 2000*), I.Ladenko (*Ладенко, 1992*) uzskata, ka refleksija ir izglītības procesa pamata konstrukcija, kas caurvij darbību lietu pasauli. Runājot par *refleksiju kā par mācību darbību un mācīšanos darbībā*, A.Hutorskojs (*Хуторской, 2003*) to attiecina uz divām jomām: 1) ontoloģisko, kas iekļauj sevī lietu izzināšanu; 2) psiholoģisko, kas vērsta uz subjekta darbību (sevis izzināšanu). Izzinot personīgo radošo darbību, studējošais pievērš uzmanību ne tikai zināšanu ieguvei kā mācību darbības rezultātam, bet arī pašai darbībai un tās struktūrai, kas sekmē šo mācību rezultātu radīšanu jeb iegūšanu. L.Beļajeva un J.Azbukina (*Беляева & Азбукина, 2009*), pētot refleksijas pedagoģisko būtību un saistot to ar mācīšanās darbību studiju procesā un procesa organizāciju, izdala trīs zinātniskās pieejas: 1) refleksija kā darbība; 2) refleksija kā izglītotāja jeb supervizora pedagoģisko spēju komponente; 3) refleksija kā studējošā personības psihiskās darbības jaunveidojums. L.Baiborodova & M.Rožkovs (*Байбородова & Рожков, 2004*), G.Skvorcova (*Скворцова, 2000*) uzskata, ka supervīzijā notiek indivīda sevis izzināšana, izpratne par sevi noteiktā situācijā - supervīzijas sesijās - vai laika periodā, proti, vienas supervīzijas sesijas laikā vai sesiju cikla nobeigumā. Notiek arī apkārtējo attieksmes pret un par sevi izzināšana - par personības īpatnībām, par emocionālajām reakcijām un kognitīvajiem priekšstatiem. Refleksijā notiek priekšstata veidošanās par iespējamām izmaiņām. L.Baiborodova & M.Rožkovs (*Байбородова & Рожков, 2004*), M.Aņļetajevs (*Анлетев, 1997*) un G.Skvorcova (*Скворцова, 2000*) uzsver, ka refleksijas procesā notiek personības pašizziņa, pašizaugsme un pašregulācija, notiek indivīda uzmanības pievēršana savai iekšējai garīgai pasaulei, savai dzīves darbībai,- šādā aspektā *refleksiju* var uzskatīt par *pašaudzināšanas metodi* (autori lieto arī apzīmējumu – *darbības forma*), kas humānā pedagoģijā skatāms kā personības attīstības un piederības kultūrai veidošanās instruments.

G.Cukermane (*1995*), A.Voroncovs (*Воронцов, 1998, 1999*), uzskata, ka cilvēks ar neattīstītām refleksīvām spējām nevar adekvāti analizēt situāciju un izvirzīt mērķus. *Refleksijas spējas* ļauj studējošajam iekļauties mijiedarbības procesā un iniciēt sadarbību mācīšanās procesā. Autori atzīst, ka *refleksija ir īpaša prasme* novērtēt savas darbības iespējas kopdarbības plānā. Z.Rubene (*2001, 2004:17*) refleksiju saista ar cilvēka spēju kritiski domāt, spēju patstāvīgi

veidot kritiskus spriedumus un pamatojoties uz tiem pieņemt jaunus lēmumus jaunu un nebijušu darbību īstenošanai.

Tādējādi noskaidrojām, ka *refleksijas būtība* tiek skatīta atbilstoši tās funkcionālajai pielietojamībai. No pedagoģijas aspekta refleksija tiek saistīta ar studijudarbību attīstošās izglītības koncepcijā. Studiju darbība tiek raksturota kā specifisks darbības veids. Refleksija ir vērsta uz pašu izglītojamo kā darbības subjektu personības attīstības, veidošanās un pilnveidošanās kontekstā. Tas pamatojas uz apzinātu, reflektētu, mērķtiecīgi akumulētu sabiedrības kopīgo pieredzi dažādās sabiedriski lietderīgās, izzinošās, teorētiskās un praktiskās darbībās. Tātad personības attīstības procesā, lai tas būtu pilnvērtīgs un daudzpusīgs, jābūt *refleksīvai darbībai*.

Izpratni par *refleksiju* daudzi zinātnieki saista ar indivīda profesionālo izaugsmi: 1) *refleksija ir svarīgs profesionālās attīstības un izaugsmes instruments*; refleksivitāte - prasme analizēt domāšanas saturu un formu, koriģēt uzskatus; *kritiskā refleksija - prasme*, kas ietekmē darbības (mācību) procesa kvalitāti (Dewey, 1958; Schon, 1983, 1987); 2) tā ir intelektuāla un emocionāla darbība, kurā indivīds skaidro savu *pieredzi*, lai bagātinātu jaunu izpratni un vērtējumu (Bound, 1988:19); 3) tā ir skatīšanās atpakaļ un savas *prakses* apjēgšana, mācoties no tās un izmantojot nākotnes profesionālajā darbībā (Ghaye & Ghaye, 2004:2); 4) refleksija sekmē profesionālo izaugsmi un attīstību, kritisko domāšanu, pašvērtēšanu un pašvadītas mācības; tā virza zināšanu attīstību, izpratni, sekmē ideju atlasīšanu, palīdz salīdzināt aktuālās izglītības koncepcijas un noteikt, kā tās ietekmēs lēmumu pieņemšanu (Osterman & Kottkamp, 2004; Salite & Klepere, 2003); 5) refleksīvās darbības pamatā ir iepriekšējās zināšanas un pieredze, kas darbojas kā filtrs, caur kuru jaunā pieredze veido profesionālās darbības izpratni (Moon, 2002).

Daudzi zinātnieki (Ābolīņa, 2012; Argyris & Schon, 1991; Students, 1998; Špona, 2006; Žogla, 2005, 2008; Выготский, 2000; Леонтьев, 1982) atzīst, ka darbības jēdziena pedagoģiskais pamatojums ir *darbības teorijā*. A.Špona (Špona, 2006) uzsver, ka darbības jēdzienu jāskata plašāk nekā darbs; pedagoģiskā kontekstā darbība ir fiziska vai/un garīga darbība, tās ir psihiskās aktivitāte u.c., kas cilvēkam ir personiski nozīmīga, tā ir mērķtiecīgi un sistemātiski organizēta, pašattīstoša, vērsta uz humānu sadarbību un vispārcilvēciskām vērtībām. C.Argiris un D.A.Šons (Argyris & Schon, 1991) atzīst, ka darbības izpratne palīdz izprast *teorijas un prakses mijšakarības*, fokusējot vienlaicīgi uzmanību gan uz prakses uzlabošanas iespējām darbībā, sintezējot praktisko pieredzi un novērojumus, gan uz prakses izpēti, saistot to ar darbības dalībnieka kognitīvajām spējām un iespējām. Supervīzijas sakarā Literatūrā (Smits, 2005; Levāne, 2008) piedāvā pieeju *mācīšanos caur darīšanu* (*learning through doing*). Tas norāda uz nepieciešamību paralēli teorijas apguvei realizēt iegūtās zināšanas praksē, promocijas

darba kontekstā studējošo pirmsdiploma studiju praksē, kas nodrošināta ar supervīziju. Tikai praktiski darbojoties, parādās īstā supevīzijas būtība. Prakse liecina, kuras apgūtās teorijas, kuras situācijas darbojas/nedarbojas, kāpēc? Tā kā supervīzijā profesionālis/studējošais mācās no savas un citu prakses, *refleksija par savu darbību* ir galvenais virzītājspēks, kas veido idejas un domas par tālāko darbību.

Atbalstošā, pozitīvā un koleģiālā vide supervīzijā atraisa supervīzijas dalībnieku radošumu, ko dēvē arī par kreativitāti, spēju atrast jaunas un negaidītas kopsakarības, saiknes un attiecīgi jaunu jēgu, jaunus risinājumus, jaunu pieredzi (*Smitskamp 1995, Stanton - Jones, 1992, pēc Karkou & Sanderson, 2006*). Radoši cilvēki tiecas dzīvot konstruktīvi, veiksmīgi adaptējas un spēj radoši, elastīgi piemēroties mainīgajiem vides apstākļiem (*Hjelle & Ziegler, 1992*).

Supervīzijas process sekmē studējošo integrālu teorētisko, sociālo un pedagoģisko domāšanu, attīsta prasmi reflektēt par sociāli pedagoģisko darbību, prasmi analizēt sociāli pedagoģiskas situācijas un problēmas, sekmē pētnieciski radošo pieeju problēmu risināšanai un spēju prasmīgi tās risināt (*Saltikova – Volkovič, 2004, 2012*). Attiecinot šīs atziņas uz topošo sociālo pedagogu profesionālo izaugsmi reflektīvā darbībā, varam spriest, ka tā ir saistīta ar kritisku domāšanu par profesionālās darbības pieredzi, par iegūtajām zināšanām un to attīstību, jaunu zināšanu apgūšanu, saistīta ar pieredzes praksē (profesionālās darbības) kritisku apjēgšanu, izvērtēšanu un prasmēm pieņemt lēmumus jaunās profesionālās darbības veikšanai, jaunās pieredzes gūšanai. Noskaidrojām, ka refleksija sekmē radošumu profesionālajā darbībā, kas izpaužas *prasmē* aktīvi un radoši darboties nestandarta situācijās, saskatīt, analizēt un realizēt sociālpedagoģiskus uzdevumus oriģinālā veidā.

1.4.4. Supervīzijas modeļi studiju procesā

Dotajā apakšnodaļā tiks raksturoti supervīzijas modeļi: attīstības modelis (*Erikson, 1968; Hogan, 1964; Gardiner, 1989; Klimkāne, 2000; Mihailova, 2010; Stoltenberg & Delworth, 1987; Worthington, 1987; Крайг & Бокум, 2008; Кулаков, 2002; Салтыкова-Волкович, 2012, Ховкин & Шонем, 2002*); specifiskās orientācijas modelis (*Bernard & Goodyear, 1997; Truskovska & Zavadska, 2005; Кулаков, 2002*), cikliskais modelis (*Page & Wosket, 2001*) vairāku pieeju un teorētisko atziņu kontekstā ar mērķi teorētiski pamatot sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijas procesā strukturāli saturiskā un konceptuālā modeļu izstrādi (*skat. 2.nodaļā*).

Veicot teorētisko izpēti, noskaidrojām, ka supervīzijas dalībnieku *vajadzības pēc supervīzijas* un gandarījums par gūto rezultātu tajā un no tās lielā mērā ir atkarīgs no **supervīzijas modeļa**, ko piedāvā supervizors, no pieejas (izglītības, personiskās un profesionālās filozofijas

skatījuma, kā arī pārstāvētā virziena/skolas), kura ir supervizora pakalpojuma pamatā. Dažādās teorētiskās pieejas ietekmē notiekošo supervīzijas procesā, sākot ar supervīzijas procesa modeļa raksturojumu un beidzot ar supervīzijas modeli, kas atspoguļo supervizora konceptu un teorētisko pamatu (Page & Wosket, 2001; Кулаков, 2002). Par *supervīzijas modeli* sauc sistemātisku pieeju, kas tiek izmantota supervīzijas vadīšanā. S.Mihailova (2010), apkopojot daudzveidīgās pieejas, supervīzijas modeļus iedala vairākās grupās: 1) *attīstības jeb evolūcijas modeļi*; 2) *sociālo lomu modeļi*; 3) *specifiskās orientācijas modeļi*; 4) *integratīvie modeļi*; 5) *procesa supervīzijas nodrošināšanas modeļi*; 6) *cikliskie supervīzijas procesa modeļi*. Promocijas darba kontekstā tiks plašāk apskatīti tikai daži no tiem.

Kopš 20.gs.otrās puses *attīstības jeb evolūcijas modelis* ir viens no populārākajiem ASV un citviet pasaulē. Raksturojot šo modeli, tostarp saistībā ar supervīziju studējošiem sociālajiem pedagogiem, varam akcentēt vairākus aspektus.

1. Attīstības jeb evolūcijas modelis balstās uz priekšstatu, ka visi cilvēki turpina augt un mainīties, mainās viņu vēlmēs, nodomi, centieni, uzvedības patēriņi utt., savienojot pieredzi un mantotās noslieces, cilvēks attīsta sevī spēcīgās puses un meklē jaunas augšanas (attīstības) jomas (Erikson, 1968; Крайг & Бокум, 2008; Кулаков, 2002).

2. Modeļa uzdevums ir atrazit un maksimāli veicināt cilvēka progresu, saistot to ar nākotnes profesionālo darbu (Кулаков, 2002; Mihailova, 2010).

3. Tas apraksta supervīzijas dalībnieka attīstības (virzības) etapus, kurus raksturo noteiktas vajadzības, konflikti un uzdevumi, ko supervīzijas dalībniekam jāatrisina, lai virzītu savu attīstību un izaugsmi, kā arī akcentē supervizoram nepieciešamību pārvaldīt daudzveidīgus stilus un pieejas (Ховкин & Шонет, 2002), nepieciešamību supervizoram izvēlēties atbilstošu supervīzijas dalībnieka etapam supervīzijas fokusu (metodes, stilu utt.) (*Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata, 2007*), lai nodrošinātu optimālu supervīzijas dalībnieka attīstību.

4. Attīstības jeb evolūcijas modelī svarīgs aspekts ir abu supervīzijas dalībnieku virzība uz izaugsmi, kuras pamatā ir efektīva savstarpējā mijiedarbība virzībā uz supervīzijas mērķi (Ховкин & Шонет, 2002; Кулаков, 2002). S.Kulakovs (Кулаков, 2002) izdala astoņas supervīzijas dalībnieka attīstības zonas: 1) intervence (iejaukšanās) un prasmju to darīt kompetence; 2) izvērtēšanas/novērtēšanas metodes un paņēmieni; 3) starppersonu attiecību supervīzijas kontekstā raksturojums; 4) klientu/personu problēmu konceptualizācija; 5) individuālo (attīstības) atšķirību respektēšana; 6) teorētiskā orientācija; 7) supervīzijas mērķi un uzdevumi; 8) profesionālās ētikas konteksts. Šāds attīstības zonu iedalījums lielā mērā sakrīt ar vajadzību uzskaitījumu, uz kurām koncentrējas *supervīzijas dalībnieks iesācējs* (Page & Wosket, 2001): pielietotās tehnikas; efektīva attiecību ar klientu/personu veidošana; klientu/personu

konceptualizācija; supervīzijas robežu jautājumi; klienta/personas supervīzijā ienestā materiāla izpratne; personiskās trauksmes un/vai profesionālās nepiemērotības aplūkošana supervīzijā. M.Saltikova-Volkoviča (*Салтыкова - Волкович, 2012*), raksturojot supervīziju sociālajiem pedagogiem, akcentē jautājumus, kurus studējošais sociālais pedagogs, veicot profesionālo darbību studiju prakses ietvaros, var noskaidrot supervīzijā, kura ieviesta augstskolas studiju programmā profesionālās pilnveides nolūkos (*skat. 2.nodaļa*).

Varam spriest, ka attīstības jeb evolūcijas modelis atbilst studējošo sociālo pedagogu vajadzībām pēc supervīzijas, jo viņus uztrauc gan personiskā gatavība un atbilstība izvēlētai profesijai, gan teorētiskā un operacionāli instrumentālā gatavība profesionālai darbībai. Studējošais sociālais pedagogs sagaida no supervizora atbalstu, redz viņā pavadoni profesionālajā izaugsmē, sagaida pieredzes gūšanu stratēģiju, pieeju, metožu un tehniku pielietošanā.

Lai supervīzijas dalībnieks saņemtu adekvātu situācijai *šeit un tagad* atbalstu, nepieciešams izvērtēt viņa pieredzi un attīstību. *Attīstības jeb evolūcijas modeļa* pieeja paredz, ka supervīzijas procesā mainās gan supervizors, gan supervīzijas dalībnieks. Teorētiskajā izpētē noskaidrojām, ka šo modeli veidoja R.A.Hogans (*Hogan, 1964*), turpināja attīstīt E.Vorthingtons (*Worthington, 1987*), C.D.Stoltenbergs un U.Delvorts (*Stoltenberg & Delworth, 1987*). Savukārt, P.Hovkins un R.Šohets (*Ховкин & Шохет, 2002*) integrēja teorētiskās atziņas supervīzijas dalībnieka attīstības četrus galveno stadiju apvienotā modelī (*Truskovska & Zavadska, 2005*). Pētījumā analizējām arī *mācību supervīzijas dalībnieku - studējošo attīstības fāžu modeli* pa līmeņiem (soļiem) (*Gardiner, 1989; Klimkāne, 2000*), kā arī salīdzinājām supervīzijas dalībnieka virzību un izaugsmi, balstoties uz galvenajām attīstības psiholoģijas atziņām par cilvēka pastāvīgo attīstību, tās periodiem un atbilstošajiem raksturojumiem/kvalitātēm.

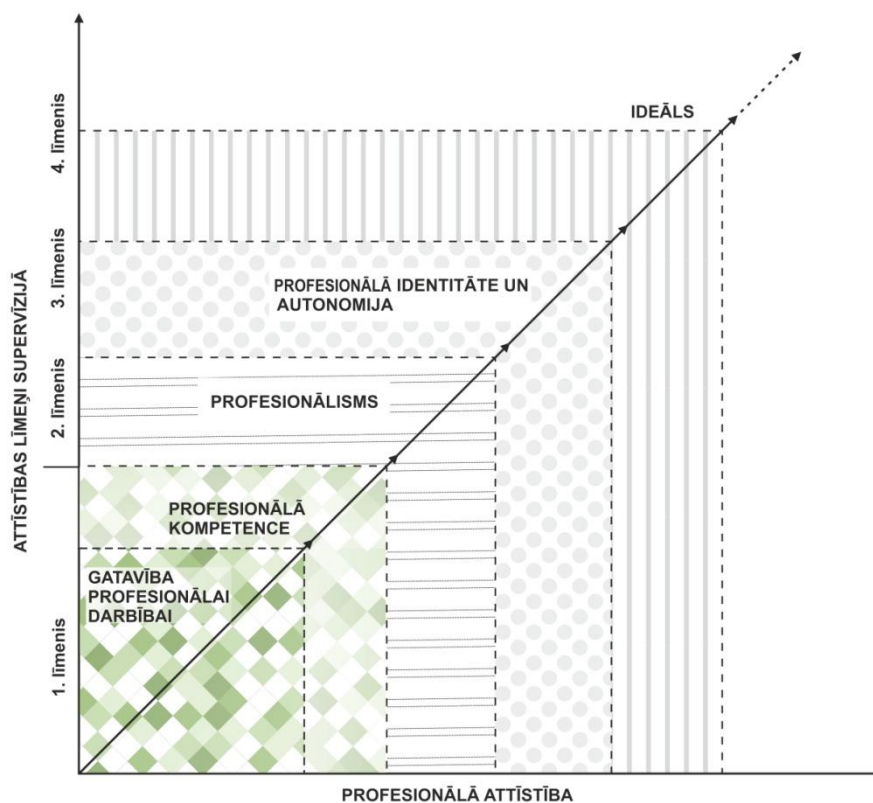
Autori (*Erikson, 1968; Выготский, 2000; Крайг & Бокум, 2008*) lieto dažādu attīstības etapu apzīmējumu: līmenis, solis, periods,. Promocijas darbā tiks lietots jēdziens *līmenis*.

Teorētiskās izpētes rezultātā tika izveidota supervīzijas dalībnieku attīstības līmeņu tabula (*Truskovska, 2010*) (*skatīt 9.pielikums*), kurā redzam: 1) tendenci uz attīstību, izaugsmi no relatīvi šauriem un īslaicīgiem uzsvāriem uz plašākiem un ilglaicīgākiem; 2) tendenci no mācīšanās supervīzijā uz mācīšanos kā mācīties; 3) tendenci attīstībā no lielākas atkarības uz mazāku atkarību no supervizora un lielāku patstāvību profesionālajā darbībā līdz koleģiālām attiecībām, tālāk sasniedzot meistarību (pats sev supervizors, pašsupervīzijas kompetence (*angl. self-supervision; Morrissette, 2002*) supervīzijas dalībnieks, sākot ar trešo līmeni jau var būt supervizors mazāk pieredzējušam speciālistam (*Ховкин & Шохет, 2002*), - *promocijas darba autore uzskata, ka tādējādi iezīmējas cikliskums ne tikai supervīzijas dalībnieka izaugsmē attiecībā uz personīgo izaugsmi profesijas kontekstā, bet arī cikliskums pieredzes nodošanā, atbildības pret profesiju kontekstā*; 4) tendenci no bailēm no novērtējuma uz vēlmi saņemt

objektīvu atgriezenisko saiti supervīzijā, vienlaicīgi nejūtoties atkarīgam no supervizora, - labai supervīzijai jāpalīdz supervīzijas dalībniekiem atskatīties atpakaļ uz savu darbu, bet lai neradītu pārlietu lielu uztraukumu, supervizoram jārada *vide*, kas ietver *pozitīvu atbalstu un iedrošinājumu*.

Varam secināt, ka *attīstības vai evolūcijas modelis* ir adekvāts instruments studējošiem un sociālajiem pedagogiem iesācējiem PK pilnveidē, jo palīdz noteikt supervīzijas dalībnieku vajadzības *šeit un tagad*, saprast, ka daļa no supervīzijas uzdevumiem ir – palīdzēt speciālistam attīstīties, izejot no tā punkta, kur viņš atrodas, ievērojot individuālās attīstības atšķirības un vajadzības (Mihailova, 2010; Кулаков, 2002; Ховкин & Шонет, 2002).

Varam pilnveidot esošo 2.1.apakšnodaļā 1.attēlu ar vertikālo asi - sociālā pedagoga attīstības ass, uz kuras iezīmēti atbilstoši personības izaugsmei 4 līmeņi, ko speciālists var sasniegt personīgajā un profesionālajā izaugsme (skat. 5.att.).



5.att.Sociālā pedagoga profesionālās attīstības supervīzijā struktūra (autores konstrukcija)

5.attēlā iekrāsotais laukums norāda, ka sociālais pedagogs studiju procesā augstskolā var pilnveidot PK atbilstoši *attīstības jeb evolūcijas modeļa* 1.līmenim. Topošo speciālistu varam raksturot ar zināmu atkarību no supervizora, mijiedarbības attiecībās studējošais ir pārraugāmā

persona, ir uz sevi centrēts, no supervīzijas sagaida mācīšanās metodes un mācīšanos supervīzijas procesā (vidē), profesionālajā darbībā ir reproduktīvs.

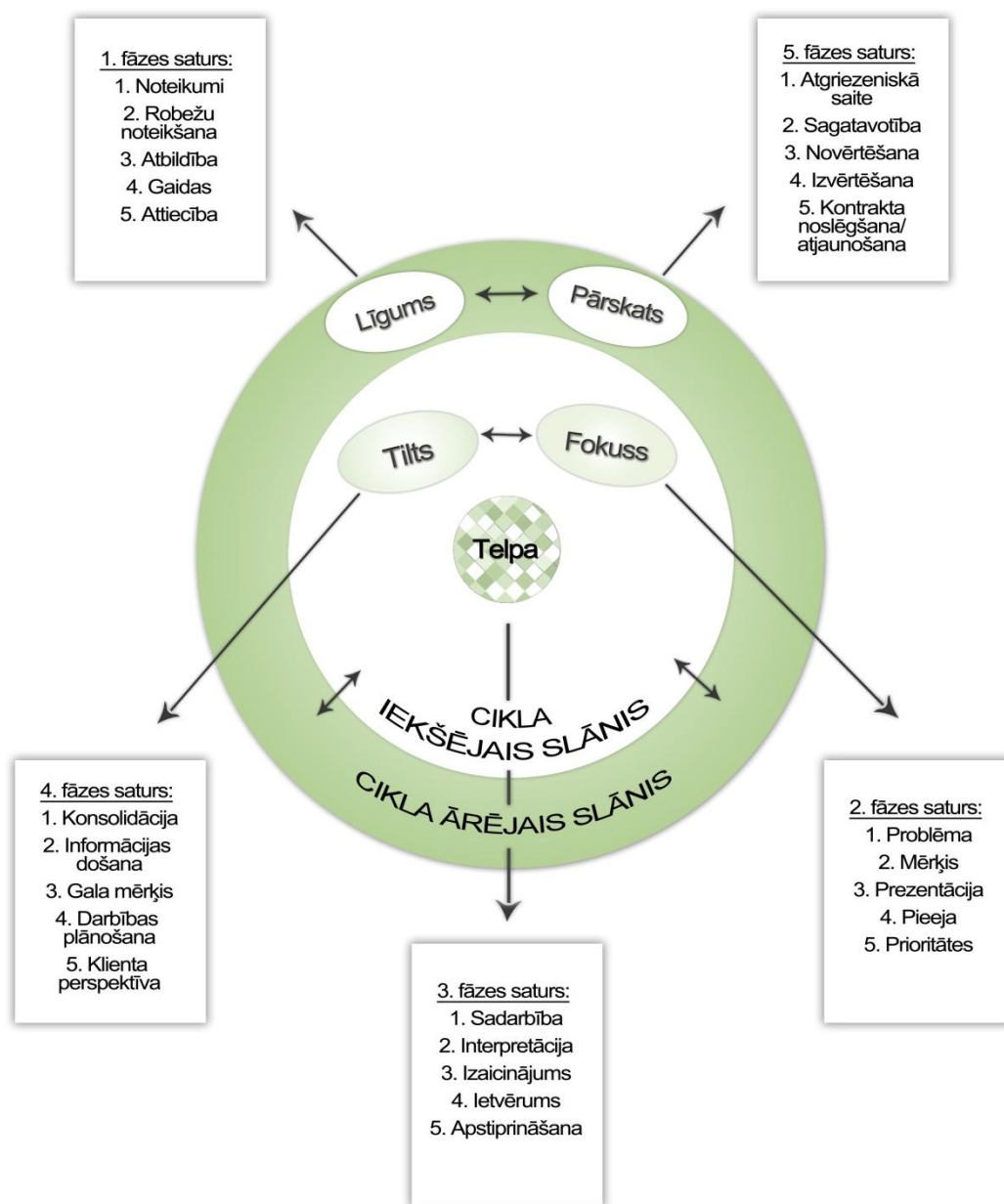
Promocijas darba kontekstā autore pievērš uzmanību J.Bernarda un R.Gudjera (*Bernard & Goodyear, 1997*) un S.Kulakova (*Кулаков, 2002*) atziņām, ka liela daļa speciālistu tiekots pēc *specifiskās orientācijas modeļa*. Šie zinātnieki uzsver, ka *supervīzijas dalībniekiem iesācējiem* efektīvāka būtu supervīzija pie atbilstoša viņa profesionālās darbības jomai supervizora. Šāda supervīzija atbilst noteikta virziena/skolas teorijai un metodoloģijai, izmaiņas mācīšanās procesā supervīzijas dalībniekam ir maksimālas, teorija lielā mērā ir integrēta procesā. Savukārt, ja supervizors pārstāv citu profesionālo jomu un pielieto iesācējam nepazīstamas teorētiskās pieejas, tas ne tikai ietekmē supervīzijas procesu, bet arī rada apjukumu, nedrošību supervīzijas dalībniekiem. Tas varētu būt viens no šķēršļiem supervīzijas saņemšanā vai apmierinātībā no supervīzijas (*Page & Wosket, 2001; Ховкин & Шохет, 2002*) un guva apstiprinājumu iepriekšējos pētījumos (*Truskovska & Zavadska, 2005*), kā arī pamatojas promocijas darba autores personīgajā pieredzē no supervīzijas procesa, piedaloties supervīzijā augstskolas studijās un profesionālās darbības sākumā, kā arī turpmāk nodrošinot supervīziju citiem sociālā darba speciālistiem.

Varam spriest, ka *specifiskās orientācijas modelis* ir efektīvs un adekvāts sociālajiem pedagogiem studiju procesā, piemēram, pirmsdiploma studiju prakses ietvaros, kā arī iesācējiem sociālajiem pedagogiem, lai efektīvāk supervīzijas mijiedarbības procesā varētu noteikt supervīzijas dalībnieka attīstības līmeni, vajadzības un gaidas no supervīzijas, iesākt virzību atbilstoši sagatavotībai augstskolā profesionālai darbībai uz izaugsmi un plašāku kontekstu, pēc vajadzības un iespējām, iekļaujot tajā pakāpeniski arī citu virzienu/skolu metodoloģiju.

Izpratni par notiekošo *supervīzijas procesā* un par *supervīzijas procesa organizāciju*, kas ietver 5 fāzes: *līgumu* par supervīziju, *supervīzijas fokusu*, *telpu*, *tiltu* un *pārskatu* sniedz palīdzošo profesiju speciālistu supervīzijās (mākslas terapeitu, sociālo darbinieku utt.) plaši pielietotais *cikliskais modelis* (*angl. – Cyclical Model, Page & Wosket, 2001*).

Veicot teorētisko izpēti, promocijas darba autore izveidoja *supervīzijas procesa ciklisko modeli*, kas attēlo supervīzijas organizēšanas un supervīzijas procesa vidi kā atbalstošu un attīstošu mācīšanās vidi, atbilstošu studējošā sociālā pedagoga PK 1.līmenim. Šādi vizuāli (*skat. 6.att.*) izvietotas cikla fāzes nodrošina „konteineru” (*Page & Wosket, 2001:104*) *supervīzijas telpas* kreatīvajam potenciālam. Ārējā aplī ir *līguma – pārskata cikls* un atbilstošās fāzes (1. un 5.fāzes saturs attēla logos). Tas ir strukturēts ārējais un saturošais procesa slānis, kas saistīts ar objektīvo situāciju (skatīt tālāk tekstā *līgums un pārskats*). Vidējā aplī ir *fokusa – tilta* aplis, kas ir strukturēts iekšējais un saturošais procesa slānis (2. un 4.fāzes saturs attēla logos). Tas saistīts

ar izmantošanu un lietošanu (skatīt tālāk tekstā *fokuss un tilts*). Centrā ir cikliskā modeļa supervīzijas *telpa* (3.fāzes saturs attēla logā).



6.att. Supervīzijas procesa cikliskais modelis un ciklu fāzes (autores veidots pēc Page & Wosket, 2001:104)

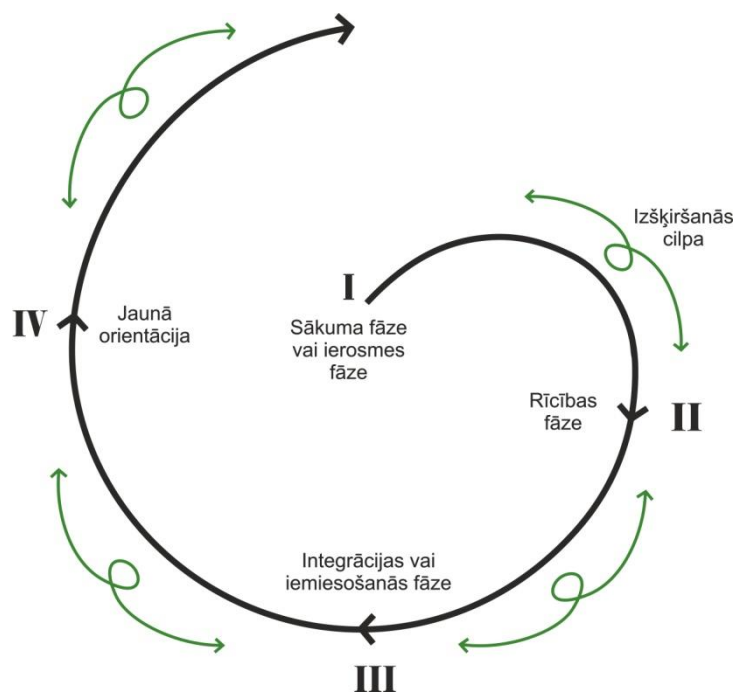
Līgums ir vienošanās starp supervīzijas dalībnieku un supervīzoru par supervīzijas saturu, atbalstu, struktūru. Tas iezīmē supervīzijas plānu, kur noteikti virziens, mērķis, uzdevumi un kārtība, kas nepieciešama, lai veidotu pamatnoteikumus un robežas efektīvai supervīzijai (Ladany et al, 1999; Page & Wosket, 2001; Tessa, 2007). *Līgums* var būt gan mutisks, gan rakstiska līguma formā. Tā ir arī vienošanās par ētikas jautājumiem. Efektīvā līgumā aprakstītas

tiesības un pienākumi par darba kārtības sastādīšanu, kā arī savstarpējie priekšstati par konfidencialitāti. Līguma pašā sākumā jābūt aprakstītam periodisko pārbaūžu un novērtēšanas mehānismam, un tas ir supervīzijas sesiju pamatā (Ховкин & Шонет, 2002). Līgumā tiek noteiktas abu pušu – supervizora un supervīzijas dalībnieka (sociālā pedagoga) - attiecības (gan emocionālās, gan darba/funkcionālās attiecības) un supervīzijas dalībnieka darba pārskata un novērtēšanas veids supervīzijas noslēgumā (Sibbet & Thompson, 2007; Ladany et al, 1999). Līgums ir sākums darba attiecībām un pētījuma tēmas kontekstā - viens no nozīmīgiem aspektiem sociālā pedagoga PK attīstības vajadzībām supervīzijā (Upmale, 2010).

Būtiski ir vienoties par supervīzijas sesiju cikla *fokusu*. Tas ir subjekta (sesijas dalībnieka - sociālā pedagoga) vai materiāla (sociālā pedagoga klienta/personas problēmas) apzināšanās konkrētajā supervīzijas procesa etapā vai punktā un sākas ar dažu supervīzijas dalībnieku darba aspektu prezentēšanu (Page & Wosket, 2001). Svarīgi ir noteikt un saskaņot supervizora piedāvātos un supervīzijas dalībniekiem nepieciešamos supervīzijas *fokusa punktus*, lai tie atbilstu supervīzijas dalībnieku vajadzībām (Upmale & Mārtinsons, 2010; Ховкин & Шонет, 2002). Efektīva supervīzija parasti apvieno vairākus fokusa punktus, tomēr būtiskais slēpjas atziņā, ka supervīzija nav domāta, lai atrastu atbildes, to nevar izdarīt bez klienta līdzdalības, bet lai mācītos jautāt (Plock, 1997 pēc Upmale, 2010:61). Turpinot šo domu, jāmin profesores I.Žoglas atziņa (Kalniņa, 2012:64), ka *gudrs students no studenta atšķiras ar prasmi uzdot pareizus jautājumus pareizā laikā un ka cilvēks, kurš mācās, atšķiras ar prasmi uzdot jautājumus*.

Telpa jeb radošā telpa ir galvenais, centrālais supervīzijas procesā (Page & Wosket, 2001:37). *Tilta* funkcijas ir nodrošināt sasaisti starp procesu, kas notiek supervīzijā, ar procesu, kas notiek starp supervīzijas dalībnieku – sociālo pedagogu un viņa klientu/personu darba kontekstā. Plašākā kontekstā supervizors nevar darboties tā it kā *klienta/personas - supervīzijas dalībnieka - supervizora* trīsvienība eksistētu uz salas, jo ir profesionālie kodeksi un ētika, organizācijas prasības un ierobežojumi, kā arī attiecības ar citām iestādēm un cilvēkiem,- tas viss jāņem vērā (Truskovska & Zavadska, 2005). Supervizors, mijiedarbojoties ar supervīzijas dalībnieku(-iem) – sociālajiem pedagogiem, pārrauga attiecību ar supervīzijas dalībnieku dinamiku, kā arī fokusējas uz to kā supervīzijas dalībnieka – klienta/personas attiecības ietekmē attiecības supervīzijā. Tas ir *paralēlā procesa fenomens* (Searles, 1955; Doehrman, 1976; Morrissey & Tribe, 2001; Ховкин & Шонет, 2002), kad supervīzijās var novērot tendenci mijiedarbībā starp supervizoru un dalībniekiem, pieskaņojoties viens otram, pārnest dalībnieka – klienta/personas attiecības uz supervīzijas sistēmu un attiecībām tajā - *šeit un tagad*, kas atspoguļo situāciju *tur un tad*. Notiekošo supervīzijas procesa centrā jeb *radošajā telpā* attēlo H.Petcolda (Petzold, 2005; Reinsberg, 2005) *problēmu risināšanas modelis*. Pamatā ir doma, ka darbojas noteikts mehānisms, kā cilvēks kaut ko uztver vai *iemācās*. Attiecinot šo domu uz supervīzijas procesu

sociālajiem pedagogiem, kur radošā telpā tiek iekļauts supervīzijas dalībnieka klienta/personas sociālais gadījums ar identificētu problēmu, problēmas modelēšanas un alternatīvu risinājumu modelēšanas procesu, to varam nosaukt par sociālpedagoģisko problēmu risināšanas modelēšanas ciklu supervīzijā (*skatīt 7.attēls*).



7.att. Sociālpedagoģisko problēmu risināšanas modelēšanas cikls supervīzijā (autores veidots pēc Petzold, 2005; Reinsberga, 2005; McGlashan, 2003; Āboltiņa, 2012)

Kā redzam attēlā, procesam - problēmu risināšanas modelēšanas ciklam supervīzijā ir 4 fāzes: 1) sākuma fāze; 2) rīcības fāze; 3) integrācijas vai iemiesošanas fāze un 4) jaunās orientācijas fāze. Starp procesa fāzēm ir tā saucamā *izšķiršanās* jeb *izvēles cilpa*, kad supervizors, mijiedarbojoties ar supervīzijas dalībnieku - sociālo pedagogu (-iem) izdara izvēli jeb paredz, vai iet tālāk uz priekšu vai arī pakāpties atpakaļ, kaut ko noskaidrot, mainīt. Supervīzijas process ir atvērts, *ciklisks*, tas patiesībā nekad nebeidzas, tas met jaunus un jaunus lokus, katrā nākamajā notiek bagātināšanās, supervīzijā iegūtā pieredze supervīzijas dalībniekus pavirza tālāk (*pa spirāli*). Pedagoģiskās darbības mērķis ir bagātināt, attīstīt, audzināt personības izzināšanas attieksmi, kas nodrošina studējošo pabeigtu, pašregulētu *izzināšanas darbības ciklu*, - tā rezultātā apzinātās profesionālās vērtības var ieņemt vietu studējošo vērtību hierarhiskajā struktūrā (Žogla, 2001).

Katrai no minētajām fāzēm ir sava funkcija: I (sākuma fāzē) – notiek diferencēšanās un pēc tam apkopošana (Petzold, 2005; Reinsberga, 2005). R. Makglašans (McGlashan, 2003),

L.Āboltiņa (2012) mācīšanās procesu supervīzijā interpretē specifiski – caur pārdzīvojumu un sensitīvu gadījuma analīzi. L.Āboltiņa (2012), raksturojot reflektīvo darbību supervīzijā, uzskata, ka pirmajā fāzē notiek mācīšanās procesā iesaistītās personas konkrētā pārdzīvojuma un pieredzes formulēšana. Tās nav teorētiskas vai pastarpinātas zināšanas, bet tieša un neviltota personības atklātība. Supervīzijā iesaistītajai personai tas ir pārdzīvojums, kas notiek supervīzijas sesijā, un tas ir būtisks pamats tālākai mācīšanās gaitai. II (rīcības fāzē) – notiek strukturēšana un noskaidrošana (pārskatāmība) (Petzold, 2005; Reinsberg, 2005). Notiek neviltota (autentiska) pārdzīvojuma identificēšana, lai visos sīkumos atsauktu atmiņā būtiskus faktus, vēlreiz pārdomātu tos. Pārdzīvotā precizēšana sniedz iespēju paraudzīties no citiem aspektiem, tāpēc supervīzijas dalībniekam ir nepieciešams vispārēja rakstura atbalsts. Būtiski ir reflektēt, detalizēti verbalizēt savas izjūtas un domas, izvirzot iespējamās alternatīvas turpmākajā mācīšanās procesā (Āboltiņa, 2012). III (integrācijas fāzē) – notiek integrēšana jeb ieviešana, stabilizēšana (Petzold, 2005; Reinsberg, 2005). Šajā fāzē supervīzijas dalībnieks tiecas attīstīt un pielietot apgūto, ar mērķi izprast notiekošo vēl dziļāk. Tas ir gūto pārdzīvojumu teorētiskā pamatojuma etaps, kas ļauj apgūto materiālu teorētiski formulēt un analītiski reflektēt par iespējamajām tālākajām darbībām (Āboltiņa, 2012). IV (jaunās orientācijas fāze) – radošā (Petzold, 2005; Reinsberg, 2005). Tieši IV fāzē parādās supervīzijas elastīgums, kad rodas dažādas spontānas, radošas idejas par, piemēram, supervīzijā risināmo sociālo gadījumu no supervīzijas dalībnieka profesionālās darbības lauka, ko speciālists *iekļāvis* supervīzijas procesā kā darba materiālu (*turpmāk pētījumā sociālā gadījuma apspriedes metode*) (Reinsberg, 2005). Ceturtā fāze ir īpaši saistīta ar trešo fāzi, kur materiāls ir konceptuāli apgūts. Supervīzijas dalībnieks gūtās idejas var izmantot, lai stratēģiski veidotu tālāko darbības plānu un izvirzītu jaunas hipotēzes. Ja supervīzijas dalībnieks ir guvis jaunas zināšanas un pieredzi, viņš būs gatavs atkārtotam līdzīga rakstura pārdzīvojumam, atkal atgriežoties cikliskā procesa pirmajā etapā jau jaunā kvalitātē (Āboltiņa, 2012).

Supervīzijas procesā supervīzoram ir jābūt pārliecībai par to, kas attiecas uz klientu/personu (supervīzijas dalībnieku klientu/personu dinamiku), par profesionālās supervīzijas dalībnieku – sociālo pedagogu dinamiku un par konteksta (organizācijas, institūcijas), no kurām nāk supervīzijas dalībnieki, dinamiku: tātad supervīzoram jāpiemīt jomu kompetencei, viņam nemitīgi jāpārtrauga visu, kas saistīts ar šiem trim komponentiem (Truskovska & Zavadska, 2005).

Pārskats supervīzijā (skatīt 6.attēls) ir supervīzijas dalībnieka darba *novērtējuma* forma, kas tiek izmantota supervīzijas vai supervīziju sesiju cikla noslēgumā un iekļauj *atgriezenisko saiti*, izvērtējumu, novērtējumu, kā arī līguma pārskatīšanu un noslēgšanu no jauna, ja tas ir nepieciešams. Pārskats saistās ar supervīzijas vadības funkciju un ietver supervīzijas dalībnieka

darba kvalitātes un efektivitātes pārraudzību un uzturēšanu. Noskaidrojām, ka *atgriezeniskā saite* ir „atbildes un reakcijas došana un saņemšana, kurai ir mērķis uzlabot supervīzijas kvalitāti un noderīgumu. Tai jābūt divpusējam procesam, kur abas puses vēlas dzirdēt un dot šo saiti viena otrai" (Ladany et al., 1999; Page & Wosket, 2001; Upmale & Mārtinsone, 2010; Ховкин & Шохем, 2002).

Novērtējums supervīzijā, tostarp atgriezeniskās saites veidā, ir uzskatāms par vienu no supervīzijas svarīgākajiem aspektiem Tam ir jābūt pēc katras sesijas, kā arī supervīzijas sesiju cikla beigās. Var izmantot gan kvantitatīvu, gan kvalitatīvu pieeju (*Supervīzijā sociālajā darbā. Supervīzora rokasgrāmata*, 2007). Daudzi zinātnieki (Ladany, et.al.1999; Lehrman-Waterman, Ladany, 2001; Mihailova & Zakriževska, 2010; Булюбау, 2003) atzīst, ka novērtējumā svarīgi ir orientēties uz *attīstošo jeb evolūcijas modeli (četriem attīstības līmeņiem supervīzijā)*. Akcents ir uz supervīzējamā virzību gan uz vēlamajiem mērķiem, gan uz gatavību mācībām: mācīties supervīzijā un no supervīzijas, cik reāli tas ir iespējams, novērtējams, ņemot vērā supervīzējamā kapacitāti, iespējas un resursus. Supervīzijas dalībnieka novērtējumam var izmantot *profesionālās attīstības plānu*, kas paredz *pašnovērtējumu* un profesionālās attīstības (izaugsmes) plāna sastādīšanu (Mihailova & Zakriževska, 2010). Tas ir nepieciešams, lai supervīzijas dalībnieks identificētu savus mērķus, saistībā ar vajadzībām vai interesēm, kas saistītas ar personisko un profesionālo, tostarp karjeras izaugsmi. Tas paredz uzdot pareizos jautājumus, kas skar personisko, profesionālo un karjeras jomu; skar izaugsmes jomu - zināšanas, spējas un attieksmes; sevis iepazīšanas un rūpju par sevi jomu, tostarp nepieciešamos profesionālā atbalsta veidus.

Novērtējumam (gan supervīzora, gan supervīzijas dalībnieka) var izmantot *kompetenču novērtēšanas formu*, pēc kuras devumu vai ieguvumu var novērtēt līmeņos (Bolbate, 2005; North & Reinhardt, 2005; Erpenbeck & Rosenstiel, 2003; Erpenbeck & Heyse, 2007; Кулаков, 2002).

P.Havkins un R.Šohets (Ховкин & Шохем, 2002) uzsver domu, ka nav iespējams atrast supervīzoru, kurš darbotos tikai vienā no šiem supervīzijas modeļiem, laba supervīzija noteikti saistīta ar kustību starp tiem. Ir bīstami lietot tikai kādu vienu no modeļiem, jo: 1) ja visa uzmanība tiek veltīta tikai klientam *tur ārpusē*, var nonākt intelektuālā pārrunā *par klientu*, kā arī var gadīties, ka supervīzijas dalībnieks slēpj kādu materiālu no supervīzora, baidoties no nosodījuma; 2) ja pieeja ir tikai uz supervīzijas dalībnieku centrēta, viņš to var izjust kā uzbāzīgu un ierobežojošu supervīziju; 3) ja pieeja ir centrēta vienīgi uz savstarpējām attiecībām, ir mazāk briesmu nekā divās iepriekšējās, taču var nepamanīt daudz svarīgas informācijas.

Varam spriest, ka supervīzijas procesā sociālajiem pedagogiem *supervīzoram* ir svarīgi prasmīgi pielietot dažādus modeļus, lai gan nav noteikts, ka katrā sesijā, bet supervīzijas attiecību procesā kopumā, jo tas ir plašāka konteksta sastāvdaļa.

Noskaidrojām, ka jēdzienam *supervīzija* nav vienota skaidrojuma, tostarp sociālajā pedagogijā; tā tiek skaidrota *gan kā metode, gan kā profesionālās pilnveidošanas instruments, gan kā konsultēšanas veids dažādu* jomu speciālistu un studējošo izglītošanā profesionālai darbībai; *supervīzijas būtībā* tiek uzsvērts mācīšanās aspekts: izglītība un atbalsts pieredzējuša speciālista pārraudzībā; *supervīzija* tiek skaidrota kā zināšanu pārneses instruments, kas rezultātā mazina plaisu starp teorētiskām zināšanām un praksi; Latvijā iezīmējas tendence saistībā ar topošo sociālo pedagogu (*atšķirībā no topošo pedagogu*) profesionālo izglītību un profesionālās kompetences kā gatavības profesionālai darbībai veidošanu lietot jēdzienu *supervīzija*; pilnībā PK pilnveidojas tikai profesionālajā darbībā, tādēļ gan studējošo sociālo pedagogu profesionālās izglītības procesā pirmsdiploma praksēs, gan uzsākot patstāvīgu sociālpedagoģisko darbību, ir nepieciešama supervīzija; M.Saltikova-Volkoviča (*Салтыкова-Волкович, 2012*) *supervīziju* skaidro šādi: t.i. *topošā speciālista pārraudzības, profesionālās izglītošanas metode un konsultēšanas veids, lai sekmētu efektīvu un kvalitatīvu profesionālās darbības veikšanu.*

Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā *zinātnisko pamatojumu* veido *supervīzijas sociālajiem pedagogiem būtības izpratne: supervīzija* ir vadības, izglītojošs un atbalstošs process, kur notiek dalībnieku mijiedarbība - interpersoniskas attiecības un refleksija, ar mērķi atbalstīt, palīdzēt supervīzijas dalībniekam – sociālajam pedagogam uzlabot spējas paveikt savu darbu efektīvāk un kvalitatīvāk; tā ir topošā speciālista pārraudzības, *profesionālās izglītošanas metode un konsultēšanas veids*, kurā tieši piedalās supervīzors un supervīzijas dalībnieki, netieši – supervīzijas dalībnieka klients/persona un viņa intereses; šajā procesā supervīzors, īstenojot vadības, izglītojošo un atbalstošo funkcijas, sekmē sociālā pedagoga PK veidošanos un netieši ietekmē pakalpojuma kvalitātes līmeni klientiem/personām.

Promocijas darba autore, balstoties uz teorētisko izpēti un pieredzi, piedāvā šādu ***supervīzijas definīciju***: *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.

Tātad supervīziju gan pēc satura, gan funkcijām var uzskatīt par vienu no konsultēšanas veidiem, lai nodotu tālāk profesionālās zināšanas, iemaņas un vērtības, kas promocijas darba tēmas ietvaros ir būtiski, jo atklāj sakarību starp supervīziju un sociālā pedagoga PK un profesionālās identitātes veidošanu tajā. Tā ir nepieciešama ne tikai studējošiem un iesācējiem

sociālajiem pedagogiem, bet arī praktiķiem sociālajiem pedagogiem, jo pēc būtības konsultatīvais izglītojošais atbalsts supervīzijā atbilst šo līmeņu speciālistu vajadzībām. Tādējādi daļēji teorētiski tiek pamatots pētījuma 2.jautājums.

Supervīzija ir saistīta ar kritisku domāšanu par profesionālās darbības pieredzi, par iegūtajām zināšanām un to attīstību, jaunu zināšanu apgūšanu, saistīta ar pieredzes praksē - profesionālās darbības kritisku apjēgšanu, izvērtēšanu un prasmēm pieņemt lēmumus jaunās profesionālās darbības veikšanai (jaunās pieredzes gūšana). Noskaidrojām, ka *refleksija* sekmē radošumu profesionālajā darbībā, kas izpaužas *prasmē* aktīvi un radoši darboties nestandarta situācijās, saskatīt, analizēt un realizēt sociālpedagoģiskus uzdevumus oriģinālā veidā.

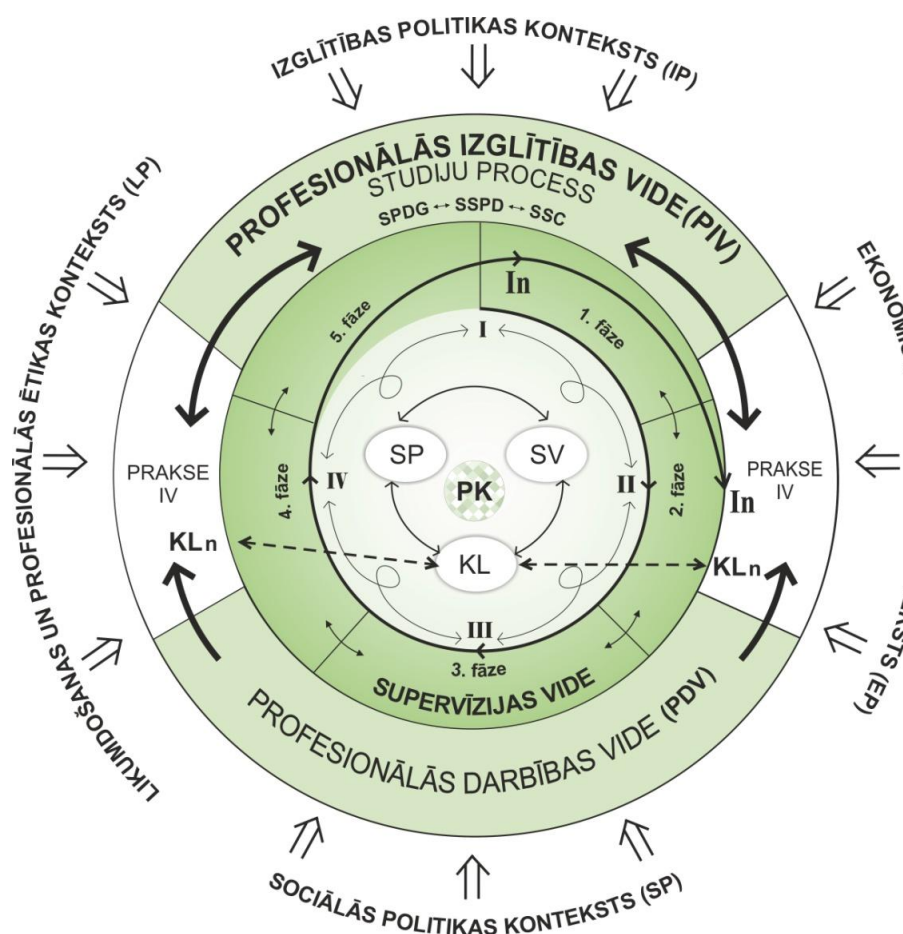
Raksturojot supervīzijas modeļus studiju procesā sociālajiem pedagogiem, noskaidrojām, ka *supervīzijas procesā supervizoram* ir svarīgi prasmīgi pielietot dažādus modeļus, lai gan nav noteikts, ka katrā sesijā, bet supervīzijas attiecību procesā kopumā; ka nav iespējams atrast supervizoru, kurš darbotos tikai vienā no supervīzijas modeļiem, laba supervīzija saistīta ar kustību starp modeļiem.

2. SOCIĀLĀ PEDAGOGA PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES VEIDOŠANĀS SUPERVĪZIJĀ KONCEPTUĀLĀ MODEĻA PAMATOJUMS

Izglītības kvalitātes paaugstināšana mūsdienīgās izglītības paradigmas un Eiropas Savienības pamatdokumentu kontekstā ir aktuāla arī Latvijā. Viens no izglītības kvalitātes aspektiem ir studējošo 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, ko pamato 1.nodaļā veiktā teorētiskā izpēte. Pamatojoties uz promocijas darbā analizētajām teorētiskajām pamatnostādnēm, kas balstītas sistēmteorijas pieejā (Broks, 2000; Даниелян, 2004; Каган, 1991 u.c.); ekosistēmas pieejā (Baltušīte, 2012; Bērtaitis, Briede & Pēks, 2011; Juhna, 2001; Katane, 2007; Katane & Baltušīte, 2007; Katane & Kruglīja, 2009; Roga, 2008; Фирсов & Студенова, 2001 u.c.); konstruktīvisma pieejā (Brooks & Brooks, 1994; Eisenkraft, 2003; Klafki, 1991; Rubene, 2004; Žogla, 2001; Выготский, 1991, 2000; Пиаже, 1994 u.c.); darbības teorijas pieejā (Fulans, 1999; Давыдов, 2005; Леонтьев, 1975 u.c.); pieredzē balstītas mācīšanās atziņās (Knowles, 1975, 1980; 1992; Kolb, 1984; Jarvis, 1987); refleksīvas prakses atziņās (Schon, 1983, 1987; Moon, 2002, 2004); problēmbāzētas izglītības pieejā (Cassidy & Eachus, 2000; Eaton et al, 2004; Engel, 1991; Ila, 2007; Knowles, Holton & Swanson, 2005; Šiļņeva & Eglīte, 2001); pieaugušo izglītības teorētiskajās atziņās (Aloni, 1997, 2002; Ashcroft & Foreman - Peck, 1994; Barnett, 2008; Birziņa, 2007; Blūma, 2012; Brockett & Hiemstra, 1991; Hiemstra, 2002 u.c.), kā arī balstoties uz teorētiskajām pieejām un atziņām par supervīziju un supervīzijas procesu (Finemans, 1985; Hawkins & Shohet, 2002; Munsson, 1993; Reinsberga, 2005; Robinsone, 1936; Rodžers, 2001; Shermann, 2004; Šiļņeva, 2006; Vilciņa, 2004; Кулаков, 2002 u.c.), supervīzijas modeļiem - attīstības jeb evolūcijas modelis (Erikson, 1968; Hogan, 1964; Gardiner, 1989, Klimkāne, 2000; Mihailova, 2010; Stoltenberg & Delworth, 1987; Worthington, 1987; Крайг & Бокум, 2008; Кулаков, 2002; Салтыкова-Волкович, 2012; Ховкин & Шохет, 2002); specifiskās orientācijas modelis (Bernard & Goodyear, 1997; Truskovska & Zavadska, 2005; Кулаков, 2002), cikliskais modelis (Page & Wosket, 2001); modeļu izstrādes metodoloģiskajiem principiem (Žogla, 2001; u.c.), mācīšanās supervīzijā specifiskajiem principiem (Belardi, 2000; Karvinen, 2003; Hodge, 2007; Pertoft & Larsen, 1991; Āboltiņa, 2010, 2012), promocijas darba autore, integrējot un sintezējot gūtās atziņas un personisko profesionālo sociālā darbinieka, sociālā pedagoga un docētāja pieredzi augstskolā, izstrādāja **sociālā**

pedagoga PK veidošanās supervīzijā konceptuālo modeli (turpmāk tekstā - **sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM**) (skatīt 8.attēls).

Balstoties uz promocijas darbā *aktualizēto 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 vajadzībām un spēju uzsākt profesionālo darbību, piedāvātais *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM* iezīmē jau studiju procesā iespējas nodrošināt teorētisko zināšanu ciešāku sasaisti ar praktisko pielietojumu. Tas paredz studiju procesa organizēšanā veikt atbilstošas *konceptuālas un strukturāli saturiskas izmaiņas*, lai veicinātu studējošo sagatavošanu profesionālai darbībai atbilstoši mūsdienīgā darba tirgus mainīgajām prasībām. Tas ietver izmaiņas novērtēšanas sistēmā, paredzot studējošo *pašnovērtējumu* 4.kursa 1.semestra sākumā, izmantojot promocijas darba autores izstrādāto anketu (*skat.17.pielikums*). Tajā atspoguļoti sociālā pedagoga PK pilnveides un novērtēšanas kritēriji, to rādītāji un līmeņi (*skat. 1.3.apakšnodaļa*). Atkārtoti veicot pašnovērtējumu pēc konceptuālā modeļa aprobēšanas ar mērķi noteikt vai ir radusies pozitīva dinamika sociālā pedagoga PK veidošanās procesā.



8.att. Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM (autores veidots)

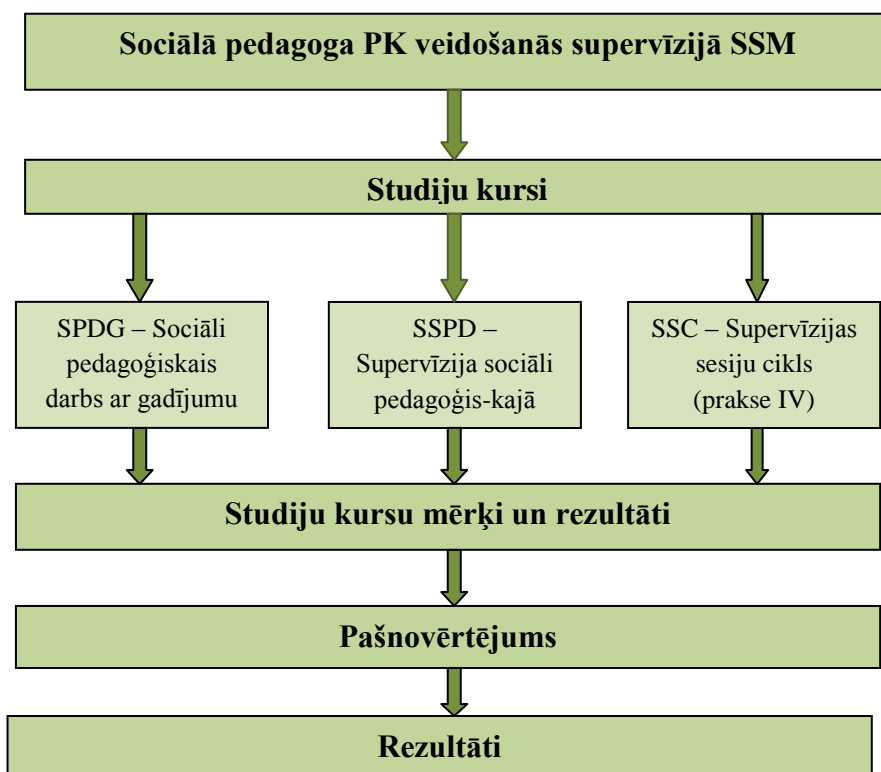
Izmaiņu veikšanai promocijas darbā tiek izmantota teorētiski metodoloģiskā stratēģija – studiju procesa *modelēšana* atbilstoši Latvijas izglītības dokumentiem, prasībām augstskolu *izglītības vides* organizēšanai un studējošo vajadzībām. Tai jābūt gan izglītojošai un atbalstošai, gan arī aktivizējošai studējošos uz pašizglītošanos un pašizaugsmi, sekmējot studējošo reflektīvo kompetenci un nodrošinot apzinātu, mērķtiecīgu un atbildīgu iekļaušanos studiju procesā. Ar *modeli (Pedagoģisko terminuskaidrojošā vārdnīcā, 2000)* kopumā jāsaprot mākslīgi izveidotu eksperimentālu pētījuma līdzekli un objektu, kas ietver oriģinālas īpašības un eksperimenta brīdī aizstāj oriģinālu. Piedāvātā sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM pamatu veido studiju procesa organizācija un saturs, studiju procesa organizācijas secīgums. Promocijas darba izstrādes laikā tika uzlaboti studiju kursi, ieviesta kursu secība: *Sociālpedagoģiskais darbs ar gadījumu* → *Supervīzija sociāli pedagoģiskā darbā* → *Supervīzijas sesiju cikls pirmsdiploma sociāli pedagoģiskajā praksē*, kā arī satura apguves cikliskums, pēctecīgums, studējošo un docētāja un/vai supervizora savstarpējās mijiedarbības reflektīvais raksturs, sagaidāmie studiju rezultāti un refleksija par tiem. Tas ļauj prognozēt, ka tādējādi modelētā studiju procesā tiks nodrošināta mērķtiecīgāka un efektīvāka *sociālo pedagogu PK veidošanās supervīzijā studiju procesā. Tas promocijas darba turpinājumā ir pamatots ar empīrisko pētījumu.*

Sākotnēji, pamatojoties uz Rēzeknes Augstskolas Sociālo pedagogu 2.līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmas ārējā novērtējuma ieteikumiem tika veiktas iestrādes programmas pilnveidošanai, kuras var raksturot kā *strukturālas un saturiskas*. Promocijas darba autore piedalījās programmas pilnveides darba grupā un viņas veiktās iestrādes programmas pilnveidošanai ir attēlotas *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā strukturāli saturiskajā modelī (turpmāk tekstā – sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM)*, kas ir daļa no veiktajām izmaiņām šajā studiju programmā (*skatīt 9.attēls*).

SSM saturu veido *divi studiju kursi, mācību supervīzijas sesiju cikls pirmsdiploma pedagoģiskās prakses ietvaros un pašnovērtējums*. Studiju kursā *Sociāli pedagoģiskais darbs ar gadījumu (SPDG)* (*skatīt 9.att. un 10.pielikums*) studējošie tiek sagatavoti praktiskajam darbam profesionālā vidē. Saturiski kurss veidots tā, lai studējošie varētu izprast studiju programmas citos studijuursos apgūto zināšanu, prasmju un attieksmju nozīmīgumu, varētu aktualizēt šīs zināšanas pielietošanas līmenī, konkretizēt un padziļināt tās, reflektējot par teorētisko un operacionāli instrumentālo gatavību, kā arī par personisko gatavību profesionālai darbībai. Sociālais darbs ar sociālo gadījumu (angļu *casework*) ir sociālā darbinieka/sociālā pedagoga un klienta/personas sadarbība, lai palīdzētu indivīdam/ģimenei efektīvāk risināt sociālās funkcionēšanas problēmas (*Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca, 2000:202-203*), ar mērķi sekmēt indivīda socializācijas procesa norisi, nodrošināt sociālās audzināšanas pasākumus, kā arī veikt sociāli pedagoģisku darbību (*Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca, 2000:196-208*).

Studējošiem veidojas izpratne, ka darbs ar sociālo gadījumu ir viena no sociālā un sociāli pedagoģiskā darba formām, kas vērsta uz palīdzības sniegšanu individuāliem klientiem vai ģimenēm, kas nonākušas sarežģītās dzīves situācijās un paši saviem spēkiem nevar atrisināt šīs grūtības (Liepa, 2001; *Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca*, 2000).

Veicot darbu ar sociālo gadījumu, jārikojas profesionāli, jāprot pielietot praksē profesionālas zināšanas, veidot un piesaistīt dažādus resursus (organizāciju, kopienu, u.c. un pašu klientu resursus), lai tie kļūtu derīgi problēmu risināšanas procesā, veicinātu cilvēku dzīves kvalitātes paaugstināšanos, sekmētu klientu/personu socializācijas procesu. Studējošie studiju procesā darbojas pāros un grupās, tādējādi tiek apgūtas profesionālai darbībai nepieciešamās prasmes. Profesionālais darbs ar grupu tiek uzskatīts ne tikai par vienu no sociālā un sociāli pedagoģiskā darba formām, bet arī par metodi (Reids, 2011; *Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca*, 2000; *Rokasgrāmata*, 2011).



9.att. Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM (autores veidots)

D.Briede (2005) klienta vai ģimenes problēmu sekmīgu risinājumu saista ar efektīvas, saliedētas un funkcionālas starpprofesionāļu komandas darbu. Studējošie, risinot sociālos gadījumus - *docētāja piedāvātās problēmsituācijas, problēmsituācijas no sociālpedagoģiskās prakses vides, no studējošo dzīves pieredzes u.c. - problēmbāzētās mācīšanās pieejas* ietvaros apgūst prasmes strādāt komandā. Viņiem veidojas izpratne par starpprofesionāļu komandas priekšrocībām darbā ar sociālo gadījumu, par katra komandas dalībnieka profesionālās

kompetences efektīvu izmantošanu un profesionālo izaugsmi (*Briede, 2005; Gorlova, 2000; Krīgers, 2003; Liepa, 2000a,2000b*). Studējošiem aktualizējas zināšanas par *sociālā darba teorijām*, kas attiecas uz darbu ar individuālu klientu un/vai ģimeni. Tiek apgūtas prasmes pielietot sociāli pedagoģiskajā praksē metodes un paņēmienus *sistēmu teorijas* (*Heffernan et.al, 1997:143*) un *ekoloģisko sistēmu teorijas* (*Kempa et.al., 1999; Peins, 2000; Roga, 2008*) ietvaros. *Sistēmiskā pieeja* tiek uzskatīta par tradicionālo pieeju darbam ar individuālu sociālo gadījumu, saista klientus ar noteiktām sistēmām un analizē indivīdu un sistēmu funkcionalitāti un apkārtējas vides ietekmi uz klientiem, balstās uz uzskatu, ka indivīdi un to vide atrodas interakcijā un līdzsvara zuduma gadījumā starp šīm realitātēm rodas cilvēka problemātiska uzvedība. *Sociālekoloģiskā pieeja* ir orientēta uz personas un apkārtējās vides attiecību un to seku izpēti, īpaša uzmanība tiek pievērsta vidē pieejamiem resursiem, kas palīdzētu stiprināt klienta spēkus un pielāgošanās (adaptācijas) spējas (*Juhna, 2001:48-49; Liepa, 2000b:16*). Cilvēki, kuri saskārušies ar problēmām, var nespēt izmantot palīdzību dabiskajās, oficiālajās vai sabiedriskajās sistēmās (*Chess & Norlin, 1988; Juhna, 2001*). Profesionālim jāprot, pielietojot atbilstošas novērtēšanas metodes (*Zālīte et.al., 2001; Zemīte, 2001*) veikt vides, vides riska faktoru novērtējumu, esošā sociālā tīklojuma analīzi un problēmsituācijas risinājumā jākoncentrējas uz sadarbību ar klientu un/vai ģimeni sociālekoloģiskā skatījumā – palīdzības procesu modelēšanā klientu un/vai ģimenes un vides attiecību kontekstā dažādos sistēmu līmeņos (*Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca, 2000*). Tas tiek realizēts ar profesionālu sociālo un sociāli pedagoģisko funkciju palīdzību, kas savukārt atklājas virknē metožu un paņēmienu (*Zemīte, 2001,2003*). Profesionāla palīdzība *kognitīvi biheiviorālās teorijas* ietvaros balstīta uz klienta izturēšanās novērojumiem. Tiek skaidrots, ka nepiemērota uzvedība traucē cilvēkiem veiksmīgi funkcionēt sociālajā vidē (*Damberga et.al., 2003; Tomass, Jehu no Peins, 2000:79-80*). Studējošiem jāizprot, ka sociālā un sociāli pedagoģiskā darba mērķi šīs teorijas ietvaros ir vērsti uz vēlamās uzvedības vai izturēšanās palielināšanu un nevēlamās samazināšanu, pielietojot atbilstošas metodes, modelējot cilvēka vēlamo darbību (uzvedību). Tātad intervence fokusējas uz konkrētām, specifiskām problēmām, notiek iejaukšanās, kas māca klientiem un/vai ģimenēm rīkoties noteiktos dzīves apstākļos (*Heffernan et.al, 1997:145; Encyclopedia of Social Work, 1987:474-477*).

Sociāli pedagoģiskā darba praksē *kognitīvi biheiviorālā pieeja* ir plaši pielietojama, to bieži lieto vienlaikus ar citām pieejām, piemēram, *uz mērķi centrēto pieeju*. Tās ietvaros profesionālis sadarbībā ar klientu koncentrējas uz klienta dzīvē esošajām problēmām, nevis to pamatā esošiem cēloņiem, piemēram, starppersonu konflikti, neapmierinātība sociālajās attiecībās, problēmas ar formālām organizācijām, grūtībām lomu izpildē, lēmumu pieņemšanas problēmas, reakcijas uz emocionālo stresu, nepiemēroti līdzekļi jeb resursi, psiholoģiskās un iuzvedības problēmas (*Reid*

& Epstein,1972:20). Sociāli pedagoģiskā darbībā, pielietojot atbilstošas metodes, tiek veicināta klientu spēja atrisināt viņu dzīves problēmas, izmantojot praktiskus uzdevumus un nosakot to izpildi noteiktā laikā, galvenokārt īstermiņā (Heffernan et al, 1997:147-148).

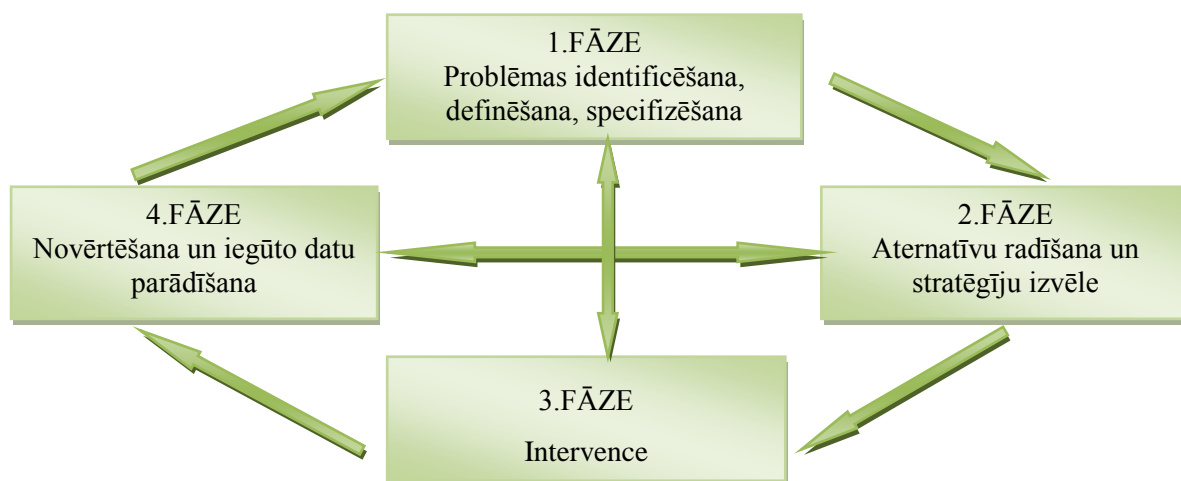
Iejaukšanās stratēģijai ir divi mērķi: palīdzēt klientiem atrisināt problēmas un sniegt labu problēmu risināšanas pieredzi (Engere et.al.,2004; Peins,2000). Studējošiem tiek veidota izpratne arī par citām sociālā un sociāli pedagoģiskā darbā pielietojamām teorijām: psihodinamiskā teorija (Peins, 2000:77) un tās ietvaros problēmu risināšanas pieeja (Peins, 2000:60; Perlmana,1970:3), krīzes iejaukšanās teorija (Roberts & Nee, 1971:267-269), kognitīvā pieeja (Peins, 2000:121-122), lomū teorija (Perlman, 1970:31-35; Zepa & Zobena, 1996:16-21) un radikālā sociālo gadījumu risināšanas teorija (Fook, 1993; Peins, 2000:132-134), kas pasaules sociālā darba praksē tiek apskatīta kā viena no modernākajām pieejām.

Studējošie šī studiju kursa ietvaros 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 (Grinnel, 1993: 7-9; Richmond, 1965:103 – 133).

10.attēlā atainotas vispārīgās sociālā gadījuma risināšanas iejaukšanās fāzes un to savstarpējā saistība un pakārtotība. Sociālā gadījuma risināšanas 1.fāze sākas ar sociālās problēmas identificēšanu, noskaidrošanu un definēšanu sociālā pedagoga diagnostiskās funkcijas ietvaros. Nākamajā - darbības fāzē (2.fāzē) profesionālim jāprot radoši saskatīt un piedāvāt klientam/personai sociālās problēmas risinājuma alternatīvas. Sadarbojoties ar klientu/personu, jānoskaidro efektīvākās, viņa situācijai un resursiem atbilstošākās, kā arī jāizvēlas stratēģijas, balstoties uz sociālā darba teorijām, iejaukšanās veikšanai sociālā pedagoga prognostiskās, plānošanas, organizatoriski komunikatīvās funkciju ietvaros. 3.fāze ir iejaukšanās sociālajā gadījumā. Tā ir centrālā visā procesā, jo šajā fāzē tiek īstenotas izplānotās, modelētās sociālā darbinieka vai sociālā pedagoga darbības un klienta/personas darbības problēmsituācijas mazināšanā, uzlabošanā, veiksmīgā atrisināšanā. Šajā fāzē sociālais pedagogs veic darbības daudzu funkciju ietvaros - koordinējoši organizatoriskās, koriģējošās, tiesību aizsardzības, izglītojoši preventīvās u.c. funkcijas, kā arī sniedz individuālo atbalstu un palīdzību bērniem, jauniešiem un ģimenēm. Gan teorētiskās pieejas, gan profesionālās darbības funkcijas tiek īstenotas ar atbilstošām metodēm un paņēmieniem, kas apgūti gan studiju programmas ietvaros, gan risinot sociālo gadījumu. Tās tiek nostiprinātas un aktualizētas, apgūtas jaunas metodes un

paņēmienu, tādējādi pilnveidojot studējošo teorētisko un operacionāli instrumentālo gatavību profesionālai darbībai. 4.fāzē tiek veiktas darbības, pielietojot dažādas novērtēšanas metodes, procesa un rezultātu novērtēšanai (rezultatīvitate, veicot visas darbības sociālā pedagoga funkciju ietvaros), iegūto zināšanu un prasmju novērtēšanai, refleksijai par tām (pašnovērtējums, docētāja novērtējums) un iegūto rezultātu prezentēšana.

Sociālo gadījumu risināšanas iejaukšanās fāzēs var saskatīt *sociāli pedagoģisko problēmu risināšanas modelēšanas cikla aspektus* supervīzijā (skatīt 7.attēls). Tajā arī tiek izdalītas saturiski analogiskas 4 fāzes, kuru laikā supervīzijas dalībnieks – sociālais pedagogs risina kādu ar profesionālo darbību vai ar personiskajām grūtībām saistītu problēmu, kas, savukārt, saistītas ar klienta gadījumu vai problēmu. Izejot, līdzīgi kā klients, visas 4 iejaukšanās fāzes, supervīzijas dalībnieks ir saņēmis nepieciešamo atbalstu un palīdzību, pilnveidojis savu PK.



10.att. Sociālo gadījumu risināšanas iejaukšanās fāzes (pēc Grinnel, 1993, Liepas, 2000a)

Apgūstot kursu studējošajam veidojas un pilnveidojas PK (*personiskā, teorētiskā un operacionāli instrumentālā gatavība, refleksija par rezultātiem*), kas studiju kursa aprakstā atspoguļots kā studējošā zināšanas, prasmes un spējas veikt profesionālu darbību (skatīt 8.attēls, 9.pielikums). 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* (skatīt 9.attēls un 11.pielikums) lekcijās par supervīziju, semināros, 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 (skatīt kursa teorētisko

pamatojumu 1.daļas 4.apakšnodaļā). 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).

Praktiskajās nodarbībās kursa ietvaros studējošie tiek iesaistīti *lomu spēlēs* (Engere et.al., 2003:84; Zemīte, 2001). Izspēlējot dažādas lomas, studējošie apgūst profesionālai darbībai nepieciešamo pieredzi, pilnveidojot metožu un paņēmieni pielietošanu profesionālajā darbībā, savu attieksmi, piemēram, *klienta iedrošināšana problēmsituācijas risināšanā* (Didrihsone & Jaunbērziņa, 2002); *aktīvā klausīšanās jeb „četrus ausu modelis”* (Reinsberga, 2005, Truskovska & Zavadska, 2005); *atvērtā dialoga metode* (Truskovska & Zavadska, 2005) u.c. Tiek piedāvātas praktiskās nodarbības *modelēto problēmsituāciju risināšanā*; izmantojot internetresursus (www.supervizija.lv), tiek piedāvāts *praktiskais seminārs „Supervizoru Top-3”*. Studējošie veido prezentāciju, pamato un aizstāv savu viedokli, tādējādi tiek sekmēta studējošo izpratne par resursiem profesionālās darbības izaugsmē, tostarp par supervizoru apvienības pakalpojumu, ko var izmantot individuāli, grupā, internetvidē, kā arī studējošie tiek rosināti veidot profesionālo karjeru mūžizglītības kontekstā (Lasmane, 2001).

Strādājot pāros, grupā un komandā (līdzīgi kā studiju kursā *SPDG*), studējošie mācās integrēti izmantot citos studijuursos studiju programmas ietvaros apgūtās teorētiskās zināšanas un prasmes jaunajā praktiskajā pieredzēsupervīzijā, reflektēt par to. Līdz ar to tiek radīti apstākļi teorētisko zināšanu pārnesi 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* (skatīt 9.attēls un 11.pielikums). *Šis studiju kurss studējošos motivē un paver iespējas viņiem apzināti patstāvīgi mācīties, teorētiski un praktiski sagatavoties dalībai supervīzijas sesiju ciklā*.

Praktiskā nodarbība *Supervīzijas 1.sesija* (skatīt 12.pielikums) ir *savdabīgs tilts* starp studiju kursu *Supervīzija sociālā pedagoga darbā (SSPD)* un *Supervīzijas sesiju cikls (SSC)* pirmsdiploma sociāli pedagoģiskajā praksē (mērķis – skatīt 9.attēls un 12.pielikums). *SSC sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM* 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). Tās ir studējošo un supervizora tikšanās mācību supervīzijā 2 reizes mēnesī. Grupas supervīzijas sesija ilgst 1,5 – 2 stundas. Tikšanās vieta ir augstskola tikšanās specifikai speciāli sakārtotā telpā, paredzot fonā attiecīgu mūziku, sveces,

klusumu utt, nodrošinot drošu un atbalstošu fizisko vidi, lai supervīzijas sesija noritētu maksimāli lietderīgi studējošiem sociālajiem pedagogiem. Studējošiem tiek piedāvātas arī individuālās supervīzijas 1:1 tikšanās formā un e-vidē. Supervīzijas sesijās galvenais nav radīt kādu gala produktu kopumā, bet paplašināt supervīzijas dalībnieka(-u) – sociālā pedagoga(-u) redzējumu uz pieteikto problēmsituāciju, sociālo gadījumu un iespējamām/ alternatīvām rīcībām, tāpēc ka nav absolūti viena patiesā redzējuma uz situāciju, un supervizors nav atbildīgs par supervīzijas dalībnieka izvēli/turpmāko rīcību sociālā gadījuma ietvaros. Tikai supervīzijas dalībniekam ir situācijas kopainas redzējums, gadījuma specifika un nianse, kas netiek iekļautas supervīzijas radošajā telpā no profesionālās darbības vides. Sestā sesija *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM* ietvaros ir noslēguma sesija, kurā studējošajiem supervīzijas dalībniekiem 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*:

- paškritiski novērtēt PK kā gatavību profesionālai sociāli pedagoģiskai darbībai visās jomās (personiskā gatavība, teorētiskā gatavība, operacionāli instrumentālā gatavība, profesionālās darbības rezultativitāte);
- attīstīta refleksīvā kompetence.

Pašnovērtējums novērtēšanas sistēmas kontekstā

Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM ietver arī izmaiņas topošo sociālo pedagogu studiju rezultātu *novērtēšanā*. Mūsdienās, kad plaši tiek runāts par sabiedrību, kas apzināti vada savu izglītošanās procesu (*learning society*) (Kože, 2003; Kože & Muraškovska, 2007), novērtēšanas tēma ir īpaši aktuāla. Promocijas darba autore balstās atziņās, ka 1) novērtēšanai ir jāatbalsta un jāstimulē studējošo refleksīva darbība; uzsvars tiek likts uz pašu vērtēšanas procesu, uzsverot pašnovērtējuma nozīmi (Hahele, 2006); 2) mūsdienīgā novērtēšanas modelī mācīšanās un mācīšana, novērtējums un pašnovērtējums ir integrēti procesi (Dochy, 2002); 3) pašvērtējums psiholoģijā tiek balstīts uz emocionālo aspektu, bet pedagoģijā - uz savas mācīšanās analīzi (refleksiju) (Hahele, 2006); 4) pašnovērtēšana ir mācīšanās refleksija, pedagogam ir jāzina, ka katrs studējošais mācās un saprot mācību materiālu individuāli (Linke, 2000; Roth, 2001); 5) lai panāktu izmaiņas personības pašcieņā, ir jāmācās veikt pašnovērtējumu – pārdomāt savu mācīšanos (Kons, 1982; Reņģe, 2000); 6) pašnovērtējuma galvenā būtība ir izpētīt savu mācīšanos un veikt kvalitatīvas izmaiņas; pašnovērtēšanas rezultātā notiek virzība no izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem uz mācību rezultātiem un progresu, tādējādi, izvērtējot mācīšanās kvalitāti, studējošais uzlabo studiju rezultātus (Hahele, 2006); 8) pedagoģijā mūsdienās aktuāls ir jautājums par vērtējošās darbības attīstīšanu gan studējošiem, gan

pedagogiem, jo tā ir personības mērķtiecīga aktivitāte, kuras rezultātā atklājas personīgā, intelektuālā un sociālā izaugsme (Ксендзова, 2001).

Noskaidrojām, ka studiju procesā studējošajiem sociālajiem pedagogiem jārada *pašnovērtēšanas* iespējas personības mācīšanās kvalitātei, kas ir priekšnoteikums veiksmīgai un efektīvai profesionālai izglītībai un darbībai nākotnē. *Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM* ietvaros šādas iespējas topošajiem sociālajiem pedagogiem tiek radītas, apgūstot studiju kursus *SPDG un SSPD*, aktīvi izmantojot iespēju pirmsdiploma prakses ietvaros piedalīties *SSC*, nodrošinot mācīšanās procesa pēctecīgumu, secību un cikliskumu. Noslēgumā studējošiem tiek piedāvāts uzrakstīt *Eseju (refleksīvā rakstīšana) par pieredzi supervīzijā*, fokusējoties gan uz supervīzijas procesa izvērtēšanu, gan uz personīgo ieguvumu (rezultātu) izvērtēšanu (*skatīt 13.pielikums*). Tieši process (refleksīvā rakstīšana) ir ceļš, kas ved pie rezultāta, izvērtēšanai nav tikai fakta konstatācijas nozīme, būtiskākais ir mobilizējošais aspekts, t.i. virzība uz pilnveidi un inovācijām (*skatīt 9.att. – Pašnovērtējums*). Lai konsekventi lietu kompetenci kā analītisku kategoriju, izglītības rezultātam jābūt formulētam kā darbībai. Darbībā var novērtēt ne tikai zināšanas un prasmes, bet arī studējošā motivāciju, izvēli, atbildību, radošumu (*Briška et.al., 2006*).

Kopumā studējošo sociālo pedagogu ieguvumi no studiju procesa atbilstoši veiktajām izmaiņām *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM* ir definējami kā sasniegtais rezultāts:

- *attīstīta* studējošā kritiskā domāšana, rezultātā studējošais:
 - *spēj aktualizēt* programmas studijuursos apgūtās zināšanas un *izmantot* tās jaunu zināšanu iegūšanai;
 - *spēj izteikt* savu viedokli ar pamatotiem argumentiem;
 - *spēj redzēt* mācību darbības un tās rezultātu mījsakarības virzībā no izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem uz mācību rezultātiem un progresu;
 - *spēj izprast* saistību starp teoriju un profesionālās darbības vidi plašākā kontekstā un atbilstoši šai izpratnei *spēj veikt* profesionālo darbību;
- *pilnveidota studējošā PK kā gatavība profesionālai darbībai.*

Aprakstītais *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM* (*skatīt 9.attēls*) parāda izstrādātā *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM* (*skatīt 8.attēls*) saturisko virzību uz kvalitatīvāku studējošo teorētisko sagatavotību atbilstoši praktiskajam pielietojumam, kas ļauj prognozēt un vadīt topošo sociālo pedagogu PK kvalitātes paaugstināšanos.

Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM supervīzijas sesiju cikls – SSC ir iekļauts studiju procesā pirmsdiploma sociāli pedagoģiskās prakses laikā (*skatīt 8.attēls – PRAKSE IV*), vienojoties ar studiju programmas direktoru par organizatoriskajiem jautājumiem, ar mērķi

veidot maksimāli tuvinātu reālai profesionālai darbībai *mācīšanās vidi*. To varam raksturot kā sava veida *transformatīvo mācīšanās vidi* (Tiļļa, 2006:68), kur, no vienas puses, katram studējošajam ir iespēja atrast sev interesējošo un profesionālām vajadzībām atbilstošu mācību saturu, sev piemērotu mācīšanās veidu, un, no otras puses, *mainīties spējīgu mācīšanās vidi*, kurā mācīšanās procesa dalībnieki aktīvi darbojas analizējot, pētot, uzlabojot savu mācīšanos un pilnveidojot PK. Kā tika noskaidrots teorētiskā izpētē, pašreiz Latvijā sociālā pedagoga profesionālās darbības vide ir daudzveidīga, problēmsituācijas un sociālās problēmas, kuras jārisina profesionālim, ir sarežģītas un multiplas, tas paredz orientēšanos mainīgajos apstākļos un profesionālu rīcību. Prognozējam, ka studējošajiem tiek radīti priekšnosacījumi studiju programmas ietvaros dažādu studiju kursos un sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM aprakstītajos un autores veidotajos studiju kursos apgūto teorētisko zināšanu nostiprināšanai un aktualizēšanai, jaunu zināšanu iegūšanai, apgūto prasmju un spēju, kā arī refleksīvās kompetences pilnveidei.

Teorētiskajā daļā tika raksturotas mūsdienu studējošo (*tūkstošgades paaudzes - skatīt 1.nod. 1.1.apakšnod.*) mācīšanās vajadzības. Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM, ieviešot supervīziju kā transformatīvo mācīšanās vidi, tiek radīti *priekšnosacījumi* šo 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.

Tādējādi prognozējam, ka tiks sekmēta augstākās izglītības mērķa sasniegšana, kas ir pakāpenisks studējošā 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* (skatīt 1.daļa 1.4.3.apakšnodaļa), sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM - *mācīšanās*

vidi (skatīt 8.att. – SUPERVĪZIJAS VIDE), kurā tiek radīti priekšnosacījumi teorētisko zināšanu saistībai ar praktisko darbību, ar mērķi paaugstināt supervīzijas dalībnieku profesionālo kompetenci, mazināt studējošo profesionālo nedrošību, sekmēt ar profesionālās prakses vidi saistīto mācīšanos. Tādējādi supervīzija var palīdzēt īstenot *mācīšanos darba dzīves garumā* (angl. *work life learning*), 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 (promocijas darbā sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM). I.Žogla (2001), uzskata, ka augstskolu *didaktiskie principi* - pedagoģiskās darbības stratēģija - izvirza prasības augstskolas studiju procesa organizēšanai un īstenošanai. Jo precīzāk tie formulēti, jo pilnvērtīgāk ir iespējams modelēt studējošā un mācībspēku sadarbību labāku rezultātu sasniegšanai. Pedagoģijas zinātnē un praksē pastāvīgi norisinās mācību likumsakarību meklējumi, jaunu principu atklāšana. Principi nodrošina, ka docētāji un studējošie ievēro procesa etapu secīgumu, īsteno savstarpējo mijiedarbību un sadarbību. Tā kā principi veidojas, pamatojoties uz likumiem un likumsakarībām, tad to starpā ir tādi principi, kas ir kopīgi dažāda tipa izglītības iestāžu studiju procesa organizēšanai. Promocijas darbā, izstrādājot sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM un KM, integrētas vairāku autoru (*skatīt 14.pielikums*) atziņas par vispārīgajiem didaktiskajiem principiem, par studiju procesa organizatoriskajiem principiem un mācīšanās supervīzijā principiem (*Āboltiņa, 2010*) (*skatīt 16.pielikums*). 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*: 1) risinājuma iecentrēšanas princips - izvēlēties no alternatīvām tikai tās, kuras veicina problēmas atrisināšanu; 2) sociālā pedagoga funkciju prioritātes princips – profesionālajā darbībā galvenā ir sociālo problēmu risināšana; 3) vispārīgā derīguma princips – sociālā taisnīguma ietvaros sociālais pedagogs cenšas panākt tādu problēmas atrisinājumu, kas dod labumu iespējami lielākam personu lokam; 4) komunikācijas princips – meklē kontaktu un komunikāciju ar ikvienu sociālās problēmas dalībnieku, pieņem jebkuru saziņas piedāvājumu,

kas attiecas uz risināmo sociālo problēmu; 5) jūtu funkcionēšanas princips – sociālais pedagogs iedziļinās klienta jūtās, cenšas tās ietekmēt un iesaistīt sociālās problēmas veiksmīgai atrisināšanai. Varam izdalīt arī *mācīšanās supervīzijā specifiskus principus*: 1) *situatīva un kontekstuāla mācīšanās* (Belardi, 2000; Karvinen, 2003); 2) *profesionālās kompetences uzlabošanas (pilnveides) princips* (Belardi, 2000; Hodge, 2007; Pertoft & Larsen, 1991); 3) *drošas, attīstošas un radošas vides princips* (Hodge, 2007); 4) *atgriezeniskās saites nodrošināšanas princips un 5) reflektīvās mācīšanās princips* (Āboltiņa, 2010) (skatīt 16.pielikums).

Izstrādātais sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM veidots sintezējot vairākus supervīzijas modeļus (skatīt 1.nodaļa 1.4.4.apakšnodaļa), no katra izmantojot tos aspektus, kuri atbilst idejai par sociālā pedagoga PK veidošanos supervīzijā jau studiju procesā. Supervīzijas *attīstības jeb evolūcijas modelis* ir visatbilstošākais studējošo esošajām profesionālās sagatavotības vajadzībām. Vairums studējošo ir sasnieguši profesionālās izaugsmes 1.līmeni (skatīt 5.attēls un 9.pielikums). Atbilstoši attīstības jeb evolūcijas modelim 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, organizējot mācību supervīziju studējošiem - Supervīzijas sesiju ciklu - SSC, *uzsvars* 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. Tas sekmē uzticēšanos un atvērtību mācību procesam, gatavību jaunas pieredzes gūšanai, profesionālai izaugsmei.

Izstrādātajā modelī tiek iekļauta ideja no *specifiskās attīstības modeļa* un promocijas darba 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 pedagoģijā. 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 palīdzošo profesiju jomām (sociālais darbinieks, psihologs u.c.).

Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM no *supervīzijas procesa cikliskā modeļa* (skatīt 6.attēls) 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*. *Pirmajā fāzē* starp studējošiem, turpmāk supervīzijas dalībniekiem un supervīzoru – docētāju tiek noslēgta *mutiska vienošanās* par supervīzijas norises noteikumiem, ietverot norunu par supervīzijas sesiju skaitu un ilgumu, par supervīzijas dalībnieku aktivitāti un līdzdalību, par supervīzora funkcijām un lomām. Vispārējos vilcienos notiek vienošanās par supervīzijas satura atbilstību supervīzijas dalībnieku vajadzībām, kas saistītas ar profesionālo darbību institūcijās pirmsdiploma prakses laikā, kā arī par robežu nosprašanu, supervīzora un supervīzijas dalībnieku abpusējo atbildību, - neskatoties uz to, ka supervīzors organizē, vada un pārrauga mācīšanos supervīzijā, atbildību par lēmumiem, saistītiem ar prakses uzdevumiem, ar sociālo gadījumu risināšanu uzņemas studējošais un prakses vadītājs institūcijā. Tā ir arī vienošanās par ētikas jautājumiem un konfidencialitāti (skatīt *supervīzijas 1.sesijas aprakstu – 12.pielikums*). *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 supervīzora 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) (skatīt *supervīzijas N.sesijas aprakstu 12.pielikums*); pieejas problēmas risināšanā izvēli (piemēram, teorētisko zināšanu nostiprināšana, aktualizēšana un pārnese vai jaunu apgūšana saistībā ar pieteikto problēmu) un prioritāšu noteikšanu (piemēram, sadarbības ar starpprofesionāļiem institūcijā problēmas alternatīvo risinājumu meklēšana). Atbilstoša supervīzija studējošā vajadzībām *šeit un tagad* parasti apvieno vairākus fokusēšanās līmeņus. Jāizprot, ka supervīzija nav domāta, lai atrastu atbildes, jo to nevar izdarīt bez klienta līdzdalības, bet, lai

mācītos jautāt. 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 patstāvīgam darbam ar sociālo gadījumu u.c. situācijām. Refleksīvās mācīšanās supervīzijas radošajā telpā organizēšana un nodrošināšana skatāma *supervīzijas sesiju* aprakstos (*skatīt 12.pielikums*). **Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM supervizors (SV), mijiedarbojoties ar supervīzijas dalībnieku (-iem) (SP)**, pārrauga attiecību ar supervīzijas dalībniekiem – sociālajiem pedagogiem dinamiku, kā arī fokusējas uz to kā supervīzijas dalībnieka un viņa sociālā gadījuma klienta (*skatīt 8.attēls - K1,K2...Kn*) attiecības ietekmē attiecības *šeit un tagad* supervīzijā (supervīzijas mācību vidē). Tas ir *paralēlā procesa fenomens*, ko supervīzijās novēro mijiedarbībā starp supervizoru 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* (*skatīt 7.attēls un 8.attēls*), 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 – radošā. Starp procesa fāzēm ir tā saucamā *izšķiršanās* jeb *izvēles cilpa* (modelī attēlota kā divvirziena bulta starp visām fāzēm), kad supervizors, 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 refleksīvajā procesā (refleksīvi uztverot, refleksīvi domājot, refleksīvi runājot, dodot un saņemot *atgriezenisko saiti* no supervīzijas dalībniekiem un supervizora utt.), pilnveido savu PK. Izejot no cikla, supervīzijas dalībnieks 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 reflektīvo 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 vajadzībām.

Turpinājumā apskatīsim supervīzijas organizēšanas *ceturto fāzi*. Tā ir *tilts*, kas supervīzijā nodrošina sasaisti starp sistēmām profesionālās darbības sistēmu un profesionālās izglītības sistēmu, supervīzijas dalībnieku un viņu klientu sistēmām, supervīzora 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 supervīzora, gan viens no otra, reflektējot par personisko mērķu sasniegšanu, par ieguvumiem no mācīšanās darbības supervīzijā, par PK kā gatavības profesionālai darbībai pilnveidi. Supervīzors 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.

Promocijas darba 2.daļā 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 – radīs iespējas studiju procesā pārvarēt promocijas darbā aktualizēto problēmu un noteiktās pretrunas.

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.), promocijas darba ietvaros 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.

Izstrādātais *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM*, atbilstoši promocijas darba pētījuma posmiem, tika *aprobēts empīriskajā pētījumā*.

3. SOCIĀLĀ PEDAGOGA PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES VEIDOŠĀNĀS SUPERVĪZIJĀ KONCEPTUĀLĀ MODEĻA APROBĀCIJA

3.1. Empīriskā pētījuma dizains un organizācija

Apakšnodaļā apskatīts pētījuma dizains, tā organizācijas hronoloģiskā secība, kā arī aprakstīts, kādā veidā empīriski aprobētas teorētiskajās daļās gūtās atziņas. Jēdziens *pētījuma dizains* tiek lietots atšķirīgās nozīmēs: pieeja, plāns, stratēģija, domāšanas veids, pētījuma modelis laika dimensijā, un katrs pētījums ir unikāls, tāpēc dizaina jēdziens ir uztverams kā pētījuma projektēšana un veikšana (*Žogla & Lasmanis, 2010: 282*). Promocijas darbā par pamatu tiek lietots šāds skaidrojums – t.i. pētījuma plāns un procedūras, kas ietver pētnieka lēmumus, sākot ar plašiem pieņēmumiem līdz detalizētām datu vākšanas un analīzes metodēm (*Mārtinsone u.c., 2011:278*).

Latvijā supervīzijas sociālajiem pedagogiem izpēte ir sākuma posmā. Pētījuma veikšanu pamato nepieciešamība šo PK pilnveides jomu attīstīt kā profesionālu – atbilstošu gan sociālo pedagogu (studējošo un iesācēju) vajadzībām, gan atbilstoši profesionālās sociāli pedagoģiskās prakses un profesionālās izglītības mūsdienīgām prasībām. Tas ļauj sociālajiem pedagogiem saņemt gan izglītojošo, gan atbalstošo supervīziju jau studiju laikā, veicina izpratni par tās nepieciešamību, uzsākot patstāvīgo profesionālo darbību, kā arī veicina sociālā pedagoga PK veidošanos un pilnveidošanos, sekmējot sociālā pedagoga profesijas attīstību Latvijā, stiprinot profesionālā atbalsta sistēmu, ieviešot supervīziju. Sociālā pedagoga profesijas būtības, profesionālās darbības, PK veidošanās un supervīzijas teorētiskais pamatojums norāda galvenos virzienus un mērķus, kas būtu uzlabojams, maināms vai pilnveidojams ar pētījumā gūtajiem rezultātiem.

Šajā pētījumā jēdziens *dizains* lietots ar nozīmi datu ievākšanas un analīzes plāns. Pētījuma pamatojums veidots pēc izglītības pētījumu veidu klasifikācijas: izmantojamība, izmantotās metodes, pētnieciskais jautājums un datu ieguves process (*Geske & Grīnfelds, 2006*). Pēc *izmantojamības* pētījumu var raksturot kā *lietišķo pētījumu* - pētījums tiek veikts ar mērķi risināt aktuālu praktisko problēmu un pamatot supervīzijas nepieciešamību sociālo pedagogu studiju procesā, lai iegūtos rezultātus izmantotu praktiskajā darbā sociālo pedagogu studiju procesa pilnveidē (*Geske & Grīnfelds, 2006: 21; Mārtinsone, 2011:17*).

Pēc *izmantotās metodes* pētījums ir *neesperimentāls*, jo eksperiments nebija piemērojams, pirmkārt, izvēloties mērķa grupu, kur viens no nosacījumiem ir profesionālās ētikas un konfidencialitātes ievērošana (*Geske & Grīnfelds, 2006:18*) atbilstoši profesionālajam ētikas kodeksam. Otrkārt, pētot supervīzijas sociālajiem pedagogiem procesu, tiek ievērots teorijas un

prakses vienotības princips. Lai arī sociālajā darbā vēsturiski prakse dominē pār teoriju, praktiķiem jāspēj teorētiski pamatot un argumentēt savu darbību un pieņemamos lēmumus, savukārt teorētiķiem jāsekmē prakses pilnveidošanās (Payne, 2005:4).

Pētījuma dizaina izvēli nosaka *pētījuma jautājums*, iepriekš veikto pētījumu bāze, pieejamie resursi un laiks (Hakim, 2000). N. Bleiki (Blaikie, 2000) uzsver, ka pētījumam jāatbild uz trīs pamatjautājumiem: kas tiks pētīts? kāpēc tiks pētīts? kā tiks pētīts? Pēdējo jautājumu var sadalīt četros apakšjautājumos: kāda stratēģija tiks izmantota? kur tiks vākti dati? kā dati tiks vākti? kad tiks veikts katrs nākamais pētījuma posms?

Tā kā pētījuma autore fokusējas problēmas apzināšanā, risinājumu meklēšanā un aprobēšanā, pētījumam raksturīga kvalitatīvo un kvantitatīvo datu vākšana un to analīze, tam ir *jauktais secīgais kvalitatīvi kvantitatīvais pētnieciskais dizains* (Creswell, 2003, Geske & Grinfelds, 2006, Flick, 2007, Tashakkori & Teddlie, 2003), pielietojot *triangulāciju* (Kroplijs & Raščevska, 2004). *Triangulācija* paredz atšķirīgas pieejas datu vākšanā, jo izmantotās datu iegūšanas kopas ir pilnīgi neatkarīgas, arī datu analīze ir vienkārša, rezultatīva un efektīva, jo, salīdzinot iegūtos datus, var iegūt vispārīgāku un ticamāku priekšstatu par pētāmo priekšmetu. Jaukto kvantitatīvo un kvalitatīvo metožu izmantošana papildina viena otru un kompensē ierobežojumus, kas raksturīgi katrai metodei atsevišķi (Creswell, 2003).

Pēc problemātikas un pētnieciskā jautājuma tas ir darbības pētījums – to raksturo padziļināta problēmu izpratne un analīze noteiktā kontekstā. Darbības pētījuma principi nosaka parādības procesuālās attīstības izpēti darbībā; rezultātu vispārinājums netiek attiecināts uz citām situācijām un mērķa grupām; ir eklektisks un paredz viedokļu daudzveidību, kvalitatīvo un kvantitatīvo datu iegūšanas, apkopošanas un analīzes kombinēšanu; tiek saglabāti darbības pētījuma raksturīgākie elementi: cikliskums un pētījuma posmu savstarpēji saistītā secība. Darbības pētījumā tiek izmantota dalībnieku pieredze, liela uzmanība tiek pievērsta sadarbībai un refleksijai. Tās rezultātā notiek prakses pilnveidošana (Cohen, Manion & Morrison, 2005, Coghlan & Brannick, 2005, Geske & Grinfelds, 2006, Waters - Adams, 2006, Winter, 1996). Pētāmajam priekšmetam – sociālā pedagoga PK veidošanai un pilnveidei - piemīt *ciklisks raksturs*, supervīzijas process attīstās cikliski un PK tajā attīstās cikliski. Tā kā promocijas darba gaitā pētījuma veicējam un pētījuma dalībniekiem, savstarpēji sadarbojoties, realizēta sistēmiska pieeja praktisku iemaņu attīstīšanai, *izmantota līdzdalības darbības pētījuma metode* (Baumetal., 2006, Ozane & Saatcioglu, 2008, Reason & Bradbury, 2001).

Pētījumu var raksturot arī kā *empīriski aprakstošo pētījumu*, jo promocijas darba autore apraksta personīgo docētāja pieredzi sociālo pedagogu sagatavošanā, supervīzijas studentu pirmsdiploma prakses ietvaros organizēšanā un izstrādātā sociālā pedagoga PK pilnveides supervīzijā SSM un KM modeļu aprobēšanā Rēzeknes Augstskolā. Tiek pamatota jauna darba

forma un metode ar studentiem – topošajiem sociālajiem pedagogiem –supervīzija sociālajiem pedagogiem – būtības atklāšana un ieviešanas apraksts.

Pēc datu ieguves procedūras. Dati tika iegūti, pētot un analizējot pedagogijas, sociālās pedagogijas, sociālā darba un citu zinātņu nozaru zinātnisko literatūru par pētāmo priekšmetu, objektu un pētāmo jautājumu – teoriju un praksi. Organizējot fokusdiskusijas (studējošajiem, docētājiem), veicot sociālo pedagogu un studējošo aptaujas (anketēšanu), organizējot reflektīvo rakstīšanu (esejas), analizējot sociālo pedagogu un studējošo zinātniskās esejas, veicot teksta segmentu *kvalitatīvo kontentanalīzi* (Geske & Grinfelds, 2006, Pipere, 2011,a). Līdz ar to veidojas pētījumam raksturīgs *kvalitatīvi kvantitatīvais pētnieciskais dizains* (Flick, 2007).

Pēc datu apstrādes procedūras. Tika izmantotas šādas datu apstrādes metodes:

- kvalitatīvās:
 - ✓ kontentanalīze;
 - ✓ kodu atkārtotā biežuma un mīļsakarību noteikšana AQAD 7 vidē ;
- kvantitatīvās:
 - ✓ frekvenču biežuma sadalījums;
 - ✓ Manna – Vitnija U – tests(*Mann – Whitney U*) divu neatkarīgu izlašu salīdzināšanai un atšķirību noteikšanai pētāmo pazīmju līmenī;
 - ✓ Kruskal – Valisa H – tests atšķirību noteikšanai starp kritērijiem un atšķirību noteikšanai starp rādītājiem atkarībā no profilkodiem
 - ✓ Kendella korelācija (*Kendall's tau – b*), kas ir neparametriska metode sakarību noteikšanai
 - ✓ Vilksoksona Tests (W) – izmantots pētāmās pazīmes salīdzināšanai divos mērījumos, kas veikti vienai un tai pašai izlasei.

Pētījuma dizains atspoguļo datu ieguves, apstrādes un analīzes gaitu, tādējādi to saistot ar pētījuma mērķi, uzdevumiem un pētījuma jautājumu.

Pētījuma struktūru var attēlot pa posmiem (*skatīt 11.att.*), atspoguļojot laika resursu izmantojumu, tā periodu saturisko piepildījumu un katrā pētījuma posmā izmantotās datu ieguves metodes (Flick, 2007:139-140).



11.att. Promocijas darba empīriskā pētījuma struktūra: posmi un metodes

Šī pētījuma tapšanā nozīmīgu ieguldījumu devis *pirms promocijas darba pētīšanas posms* no 2004.-2005.gadam un studējošo sociālo pedagogu bakalaura darbu pētījumu vadīšana

Rēzeknes Augstskolā laika posmā no 2006. – 2013.gadam, kā arī promocijas darba autore personiskā supervizora pieredze 2005. – 2006.gadam Rēzeknes Sociālā dienesta apakšstruktūrā Krīzes situācijā nonākušu ģimeņu ar bērniem psihosociālā atbalsta un aprūpes centrs, nodrošinot supervīziju atbalsta komandai.

Autores pētījumā „Sociālā darba speciālistu neatkarīgas supervīzijas saturs, formas un metodes Rēzeknes pilsētā” (2005, zinātniskā vadītāja prof., Dr.paed. A.Vilciņa) tika piesaistīti eksperti – Latvijā atzīti un praktizējoši supervizori E.Apine un I.Lukašinska. Tika apzināta uz to laika periodu Latvijā aktuāla situācija profesionālā sociālā darba laukā par supervīzijas kā profesionāla izglītojoša atbalsta nepieciešamību sociālā darba speciālistiem un citu palīdzīgo profesiju speciālistiem, tostarp sociālajiem pedagogiem kā profesionālās izaugsmes un atbalsta nodrošinājums. Tika noskaidrota supervīzijas būtības izpratne un atklāta pretruna starp vajadzību pēc supervīzijas un iespēju trūkumu to nodrošināt visiem sociālā darba speciālistiem Latvijā. Veiktajā pētījumā un personiskajā supervīzijas pieredzē, gūta pārliecība par supervīziju kā efektīvu PK veidošanos nodrošinošu instrumentu, kā arī pārliecinošs apstiprinājums efektīvākai un supervīzijas dalībnieka vajadzībām atbilstošākai neatkarīgai supervīzijai.

Šīs atziņas integrētas arī promocijas darbā, izstrādājot sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM (*skatīt 2.nodaļa*), kur supervizors ir docētājs, kurš nevada pirmsdiploma sociāli pedagogisko praksi (to administrējošās funkcijas ietvaros veic docētājs prakses vadītājs no augstskolas, uzturot arī komunikāciju ar studējošo prakses vadītājiem prakses vietās). *Supervīzijas sesiju ciklu (SSC)* izglītojošas un atbalsta funkcijas ietvaros vada tas docētājs, kurš docē studiju kursus *Sociāli pedagogiskais darbs ar sociālo gadījumu (SPDG)* un *Supervīzija sociāli pedagogiskajā darbā (SSPD)* (šajā gadījumā promocijas darba autore, kurai ir gan sociālā darbinieka/sociālā pedagoga un supervizora pieredze, gan atbilstoša izglītība – Mg.soc.darba ar specializāciju sociālā darba vadībā un supervīzijā), tādējādi nodrošinot pēctecību šajā procesā. Vadot studējošo sociālo pedagogu bakalaura darbus, gūts gan tiešs, gan netiešs pierādījums sociālo pedagogu vajadzībai pēc profesionāla atbalsta un pēc profesionāla šī pakalpojuma nodrošinājuma – proti, supervīzijas vada atbilstošas jomas pieredzējis speciālists, vēlams ar atbilstošu izglītību supervīzijā.

Promocijas darba pētījuma bāzes raksturojums.

Lai atspoguļotu pētījuma aktualitāti – supervīzijas nepieciešamību studējošo sociālo pedagogu PK – un varētu formulēt pētnieciskās kategorijas, konkretizēt pētījuma jautājumu ***pirmajā posmā***, izmantojot zinātniskās literatūras (teorijas un prakses) analīzi, veikta pētījuma problēmas izpēte un teorētiskais pamatojums.

Veikts *pilotpētījuma 1.posms*. Pilotpētījumā iesaistītas trīs izlases kopas, kuras saista vienots konteksts - sociālo pedagogu profesionālās izglītības un profesionālās darbības konteksts,

kurus nevar skatīt atrauti vienu no otra. Lai konkretizētu pētījuma problēmas izpēti un pētījuma jautājumu, *pilotpētījuma 1.posma* mērķis noskaidrot iesācēju sociālo pedagogu, studējošo sociālo pedagogu un viņu izglītotāju - docētāju izpratni par supervīziju un vajadzību pēc tās. Pilotpētījuma bāze – Rēzeknes izglītības pārvaldes izglītības iestāžu sociālie pedagogi – 8 respondenti, Rēzeknes Augstskolas 2.līmeņa profesionālās bakalaura studiju programmas Sociālais pedagogs studējošie – 11 respondenti un Rēzeknes Augstskolas minētās programmas docētāji – 5 respondenti, *kopā – 24 respondenti*. Pilotpētījumā rezultātu iegūšanai izmantota aptaujas metode - daļēji strukturēta intervija un fokusgrupas diskusija.

Daļēji strukturētā intervijā piedalījās iesācēji sociālie pedagogi – 1.-3. gadiem darba stāžs. Skaitliski tik mazu izlases kopu noteica reālā situācija Rēzeknē pētījuma veikšanas laikā un izglītības iestāžu skaits. Intervijas mērķis - noskaidrot iesācēju sociālo pedagogu PK (teorētiskās un operacionāli instrumentālās gatavības) atbilstību konkrētu problēmsituāciju risināšanā, kas saistītas ar mobinga un vardarbības izplatību izglītības iestādēs skolēnu starpā un nepieciešamību pēc profesionāla atbalsta – supervīzijas, tostarp supervīzijas būtības izpratnes noskaidrošana. Pētījumam izvēlēta daļēji strukturētā intervija, kuras laikā tika uzdoti pamatjautājumi problēmas būtības izpētei un papildjautājumi atklāto nianšu detalizētai izpētei (*Glaser & Strauss, 2007; Patton, 2002*).

Pilotpētījuma 1.posmā tika izvēlētas divas *fokusgrupas diskusijas* veikšanai Rēzeknes Augstskolā. Šīs augstskolas izvēli noteica vairāki kritēriji – promocijas darba autore ir šīs augstskolas docētāja, fokusgrupu organizēšana neprasa papildus resursus (laika un materiālos) to organizēšanā, personiskās koleģiālās attiecības ar docētājiem un produktīvs kontakts ar studējošajiem. *Studējošo sociālo pedagogu fokusgrupas* dalībnieku skaits ir 11 respondenti – atbilst reālam studentu skaitam kursā uz pētījuma veikšanas laiku. Izvēlēties pētījumam mazāku izvēles kopu liedza liela studējošo vēlme piedalīties diskusijā un paust savu viedokli, tā kā interese par supervīzijas ieviešanu studiju procesa nodrošinājumam jau bija izraisījusi studējošo neformālās diskusijas savā starpā. *Fokusgrupas* ir veids, kā neformālā diskusijā, iesaistot nelielu cilvēku skaitu, iegūt datus, fokusējoties uz kādu noteiktu jautājumu (*Wilkinson, 2008*). Šajā pētījumā fokusgrupu uzdotos jautājumus (*22. un 23. pielikumi*) vieno kopīgs mērķis - noskaidrot divu augstākās profesionālās izglītības studiju procesā iesaistīto pušu – studējošo un docētāju - izpratni par supervīziju, tās iespējām un nepieciešamību studiju procesa nodrošinājumam kā vienu no sociālā pedagoga PK veidošanas un pilnveidošanas instrumentiem. Tiek noskaidrotas studentu vajadzības un to nodrošinājums studējošo un docētāju skatījumā. Jautājumi uzdoti ne konfrontējoši, bet paralēli.

Rēzeknes Augstskolas *docētāju fokusgrupā* piedalījās 5 *docētāji*. Tika izstrādāti galvenie docētāju fokusgrupas dalībnieku izvēles principi:

- ✓ brīvprātības;
- ✓ pieredze docētāja amatā (ne mazāka par 5 gadiem);
- ✓ visi respondenti docē Rēzeknes Augstskolā;
- ✓ visiem respondentiem pēc docētāja amata apraksta ir jāveic dažādus supervizora pienākumus, lai arī tieši *termins supervizors* aprakstā netiek lietots (vada prakses, konsultē studentus studiju darbu rakstīšanā, bakalaura darbu rakstīšanā, sniedz individuālās konsultācijas noteiktā laikā pēc studenta izvēles un vajadzības, utt.);
- ✓ ievērots vecuma neierobežojošs princips (respondenti vecumā no 37 līdz 51 gadam).
- Tika izstrādāti paņēmieni/veids fokusgrupu dalībnieku uzaicināšanai piedalīties diskusijā, izskaidrojot mērķi un ar konfidencialitāti un viņu piekrišanu saistītos jautājumus.
- Tika izstrādāts fokusgrupas vadīšanas plāns - izmantojot iepriekš sagatavotus jautājumus, vadītājs vada diskusiju, diskusija tiek ierakstīta diktafonā (kontrolē), iepriekš par to vienojoties ar respondentiem, kā arī pieaicināts protokolētājs veic pierakstus.

Tā kā pētījuma autore balstās uz pieeju, ka indivīdiem piemīt savas personīgās idejas, uzskati un izpratne, kas tiek stimulēti grupas situācijā, fokusgrupā iegūto datu analīzei tika izmantota *kontentanalīze* (Pipere, 2011a). Dati tika kodēti, ietverot satura vienību, kategoriju un jēdzienu identifikāciju (Glaser & Strauss, 2007; Kroplis & Raščevska, 2004). Kontentanalīzē uzmanība centrēta uz studējošo vajadzību pēc supervīzijas un izpratnes par supervīziju (*kas ir supervīzija? kāpēc tā būtu nepieciešama studiju procesā? vai supervīzija pilnveido studējošo PK? kādā veidā tā būtu ieviešama studiju procesa nodrošinājumam?*) noskaidrošanu, tostarp docētāju izpratnes par supervīziju noskaidrošana un izpratnes par studējošo vajadzības pēc supervīzijas apmierināšanu (kā? kādā? veidā?, utt., jo jautājumi uzdoti paralēli).

Pētījuma pirmajā posmā tika apzināta promocijas darba tēmas aktualitāte, pamatota problēma un precizēti pētījuma jautājumi.

Promocijas darba **otrajā posmā** veikta sociālā pedagoga PK *pilnveides un novērtēšanas kritēriju un rādītāju formulēšana*, atbilstoši formulētajai sociālā pedagoga PK definīcijai un teorētiski izstrādātajam sociālā pedagoga PK veidošanās KM.

Tika sagatavots un veikts *pilotpētījuma 2.posms. Pilotpētījuma 2.posma mērķis* – izpētīt studējošo sociālo pedagogu PK pēc izstrādātajiem pilnveides un novērtēšanas kritērijiem un to rādītājiem Latvijas un ārzemju augstskolās, lai noskaidrotu sagatavotības līmeni RA studējošajiem sociālajiem pedagogiem, salīdzināt to ar citu augstskolu rezultātiem, un lai izvirzīt pētījumā risinājumus tā efektīvākai veidošanās nodrošināšanai, konkretizēt plānu turpmākai pētījuma virzībai, pētījuma jautājumu precizēšanai. Izpētē izmantota *aptaujas metode*, kas ļauj

iegūt empīriskas izpētes datus, - tas ir veids, kas ļauj fiksēt „lietu pašreizējā stāvokļa momentuzņēmumu” (Pipere, 2011:157). Respondentiem tika piedāvāts aizpildīt *anketu pašnovērtējumam (skatīt 17.pielikumu un izvēlētās pētījuma metodikas un novērtējuma kritēriju aprakstu 1.daļā 1.3.apakšnodaļā)*. Pašvērtējums jāsaprot kā Es – koncepcijas pamatkomponents un pašnovērtējums – kā pedagoģiska kategorija, tā veidošanās process nenoliedzami saistīts ar pašapziņas jēdzienu. Pašapziņa ir cilvēka spēja apzināties sevi kā personību, apzināties savas zināšanas, intereses, tikumus, ideālus, rīcības motīvus un savu vietu sabiedrībā. *Pašvērtējuma* kontekstā uzsvērts viens no Es – koncepcijas komponentiem – pašregulācija, kas ietver pašizziņas un emocionāli vērtējošās attieksmes pret sevi rezultātus: subjekts iegūst paškontroles, savas rīcības patstāvīgas virzīšanas, sevis vadīšanas un veidošanas spējas (Hahele, 2006; Harter, 2003; Kons, 1982; Mārtinsons, 1999, Meidinger, 2001; Reņģe, 2000). *Pašnovērtējums* ir vērtējošās darbības individuāla sistēma,- izvērtējot mācīšanās kvalitāti, studējošais uzlabo savus studiju rezultātus. Psiholoģijā lietots jēdziens pašvērtējums, lai apzīmētu apmierinātību gan ar sevi kopumā, gan ar savām spējām, īpašībām un sekmēm dažādos darbības veidos. Pašvērtējums psiholoģijā tiek balstīts uz emocionālo aspektu, bet pedagoģijā – uz savas mācīšanās un rezultātu analīzi (refleksiju) (Hahele, 2006:149). Pašvērtējums būtībā ir subjektīvs jēdziens, tas var atšķirties no citu cilvēku vērtējuma. Tādēļ ir svarīgi, lai tas būtu adekvāts, lai cilvēks spētu apzināties savas stiprās un vājās puses (Krasnā, 2008). Iegūto rezultātu ticamības pārbaudei un salīdzināšanai *pašnovērtējums* tiek papildināts ar *ekspertu novērtējumu (Шептенко & Воронина, 2001; North, 2005)*.

Anketa pašnovērtējumam veidota, izmantojot P.Šeptenko un G.Voroņinas (Шептенко & Воронина, 2001) metodiku sociālā pedagoga PK novērtēšanai, kas tika adaptēta šī pētījuma veikšanai, un metodikā piedāvāto novērtējuma kritēriju *4.līmeņu aprakstu (skatīt 1.nodaļa 1.4.apakšnodaļa)*. Aptaujas bāzi veido *68 respondenti* – studējošie sociālie pedagogi:

- 7 studenti no Rēzeknes Augstskolas (RA), Latvija;
- 13 studenti no Liepājas Universitātes (LiepU), Latvija;
- 19 studenti no SDSP augstskolas „Attīstība” Rēzeknes filiāles (SDSPA), Latvija;
- 5 studenti no Utenas koledžas (UK), Lietuva;
- 24 studenti no Mislovices koledžas (MK), Polija.

Respondentu izlasi Latvijā noteica sociālo pedagogu studiju programmas (2.līmeņa profesionālās izglītības bakalaura studiju programma *Sociālais pedagogs*), studiju veids – pilna laika (PL), SDSPA studējošo atlases kopai studiju veids pielīdzināms PL studijām, studiju kurss (4.kurss) un reģionālais princips. Respondentu skaitu visās atlases kopās noteica brīvprātīgas piedalīšanās princips, RA – brīvprātīgas piedalīšanās princips un reālais studentu skaits grupā uz izpētes laiku. Visās izlases grupās Latvijā piedalījās viena dzimuma (sieviešu) respondenti. Pēc

dzimuma un vecuma respondentu atlasē nebija ierobežojumu: RA un LiepU vienāda vecuma respondenti (21 -25 gadi), SDSPA – (20– 47 gadi), kas atbilst teorētiskās izpētes atziņām par studējošiem kā pieaugušiem, ar tiem piemītošiem raksturlielumiem. Ārzemju augstskolu un respondentu atlase balstīta uz promocijas autores doktorantūras studiju ietvaros izvēlēto prakses vietu – Mislovides koledža (MK) Polijā un ERASMUS docētāju apmaiņas programmas ietvaros – Utenas koledža (UK). Šajā gadījumā atlase veikta pēc neviendabības principa, tomēr veicot realizējamo MK un UK koledžās studiju programmu analīzi, var spriest, ka pētījuma rezultātus tas būtiski neietekmē, jo pilotpētījumā nepieciešams tikai apzināt situāciju bez dziļākas izpētes.

Pētījumā iegūto rezultātu apstrāde programmā SPSS.20 (*skat. 26.pielikums*) un turpmākā izpēte ar dažādām rezultātu analīzes metodēm uzrādīja, ka starp Latvijas augstskolām visos gadījumos pašnovērtējuma ranga vidējā vērtība augstāka ir LiepU, zemākā ranga vērtība ir Rēzeknes augstskolas studējošajiem. Daudzus gadus vadot RA 2.līmeņa profesionālās izglītības *Sociālais pedagogs* studējošo vērošanas (hospitēšanas) praksi, piedaloties pārējo studiju prakšu prezentācijās rezultātu un ieguvumu izvērtēšanā un novērtēšanā, arī no personiskās docētāja pieredzes, promocijas darba autore novēro pretrunu starp studējošo sagatavotību augstskolā (zināšanas, prasmes, attieksme) un spējām efektīvi rīkoties profesionālajā vidē un reflektīvo pieredzi. Prakšu organizēšanā novērojams ciešas un efektīvas sadarbības trūkums ar prakšu vietu vadītājiem (speciālistu noslogotība, materiālā ieinteresētība, supervīzijas pieredzes trūkums u.c.), tādējādi studējošiem nepietiekami tiek nodrošināts izglītojošais atbalsts PK veidošanās procesā, nepietiekami tiek nodrošināta teorijas un prakses sasaiste. Promocijas darba autore, turpinot teorētisko izpēti, balstoties personiskajā pieredzē un pamatojoties uz *pilotpētījuma 1.posma un 2.posma rezultātiem*, gūst pārliecību, ka pastāv mījsakarība starp sociālā pedagoga PK veidošanās procesu un efektīvu profesionālās izaugsmes izglītojošu atbalstu supervīzijā studējošiem jau studiju laikā augstskolā.

Tā kā teorētiskajās atziņās noskaidrojām, ka vēsturiski sociālajā darbā ir izveidojusies situācija, ka praksē notiek procesi, kas būtiski apsteidz vai ietekmē izmaiņas teorijā, šajā pētījumā profesionālās izglītības jomā, promocijas darba autore pieņēma lēmumu paplašināt pilotpētījumu ar 3.posmu. *Pilotpētījuma 3.posma* mērķis - noskaidrot Latvijā profesionālu sociālo pedagogu (profesionālā darba pieredze bez ierobežojuma) vajadzību pēc supervīzijas, vajadzību saturu, supervīzijas pieredzi, tādējādi gūstot plašāku priekšstatu par esošo situāciju profesionālās vides un profesionālās izaugsmes kontekstā, kā arī prognozējot rezultātos saņemt apstiprinājumu nepieciešamībai pēc supervīzijas un iespējamām mījsakarībām ar sociālo pedagogu PK veidošanos supervīzijā, kas tika noskaidrots teorētiskajā izpētē. Pētījuma veikšanai izmantota *aptaujas metode paš aizpildāmas e-vidē anketas formā (skatīt 18.pielikums)*. Anketa ir plaša, tāpēc promocijas darbā akcentēti tikai tie aspekti, kas būtiski šim pētījumam.

Respondentu kopas atlase veikta pēc brīvprātības principa sadarbībā ar Latvijas Sociālo Pedagogu Federāciju (LSPF) uz e-sarakstes vienošanās pamata ar LSPF priekšsēdētāju. Federācijas mājaslapā (www.socialais.lv) tika ievietots uzaicinājums federācijas biedriem (uz pētījuma veikšanas brīdī 289 biedri) un visiem sociālajiem pedagogiem Latvijā piedalīties promocijas darba ietvaros veiktajā pētījumā. Atsaucība bija pārsteidzoši neliela – tikai 25 respondenti. *Paš aizpildāmas anketas formai e-vidē* ir vairākas priekšrocības: 1) var iegūt privātus un sensitīvus datus, saglabājot pētāmo tiesības uz privātumu un konfidencialitāti; 2) var ietaupīt laika un izmaksu resursus; 3) ērta administrēšana; 4) izmantotas mūsdienīgas datu ieguves tehnoloģijas, u.c. (*Rutkovska & Daugavietis, 2011:26*). Šāda datu ieguves procedūra tiek vērtēta kā kvalitatīvas un kvantitatīvas pieejas integratīva konstrukcija (*Flick, 2007:39*), kas apvieno pieejamos resursus un kompensē ierobežojumus, kas piemīt katrai metodei atsevišķi (*Žogla & Lasmanis, 2010:287*), sekmējot pētāmās problēmas un pētījuma jautājumu konkretizēšanu. Apstrādes procesā iegūtās atbildes kodētas atbilstoši saturiskām kategorijām un rezultāti apstrādāti, izmantojot statistisko datu apstrādes programmu SPSS.20 u.c. datu apstrādes metodes.

Izmantojot *e-vidi*, tai pašai izlases grupai – profesionāliem sociāliem pedagogiem tika piedāvāts piedalīties pētījumā, uzrakstot *eseju (skatīt 13.pielikums)* (refleksīvā rakstīšana), lai noskaidrotu respondentu tiešos ieguvumus no supervīzijas pieredzes, reflektējot par to, balstoties uz piedāvāto esejas plānu. Tika prognozēts saņemt papildus informācijas par sakarībām starp supervīziju, ieguvumiem no tās un ietekmi uz sociālo pedagogu profesionālo izaugsmi, fokusējoties uz sociālā pedagoga PK veidošanos supervīzijā. Respondentu skaits – 6 sociālie pedagogi. Esejas datu apstrādei tika kodētas un atbilstoši saturiskām kategorijām.

Promocijas darba *otrajā posmā* veikts sociālā pedagoga PK *pašnovērtējums* pēc kritērijiem un to rādītājiem un iegūtie rezultāti izvērtēti pēc adaptētajā metodikā piedāvātajiem 4 līmeņiem. Pilotpētījums apstiprināja prognozi, ka izstrādātā *anketa pašvērtējumam* ir kvalitatīva un lietderīga empīriskā pētījuma turpmākai veikšanai.

Iegūtie rezultāti pilotpētījumā deva atgriezenisko saiti no pētāmā lauka un apstiprinājumu teorētiskās izpētes atziņām, korekciju veikšanai izstrādātajā sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM un KM, ļāva konkretizēt pētījuma jautājumus, apstiprināja un konkretizēja turpmāko empīriskā pētījuma plānu un tā dizainu.

Promocijas darba *trešais posms* veikts atbilstoši promocijas darba empīriskā pētījuma struktūrai (*skat. 11.att.*). *Pētījuma bāze* Rēzeknes Augstskolas 2.līmeņa profesionālās izglītības bakalaura studiju programmas *Sociālais pedagogs* 4.kursa sociālie pedagogi. Respondentu skaits - 15, kas atbilst reāli studējošo skaitam PL studijās uz pētījuma veikšanas laiku, un 7 eksperti – studējošo pirmsdiploma prakšu vietu vadītāji.

Izlasses kopu aprobēšanai noteica tas apstākļi, ka promocijas darba autore ir Rēzeknes Augstskolas vēlētais mācībspēks un docē vairākus studiju kursus šī kursa studentiem. Iepriekšējos studiju gados ar šī kursa studentiem ir izveidojusies produktīva sadarbība, kas ļāva uzrunāt studentus piedalīties darbības pētījumā un, līdzdarbojoties *pirmsdiploma sociāli pedagoģiskās prakses* ietvaros, studiju kursu *SPDG un SSPD* ietvaros, gūstot pieredzi *Supervīzijas sesiju ciklā – SSC*, sniegt ieguldījumu promocijas darbā pētāmās problēmas risinājumam.

Ekspertu kopa izvēlēta atbilstoši *vairākiem kritērijiem* –

- 1) izglītība – sociālais pedagogs;
- 2) pieredze - ne mazāk kā 3 gadu pieredze sociāli pedagoģiskā darbā;
- 3) atrašanās vieta – Rēzeknes pilsēta un novads. Šiem nosacījumiem atbilda 7 respondenti.

Anketēšanā piedalījās 15 studējošie - 4.kursa sociālie pedagogi. Respondentiem tika piedāvāts veikt sociālā pedagoga PK *pašnovērtējumu* pēc 10 ballu sistēmas. Studējošo sociālo pedagogu *aptaujai* tika piedāvāta teorētiski izstrādātā un pilotpētījumā izmantotā *anketa pašnovērtējumam (skatīt aprakstu 1.daļā 1.3.apakšnodaļā)*.

Mērījumi tika veikti atkārtoti, lai noteiktu izmaiņu dinamiku: pirmoreiz, 4.kursa semestra sākumā, otrreiz, - semestra beigās *pirmsdiploma prakses* noslēgumā. Iegūtie dati tika kodēti.un analizēti SPSS 20 programmā (*29.pielikums*)

Studējošo sociālo pedagogu izlases grupa – 15 respondenti - piedalījās *supervīzijas izvērtēšanā*. Respondenti noslēgumā rakstīja *eseju* (refleksīvā rakstīšana), rakstiskā veidā sniedzot atgriezenisko saiti par personiskiem un profesionāliem ieguvumiem supervīzijā, par PK veidošanos supervīzijā, kā arī sniedzot vērtīgus ieteikumus supervīzijas ieviešanai augstskolā studiju procesa nodrošinājumam. Esejas rakstīšanai respondenti saņēma ieteikumus (*skatīt 31.pielikums*) un speciāli iekārtotā telpā, neierobežoti laikā, veica šo uzdevumu.

Šī pati izlases kopa – 15 respondenti - aizpildīja *novērtējuma anketu (skatīt 19.pielikums)*. Aptaujas jautājumi sastādīti, balstoties uz *eseju* rezultātu analīzi un uz teorētiski pamatoto un izstrādāto *anketu pašnovērtējumam*, ar mērķi precizēt *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā pilnveides un novērtēšanas kritērijus, to rādītājus un līmeņus*.

Ekspertiem tika piedāvāts novērtēt studējošo sociālo pedagogu PK, veicot sociāli pedagoģiskus uzdevumus *pirmsdiploma prakses* laikā *Anketa ekspertiem - prakšu vadītājiem (skatīt 20.pielikums)* tiek piedāvāta ik gadu prakses noslēgumā un tiek izmantota sadarbībā ar prakšu vadītājiem izstrādātā anketa (*Sociāli pedagoģiskās prakses rokasgrāmata, 2006*). Tādējādi topošo sociālo pedagogu *studiju rezultātu novērtējumā* tiek iekļautas visas ieinteresētās puses – izglītojamais, docētājs/supervizors un profesionālās vides pārstāvis.

Promocijas darba *ceturtajā posmā* veikta pētījuma rezultātu interpretēšana un izvērtēšana atbilstoši plānotajam un definētajam empīriskā pētījuma struktūrā (*skatīt 12.attēls*). Pētījuma rezultātu apspriešana notiek Rēzeknes Augstskolas PSPI Zinātniskās padomes sēdēs, doktora studiju programmas „Pedagoģija” metodiskajos semināros, kuros diskutēts ne vien ar Latvijas, bet arī ārvalstu ekspertiem, kā arī starptautiskās zinātniskās konferencēs Latvijā un ārvalstīs. Rezultāti publicēti vispārārtzītos zinātniskajos recenzējamajos izdevumos.

Promocijas darba *piektajā posmā* (*skatīt 12.attēls*) veikta secinājumu un tēžu formulēšana, promocijas darba noformēšana un iesniegšana aizstāvēšanai.

3.2.Pilotpētījumā iegūto rezultātu analīze

Atbilstoši promocijas darba pētījuma struktūrai (*skatīt 12.attēls*) *Pilotpētījums* veikts trīs posmos. *Pilotpētījuma 1.posma* mērķis ir noskaidrot iesācēju sociālo pedagogu, studējošo sociālo pedagogu un viņu izglītotāju - docētāju izpratni par supervīziju un vajadzību pēc tās, lai konkretizētu pētījuma problēmas izpēti un pētījuma jautājumu.

Daļēji strukturētā intervijā, kurā piedalījās Rēzeknes pilsētas 8 sociālie pedagogi (1-3 gadi darba stāžs), tika noskaidrota speciālistu PK pietiekamība problēmsituāciju risināšanai saistībā ar mobinga un vardarbības izplatību izglītības iestādēs (uz pētījuma veikšanas laiku sabiedrībā aktualizēta problēma skolās) sociāli pedagoģiska darba ar gadījumu ietvaros. Iegūto rezultātu analīze ļauj spriest, ka vairumam no aptaujātajiem respondentiem:

- trūkst zināšanu, kā rīkoties emocionālās vardarbības gadījumos, mobinga gadījumos (8 respondenti);
- trūkst operacionāli instrumentālo prasmju, kā rīkoties līdzīgās situācijās, kā risināt problēmsituācijas sociāli pedagoģiskajā darbā ar sociālo gadījumu (6 respondenti);
- trūkst profesionālās pieredzes, aktuālu zināšanu un pieredzes gūšanas iespēju supervizora vadībā (7 respondenti).

Pētījumā tika noskaidrots, vai sociālajiem pedagogiem, veicot profesionālo darbību, ir pieejama supervīzija un kādā veidā tā tiek nodrošināta. Visi 8 respondenti sākotnēji apliecināja, ka supervīzijas pakalpojums Rēzeknes izglītības iestāžu darbiniekiem ir pieejams. Papildjautājumu detalizētai problēmas izpētei rezultātā noskaidrojās, ka ar jēdzienu *supervīzija* galvenokārt tiek saprasta konsultācija (6 respondenti) par profesionāliem jautājumiem. To sociālajiem pedagogiem uz pētījuma veikšanas laiku nodrošina Bērnu tiesību aizsardzības inspektore, kurai nav atbilstošas sociāli pedagoģiskās izglītības un supervizora pieredzes. Pamatojoties uz teorētisko izpēti un respondentu atbilžu analīzi, varam secināt, ka supervīzija kā

profesionāls un atbilstošs sociālo pedagogu profesionālajām vajadzībām pakalpojums netiek nodrošināta.

Tika noskaidrota speciālistu vajadzība pēc profesionāla supervīzijas pakalpojuma. Izanalizējot respondentu sniegtās atbildes, varam spriest, ka sociālajiem pedagogiem viennozīmīgi ir nepieciešama supervizora palīdzība, ko apliecina visu respondentu pozitīvās atbildes, jo ir neapmierinātība (5 *respondenti*) ar esošo supervīzijas pakalpojumu. Respondenti to pamato ar apgalvojumu, ka supervīzijas pakalpojumus būtu jāsniedz izglītotam speciālistam supervīzijā ar pieredzi sociālajā pedagoģijā/sociālajā darbā (8 *respondenti*).

Varam secināt, ka respondentiem:

- nepietiekami attīstīta PK sociāli pedagoģiskajam darbam ar sociālo gadījumu;
- vairumam ir neapmierinātība ar esošo profesionālo atbalstu un visiem trūkst izpratnes par supervīziju kā profesionālu pakalpojumu;
- ir vajadzība pēc supervīzijas, ko vada speciālists ar atbilstošu izglītību supervīzijā un pieredzi sociālajā pedagoģijā.

Fokusgrupu diskusiju mērķis - noskaidrot divu Rēzeknes Augstskolas profesionālās izglītības studiju procesā iesaistīto pušu – studējošo sociālo pedagogu (11 *respondenti*) un docētāju (5 *respondenti*) - izpratni par supervīziju un tās iespējām un nepieciešamību pēc tās studiju procesa nodrošinājumam (22. un 23. *pielikums*). Abās fokusgrupās iegūtie rezultāti tika kodēti pēc satura vienībām, kategorijām un jēdzieniem (*skatīt 24. un 25.pielikums*) kontentanalīzes veikšanai un datu salīdzinošai analīzei.

Docētāju fokusgrupas transkripta kontentanalīze (24.*pielikums*) ļauj secināt, ka docētāji izprot supervīziju kā:

- 1) dažādu sociālā pedagoga profesionālo prasmju (komunikatīvās, refleksīvās, sociālās, operacionāli instrumentālās) un pieredzes attīstīšanu;
- 2) atbalstu studējošiem ilgtermiņā (studiju procesā, studiju prakšu laikā, studiju prakšu vietās).

Studējošo fokusgrupas transkripta kontentanalīze (25.*pielikums*) ļauj secināt, ka studējošie izprot supervīziju, galvenokārt, kā:

- 1) emocionālu atbalstu (2 *gadījumos*) un konsultatīvu atbalstu (5 *gadījumos*) zināšanu, prasmju un iemaņu apgūvē;
- 2) atbalstu profesionālās identitātes ievirzei (4 *gadījumos*).

Abu fokusgrupu *respondenti* uzsver faktu, ka ir pretruna starp teoriju un praksi, taču pastāv atšķirības cēloņu nosaukšanā. Studējošie min, ka docētāju studiju kursu mērķi, uzdevumi un saturs ne vienmēr saskan ar studējošo vajadzībām, kas aktualizējas studiju prakšu laikā. Savukārt, docētāji uzsver, ka studiju kursiem jānodrošina studējošajiem nepieciešamo

profesionālo kompetenču attīstību (5 gadījumos), taču nepietiek laika praktiskām nodarbībām, studiju process nepietiekami nodrošināts ar mūsdienīgām IT, trūkst profesionālu un ieinteresētu prakses vietu vadītāju, tādēļ joprojām pastāv šī pretruna starp teoriju un praksi.

Docētāji saskata iespēju supervīziju realizēt daudzveidīgos veidos (*skat. 24. pielikumu*): 1) kā individuālu un grupu darbu, 2) kā praktiskas nodarbības, 3) kā supervīzijas sesijas studiju procesā, 4) kā supervīzijas sesijas prakses laikā un darba vietās.

Studentu vairākums (*skat.25.pielikums*) priekšroku dod 1) grupu supervīzijai (8 gadījumos), izvēloties arī 2) individuālās un grupu darba supervīzijas (2 gadījumos) un 3) individuālai supervīzijai (1 gadījumā).

Šādai atšķirībai varētu būt dažādi iemesli:

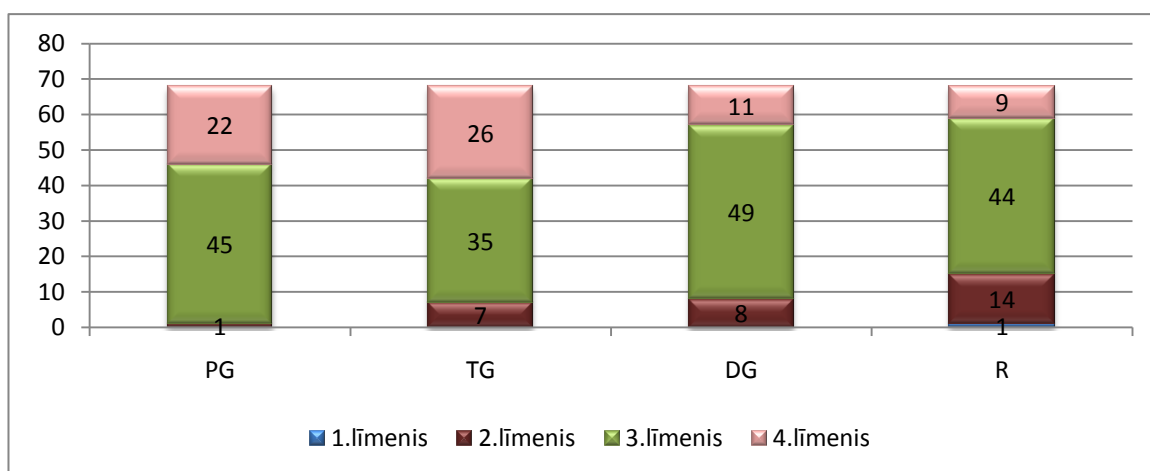
- studējošajiem trūkst pieredzes, tāpēc grupu supervīzija liekas piemērotāka, turklāt grupu supervīzijās var dalīties pieredzē un gūt pieredzi no supervīzijas grupas dalībniekiem, lielāka apspriežamo sociālo gadījumu un alternatīvo risinājumu dažādība, kas ļauj mazināt pretrunu starp teoriju un praksi;
- pasniedzēji izprot daudzveidīgās supervīzijas realizācijas formas, taču studiju procesā realizē tikai tās, kuras uzskata par atbilstošām savu studiju kursu saturam;
- esošā studiju vide nenodrošina iespējas realizēt daudzveidīgas supervīzijas formas.

Pilotpētījuma 1.posma rezumējumā varam secināt, ka docētāju un studējošo apgalvojumos par supervīzijas izpratni un nepieciešamību studiju procesu nodrošināt ar supervīziju rasts pamatojums strukturālo un saturisko izmaiņu ieviešanai studiju procesa nodrošinājumā, veidojot mācīšanās vidi sinerģijai starp teoriju un praksi. Tas nodrošinātu studējošo PK kā gatavības profesionālai darbībai veidošanos jau studiju laikā, lai, iesākot profesionālās sociālā pedagoga gaitas, jaunie speciālisti mazāk saskartos ar problēmām profesionālo uzdevumu veikšanā, uz kurām norāda iesācēji sociālie pedagogi, un gadījumos, ja tās rodas, ir iespēja saņemt profesionālu izglītojošu atbalstu supervīzijā.

Pilotpētījuma 2.posmā adaptēta pētījuma vajadzībām P.Šeptenko & G.Voroņinas (*Шептенко & Воронина, 2001*) metodika un autore izstrādātā anketa pašnovērtējumam, kurā noteikti kritēriji, to rādītāji un līmeņu apraksti studējošo sociālo pedagogu PK novērtēšanai. (*skatīt 17. pielikums*). Tika anketēti 68 *respondenti* - studējošie sociālie pedagogi no trīs dažādām valstīm un piecām augstskolām. Respondentu izvēles raksturojumu skatīt 3.1.apakšnodaļā.

Iegūtie rezultāti kodēti un apstrādāti SPSS.20 programmā. Visu valstu respondentu *pašnovērtējumu analīze* liecina, ka vairums gadījumos studējošie sevi novērtē atbilstoši kritēriju līmeņu apraksta 3.līmenim (personisko gatavību PG - 45 gadījumos, teorētisko gatavību TG – 35 gadījumos, operacionāli instrumentālo gatavību DG– 49 gadījumos un profesionālās darbības

rezultatīvīti (refleksiju par rezultātiem) R– 44 gadījumos). Tikai vienā gadījumā, vērtējot profesionālās darbības rezultatīvīti (refleksiju par rezultātiem) R, pašnovērtējums atbilst viszemākajam – 1.līmenim. Visi rezultāti redzami 13. attēlā un 26. pielikumā.



13.att. Visu valstu studentu pašnovērtējums kritērijiem

Kendala korelācija (*skatīt 26.pielikums*) ļauj noteikt, ka starp izvirzītajiem kritērijiem pastāv:

- maksimāli būtiskas korelācijas starp personisko gatavību PG un operacionāli instrumentālo gatavību DD ($r=0,493$, $p=0,000$), starp teorētisko gatavību TG un operacionāli instrumentālo gatavību DG ($r=0,546$, $p=0,000$), starp teorētisko gatavību TG un darbības rezultatīvīti (refleksiju par rezultātiem) R ($r=0,425$, $p=0,000$);
- ļoti būtiskas korelācijas starp personisko gatavību PG un teorētisko gatavību TG ($r=0,348$, $p=0,003$), starp personisko gatavību PG un darbības rezultatīvīti (refleksiju par rezultātiem) R ($r=0,324$, $p=0,005$).

Katra kritērija attīstība būtiska studenta – sociālā pedagoga profesionālās kompetences kā gatavības profesionālai darbībai veidošanās procesā. Iegūtie rezultāti liecina, ka pastāv ļoti būtiskas un būtiskas mījsakarības starp visām PK komponentēm (personiskā gatavība PG, teorētiskā gatavība TG, operacionāli instrumentālā gatavība DG, profesionālās darbības rezultatīvīte R) un katras atsevišķas komponentes attīstība, papildinot viena otru, veido studējošo izaugsmi kopveselumā, tādējādi sekmējot studējošā attīstību arvien augstākā līmenī atbilstoši individuālajām spējām un izaugsmi veicinošiem studiju procesa nosacījumiem.

Kruskal – Valisa H testa atšķirību noteikšanai atkarībā no valsts rezultāti (*skatīt 26. pielikums*) uzrāda, ka pastāv maksimāli būtiskas atšķirības operacionāli instrumentālās DG un darbības rezultatīvītes (refleksija par rezultātiem) R pašnovērtējumos ($p \leq 0,001$), bet ļoti būtiskas atšķirības - teorētiskās gatavības TG pašnovērtējumos ($p=0,004$). Personiskās gatavības

PG pašnovērtējumos būtiskas atšķirības netiek konstatētas. Visos gadījumos ranga vidējā vērtība ir zemāka Polijas respondentiem, bet augstākā ranga vērtība teorētiskajā gatavībā ir Lietuvas respondentiem, pārējās pozīcijās – Latvijas respondentiem. Jebkuram pašnovērtējumam piemīt augsts subjektivitātes līmenis. Latvijas studējošo augsto pašnovērtējumu varam pamatot ar teorētiskā izpētē un fokusgrupās atklāto joprojām pastāvošo pretrunu starp teorētisko sagatavotību un reālo praktisko darbību. Studējošie nav saskārušies vai maz saskārušies ar reālo situāciju profesionālajā vidē, lai reāli un adekvāti sevi novērtētu. Jauniešiem ir raksturīgi sevi novērtēt augstāk. Savukārt, Polijas studējošo pašnovērtējums pamatojams ar apstākli, ka viņi ir nepilna laika studenti, cilvēki ar lielāku vai mazāku profesionālo pieredzi un spēj paškritiskāk reflektēt par profesionālās darbības rezultātiem, spēj adekvātāk veikt pašnovērtējumu.

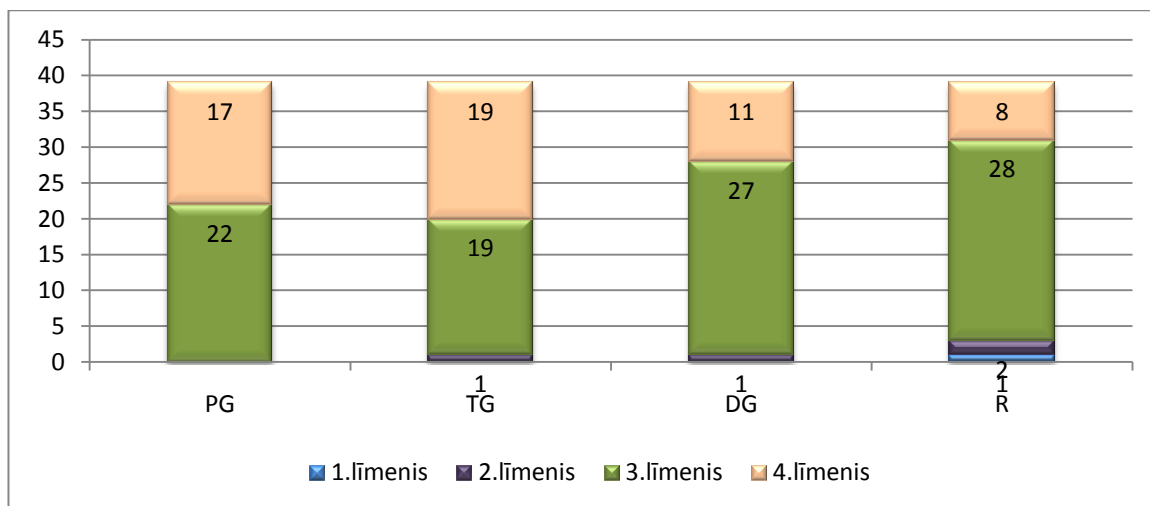
Kruskal – Valisa H tests tika izmantots arī atšķirību noteikšanai atkarībā no augstskolas (*skatīt 26.pielikums*). Rezultātu analīze ļauj secināt, ka tikai kritērija Personiskā gatavība PG pašnovērtējumos pastāv statistiski būtiskas atšķirības ($p=0,019$) atkarībā no augstskolas, kurā respondents studē. Visos pārējos kritēriju pašnovērtējumos konstatētas maksimāli būtiskas atšķirības ($p \leq 0,001$) (*skatīt 5.tabula*)

5.tabula

Kruskal – Valisa H tests atšķirību noteikšanai kritērijiem atkarībā no augstskolas

Kritērijs	P	Ranga vidējā vērtība					
		RA	LiepU	SDSPA	UK	MK 4.kurss	MK 3.kurss
Personiskā gatavība (PG)	0,019	24,00	44,62	39,87	30,87	27,72	29,17
Teorētiskā gatavība (TG)	0,001	29,36	50,81	35,13	43,30	29,44	22,07
Operacionāli instrumentālā gatavība (DG)	0,000	33,00	51,46	36,24	33,00	23,50	25,40
Rezultatīvitāte (refleksija par rezultātiem) (R)	0,001	33,36	47,69	38,24	37,00	18,17	27,83

Promocijas darba aspektā lielāka uzmanība pievērsta situācijai Latvijā. Analizējot pašnovērtējumus (*skatīt 14.attēls un 26.pielikums*), secinām, ka arī Latvijas studējošiem kritēriju pašnovērtējumos dominē 3.līmenis. 4.līmenis biežāk vērojams kritērija Teorētiskā gatavība -TG (19 gadījumos) un kritērija Personiskā gatavība - PG (17 gadījumos) pašnovērtējumos (*skatīt 14.attēls*).



14.att. Latvijas studentu pašnovērtējums kritērijiem

Kruskal – Valisa H tests atšķirību noteikšanai pašnovērtējumos atkarībā no augstskolas Latvijā rezultāti (*skatīt 26.pielikums*) ļauj secināt, ka pastāv statistiski ļoti būtiskas atšķirības kritērija Teorētiskās gatavības ($p=0,005$), kritērija Operacionāli instrumentālās gatavības - DG ($p=0,005$) pašnovērtējumos un būtiskas atšķirības kritērija Personiskās gatavības - PG ($p=0,030$) pašnovērtējumos. Kritērija profesionālās darbības rezultativitātes (refleksijas par rezultātiem) – R pašnovērtējumos atšķirības netiek konstatētas ($p=0,066$). Visos gadījumos pašnovērtējuma ranga vidējā vērtība augstāka ir Liepājas Universitātes - LiepU studējošajiem, zemākā ranga vērtība ir Rēzeknes Augstskolas - RA studējošajiem.

Pilotpētījuma 2.posmā netika izvirzīts mērķis salīdzināt augstskolu programmas Latvijā, lai veiktu padziļinātu salīdzinošo analīzi, kas ļautu interpretēt iegūtos datus un noskaidrot cēloņus. Iegūtie rezultāti tika izmantoti fakta konstatējumam. Rēzeknes Augstskolas respondentiem salīdzinoši ar citām pētījumā iekļautajām reģionālajām augstskolām (SDSPA „Attīstība” reģionālā Rēzeknes filiāle) ir zemākie rādītāji visos pašnovērtējuma kritērijos. Šādi rezultāti norādi uz nepieciešamību ieviest strukturālas un saturiskas izmaiņas 2.līmeņa profesionālās bakalaura izglītības programmā Sociālais pedagogs, izstrādājot sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM studējošo mācīšanās vides augstskolā pilnveidošanai, ieviešot supervīziju. Prognozējam, ka iespējamās izmaiņas ļaus pārvarēt pretrunas starp teoriju un praksi, sekmēs topošo speciālistu PK veidošanos jau studiju laikā augstskolā, nodrošinot attiecīgās augstskolas studējošo profesionālo izaugsmi un konkurētspēju darba tirgū.

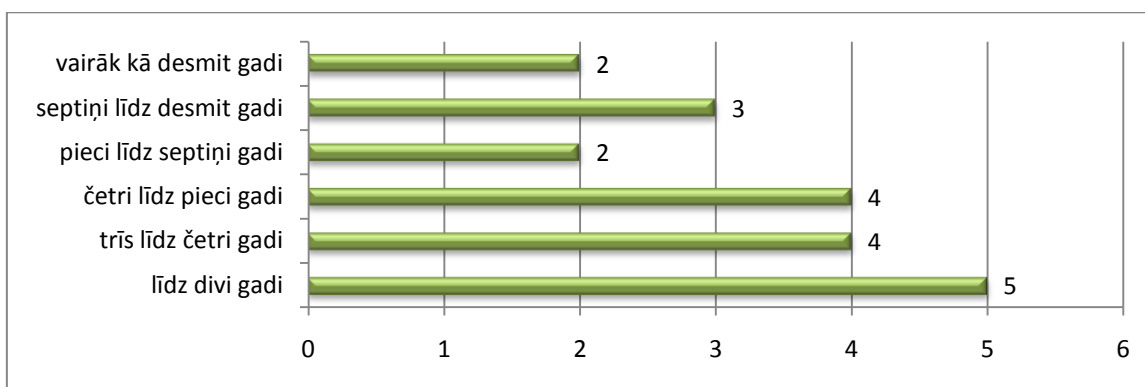
Pilotpētījuma 2.posmā ir rasts apstiprinājums anketas pašnovērtējumam lietderīgumam, validumam. Izvirzītie kritēriji, rādītāji un līmeņi, veicot pētījumu neizraisīja nevienai izlases kopai būtiskus aizrādījumus. Radušās neskaidrības tika precizētas un noskaidrotas uz vietas, jo promocijas darba autore pati organizēja un veica aptauju visām izlases kopām Latvijā un

ārzemēs. Pētījuma autore pieņem lēmumu izmantot doto anketu pašnovērtējumam bez izmaiņām sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM aprobēšanas posmā.

Pilotpētījuma 3.posma mērķis - noskaidrot Latvijā profesionālu sociālo pedagogu vajadzību pēc supervīzijas, šo vajadzību saturu, respondentu supervīzijas pieredzi. Analizējot rezultātus, prognozējam saņemt galīgo apstiprinājumu nepieciešamībai pēc supervīzijas un iespējamām mījsakarībām ar sociālā pedagoga PK veidošanos supervīzijā, kas pamatotu arī teorētiskās atziņas par minētajām sakarībām un supervīzijas ieviešanas nepieciešamību jau studiju procesā augstskolā.

Izmantojot aptaujas metodi - paš aizpildāmas e-vidē anketas formā (*skatīt 18.pielikums*), tika aptaujāti 25 profesionāli sociālie pedagogi. 20 anketas derīgas, 5 atzītas par nederīgām, jo 4 respondenti nenovērtēja vai tikai daļēji novērtēja vajadzību saturu. Pētījuma autore pieļauj, ka tas liecina par šo 4 sociālo pedagogu neizpratni par supervīzijas saturu vai citiem iemesliem.

Iegūtie rezultāti kodēti (*skatīt 27.pielikumu*) un apstrādāti SPSS programmā (*skat.28.pielikums*) No aptaujātajiem sociālajiem pedagogiem 9 praktizē pilsētās, 7 novadu izglītības iestādēs. Tie ir sociālie pedagogi ar dažādu pieredzi (*skat. 15.attēls*).



15.att. Respondentu darba pieredze

Iegūtie rezultāti liecina, ka 6 no aptaujātajiem respondentiem bija saņēmuši individuālo supervīziju, 10 respondenti - grupas supervīziju, 5 respondenti komandas supervīziju, 1 respondents - organizācijas supervīziju, 7 respondenti kolēģu savstarpējo supervīziju, 3 respondenti prakses supervīziju. Neviens no respondentiem nebija saņēmis supervīziju vadītājiem (*skatīt 28.pielikums*).

Vairums respondentu par atbilstošāko viņu vajadzībām uzskata *grupas supervīziju*. Grupas supervīzija respondentiem paver iespēju:

- gūt daudzšķautnaināku un pilnīgāku pieredzi, risinot sociāli pedagoģiskas problēmsituācijas un gadījumus, saistītus ar personisko pieredzi profesionālajā darbībā, funkciju un uzdevumu veikšanu, sadarbību ar organizācijām un institūcijām komandpieejas kontekstā, utt.;

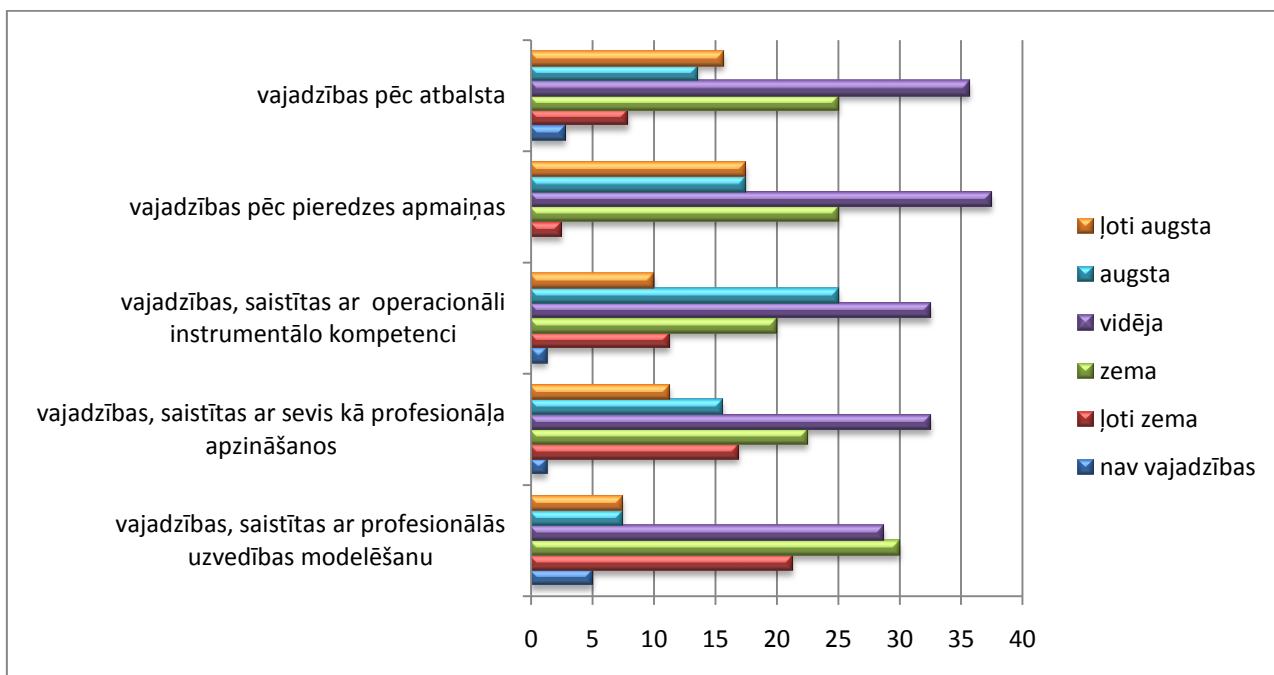
- risināt ar klientu saistītās problēmsituācijas;
- apspriest personiskās problēmas saistībā ar profesionālo darbību;
- saņemt emocionālu atbalstu un sapratni un profesionālu izglītojošu atbalstu koleģiālā vidē, aktīvi klausoties un savstarpēji daloties pieredzē supervizors – supervīzijas dalībnieki un supervīzijas dalībnieki – supervīzijas dalībnieki līmenī; utt..

Analizējot respondentu atbildes, uzmanība galvenokārt tika pievērsta viedoklim par supervīzijas kā profesionālās pilnveides, kurā tiek pilnveidota PK, nepieciešamību turpmākajā profesionālajā izaugsmē un konkrēto vajadzību no supervīzijas noteikšanu.

Respondentiem tika piedāvāts novērtēt 25 profesionālās vajadzības no supervīzijas, kas apstrādes gaitā tika grupētas šādi:

- vajadzības, saistītas ar profesionālās uzvedības modelēšanu jeb operacionāli instrumentālās un sociālās kompetences pilnveides iespējas;
- vajadzības, saistītas ar sevis kā profesionāļa apzināšanos jeb profesionālās identitātes apzināšanās;
- vajadzības, saistītas ar operacionāli instrumentālās kompetences pilnveides iespējām;
- vajadzības pēc pieredzes apmaiņas;
- vajadzības pēc atbalsta.

Profesionālās vajadzības no supervīzijas tika ranžētas pēc to nepieciešamības, rezultāti skatāmi 16.attēlā.



16.att.Profesionālās vajadzības supervīzijai pēc to nepieciešamības

Rezultāti liecina, ka četrās no piecām vajadzību pēc supervīzijas grupām ir pārstāvētas visas piedāvātās dažāda ranga nepieciešamības: no ļoti augstas nepieciešamības līdz nav vajadzības pēc šāda veida piedāvājuma. Vienā no piecām vajadzību grupām – vajadzība pēc pieredzes apmaiņas - nebija nevienas atbildes, ka nav vajadzības pēc šāda veida piedāvājuma. Tas nepārprotami liecina par supervīzijas izpratni kā mācīšanās vidi, kur var dalīties pieredzē, saņemot profesionālu atgriezenisko saiti par to, kā arī var gūt pieredzi, tādējādi pilnveidojot PK (*Āboltiņa, 2012; Mārtinsons, 2010; Truskovska, 2009*).

Četrās no piecām profesionālo vajadzību grupām prevalēja vidējas nepieciešamības vajadzības: vajadzība pēc pieredzes apmaiņas, vajadzība pēc atbalsta, vajadzības, kas saistītas ar operacionāli instrumentālo kompetenci un sevis kā profesionāļa apzināšanos. Zemāks šis rādītājs ir tikai vajadzību grupā, kas saistās ar profesionālās uzvedības modelēšanu.

Iegūtie rezultāti liecina par respondentu adekvātu supervīzijas izpratni un pamatotām profesionālām vajadzībām no supervīzijas, *jo supervīzijā ir iespēja, reflektējot par profesionālo darbību, daloties pieredzē un sevis apzināšanos kā profesionāli, saņemot profesionālu atgriezenisko saiti, tostarp profesionālu novērtējumu, pilnveidot PK.*

Kruskal - Valisa H testa rezultāti (*skatīt 28.pielikums*) atšķirību noteikšanai *atkarībā no sociālo pedagogu dzīvesvietas* liecina, ka pastāv statistiski ļoti būtiskas atšķirības vajadzību, kas saistītas ar operacionāli instrumentālās un sociālās kompetences pilnveides iespējām ($p=0,005$) un vajadzības pēc atbalsta ($p=0,002$) novērtējumā. Abos gadījumos ranga vidējā vērtība augstāka novados strādājošajiem sociālajiem pedagogiem.

Varam spriest, ka pilsētās praktizējošiem sociālajiem pedagogiem ir lielākas iespējas tikties profesionālā vidē un runāt par profesionāliem jautājumiem. Tie ir gan semināri, gan konferences, tās ir individuālas kolēģu profesionālās tikšanās, utt., tā ir supervīzija, ko nodrošina pašvaldības struktūrās strādājošiem sociālajiem pedagogiem (*Viša, 2008*). Tikšanās ar kolēģiem rada iespēju saņemt no viņiem atbildes uz profesionāliem jautājumiem, kā arī saņemt atbalstu nedrošības par savu profesionālo rīcību/darbību gadījumos, atbalstu stresa gadījumos, kas saistīts ar profesionālās darbības veikšanu, profesionālo pašizjūtu un piederību profesionālai kopai u.c. jautājumos. Savukārt, novados, lauku pašvaldībās, kā liecina pētījumi (*Truskovska & Zavadska, 2005*), strādājošiem sociālajiem pedagogiem šādas iespējas retākas. Ar to var izskaidrot būtiskās atšķirības rezultātos.

Kruskal - Valisa H testa rezultāti *atšķirību noteikšanai atkarībā no darba pieredzes (skat'iti 28.pielikums)* liecina, ka novērtējumos pastāv statistiski būtiskas atšķirības trīs vajadzību grupās:

- vajadzības, saistītas ar profesionālās uzvedības modelēšanu ($p=0,012$, ranga vidējā vērtība augstāka sociālajiem pedagogiem ar pieredzi no trīs līdz četriem un no četriem līdz pieciem gadiem),

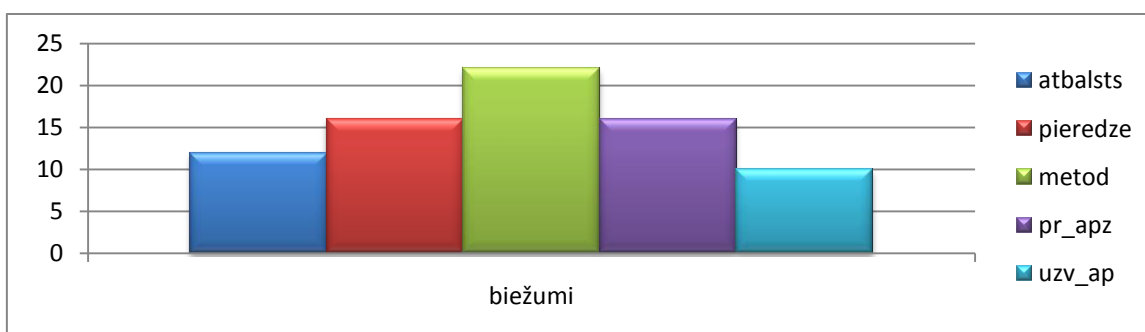
- vajadzības, saistītas ar sevis kā profesionāļa apzināšanos ($p=0.019$, ranga vidējā vērtība augstāka sociālajiem pedagogiem ar pieredzi līdz diviem gadiem un vairāk par 10 gadiem);
- vajadzības pēc pieredzes apmaiņas ($p=0,036$, ranga vidējā vērtība augstāka sociālajiem pedagogiem ar pieredzi līdz diviem gadiem un no pieciem līdz septiņiem gadiem).

Varam secināt, ka efektīvas supervīzijas organizēšanai un PK augstāka līmeņa sasniegšanai nepieciešams apzināt konkrētās sociālo pedagogu grupas ar noteiktu darba stāžu vajadzības pēc supervīzijas un no supervīzijas (*Havkins & Šohets, 2002; Rodžers, 2001 u.c.*)

Lai iegūtu apliecinājumu iegūto rezultātu validumam, praktizējošiem sociālajiem pedagogiem tika piedāvāts uzrakstīt *eseju (refleksīvā rakstīšana)* (skatīt 13.pielikums). Lai mazinātu subjektivitāti eseju analīzē, tās tika analizētas AQUAD 7 vidē. Esejas tika kodētas, veidojot profesionālo vajadzību no supervīzijas apzīmējošos kodus:

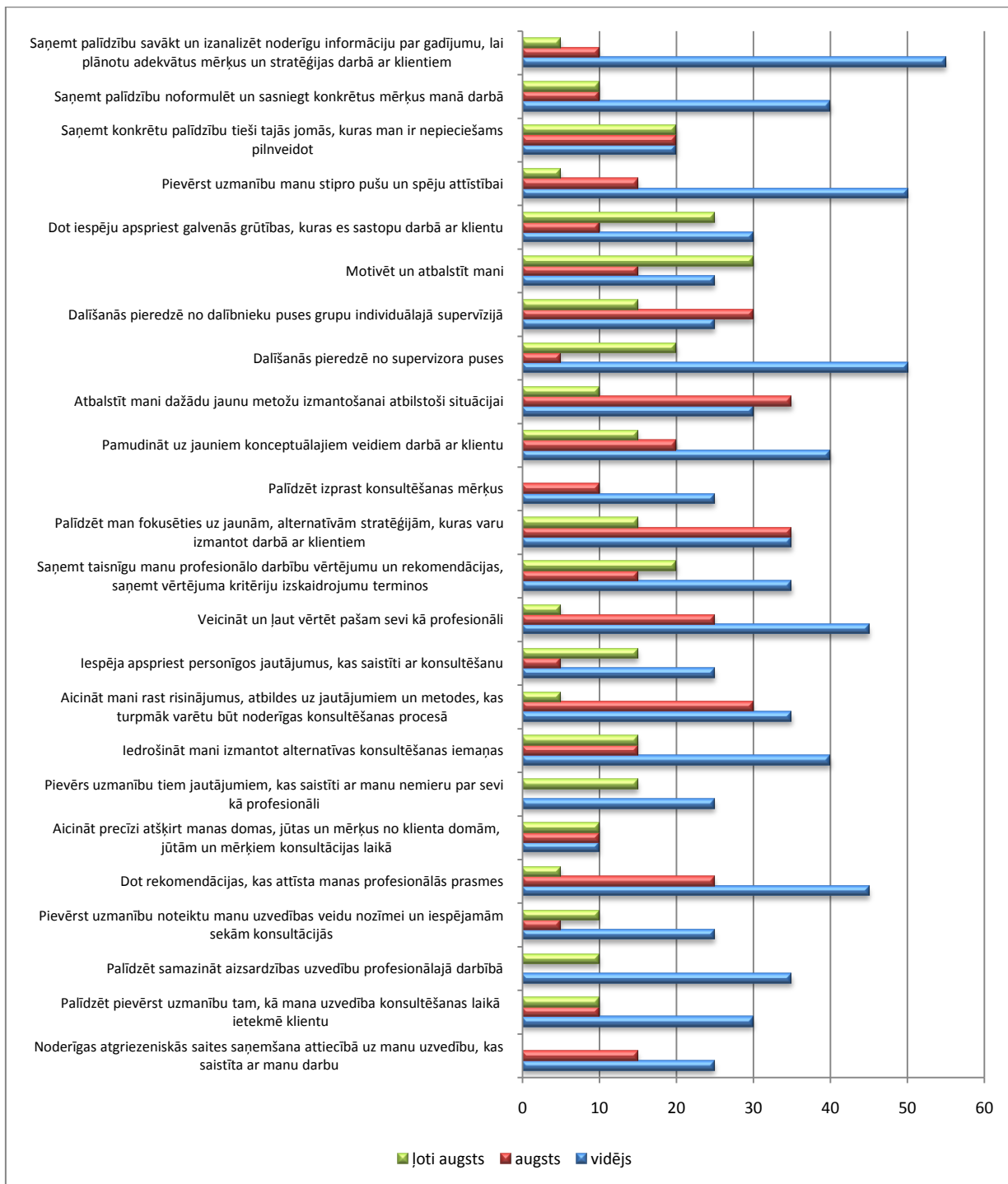
- vajadzības pēc atbalsts apzīmējošais kods “atbalsts”
- vajadzības pēc pieredzes apmaiņas apzīmējošais kods “pieredze”;
- vajadzības, saistītas ar operacionāli instrumentālo kompetenci apzīmējošais kods “metod”;
- vajadzības, saistītas ar sevis kā profesionāļa apzināšanos, apzīmējošais kods “pr_apz”;
- vajadzības, saistītas ar profesionālās uzvedības modelēšanu, apzīmējošais kods “uzv_ap”.

Datu analīze AQUAD 7 vidē, nosakot *kodu lietošanas biežumu*, liecina, ka visbiežāk lietotais ir vajadzības, saistītas ar operacionāli instrumentālo kompetenci apzīmējošais kods “metod” – 22 reizes, retāk lietots vajadzības, saistītas ar profesionālās uzvedības modelēšanu, apzīmējošais kods “uzv_ap” – 10 reizes. Visu kodu lietošanas biežumi vizuāli redzami 17. attēlā.



17.att. Profesionālo vajadzību pēc supervīzijas apzīmējošo kodu lietošanas biežums praktizējošo sociālo pedagogu esejās

Iegūtie rezultāti SPSS programmā un AQUAD 7 vidē, to *triangulācija* ļauj secināt, ka efektīvas supervīzijas organizēšanai un PK pilnveidei supervīzijā nepieciešams apzināt konkrētās sociālo pedagogu grupas - promocijas darbā studējošo - vajadzības pēc supervīzijas un no supervīzijas (*Havkins & Šohets, 2000; Rodžers, 2001; u.c.*).



18.att. *Profesionālo vajadzību pēc supervīzijas nozīmīgums*

Praktizējošo sociālo pedagogu aptaujā iegūto rezultātu analīzes gaitā tika novērtēts, kurām no profesionālajām vajadzībām pēc supervīzijas un cik bieži tika noteikts *augsts vai ļoti augsts līmenis (skat. 18. attēls)*.

Iegūtie rezultāti (*skatīt 28.pielikums*) liecina, ka sociālajiem pedagogiem dominējošas ir šādas profesionālas vajadzības pēc supervīzijas:

- palīdzēt man fokusēties uz jaunām, alternatīvām stratēģijām, kuras varu izmantot darbā ar klientiem – no 16 gadījumiem kā zemu vajadzību norādīja 2 gadījumos, savukārt 10 gadījumos respondenti to vērtē kā ļoti augstu vai augstu vajadzību;
- motivēt un atbalstīt mani – no 16 gadījumiem kā zemu vai ļoti zemu profesionālu vajadzību norādīja tikai 3 gadījumos, savukārt 9 gadījumos respondenti to vērtē kā ļoti augstu vai augstu vajadzību;
- atbalstīt mani dažādu jaunu metožu izmantošanai atbilstoši situācijai – no 16 gadījumiem kā zemu vai ļoti zemu profesionālu vajadzību norādīja 4 gadījumos, savukārt 9 gadījumos respondenti to vērtē kā ļoti augstu vai augstu profesionālu vajadzību.

Analizējot iegūtos datus, varam secināt, ka vairums praktizējošie sociālie pedagogi apzinās nepieciešamību pilnveidot PK, apgūstot jaunas alternatīvas stratēģijas un metodes, izjūt vajadzību pēc izglītojoša atbalsta supervīzijā, kas sevišķi izteikta sociālajiem pedagogiem iesācējiem (stāžs līdz 3 gadiem).

Izmantojot Kruskal – Valisa H testa rezultātus atšķirību noteikšanai *atkarībā no respondentu dzīves vietas un atkarībā no viņu darba pieredzes*, tikai vienā gadījumā atkarībā no darba pieredzes- novērtējot vajadzību „Palīdzēt man fokusēties uz jaunām, alternatīvām stratēģijām, kuras varu izmantot darbā ar klientiem” – tiek konstatētas statistiski būtiskas atšķirības ($p=0,042$). Visaugstākā šī profesionālā vajadzība ir sociālajiem pedagogiem ar darba pieredzi no pieciem līdz septiņiem gadiem (Mean Rank = 16,50) un līdz diviem gadiem (Mean Rank = 15,00). Viszemākā minētās vajadzības vērtība ir sociālajiem pedagogiem ar pieredzi no septiņiem līdz desmit gadiem (Mean Rank = 4,00) (*skatīt 28.pielikums*). Tas sakrīt ar literatūrā paustajām (*Batņa, 2005; Havkins & Šohets, 200;*), ka 5-7 gadi ir kritiskais laiks, kad var iestāties *profesionālās izdegšanas sindroms*, kas tostarp var būt saistīts ar zināmu rutīnu, iestrēgšanu pielietojamo pieeju un metožu vienveidībā, saistībā ar pozitīviem panākumiem darbā ar klientiem, kurus, kā zināms, sociālajā darbā, sociālpedagoģiskajā praksē ir jāprot identificēt, piefiksēt un kurus bieži ir jāgaida mēnešiem un gadiem ilgi.

Vēlme pilnveidot operacionāli instrumentālo kompetenci darbā ar klientu pieredzējušiem sociālajiem pedagogiem ir pozitīvs rādītājs, kas liecina par adekvātu pašnovērtējumu (*Briška et. al., 2006; Hahele, 2006; Mārtinsone, 2010*) un uzkrātu profesionālo pieredzi, ļauj paskatīties

tālāk un dziļāk, kā arī liecina par augstu atbildību pret klientu, pret viņa vajadzību nodrošināšanu, atbildību un izpratni par profesionālās pilnveides nepieciešamību, kas definēts sociālā pedagoga standartā u.c. normatīvajos dokumentos.

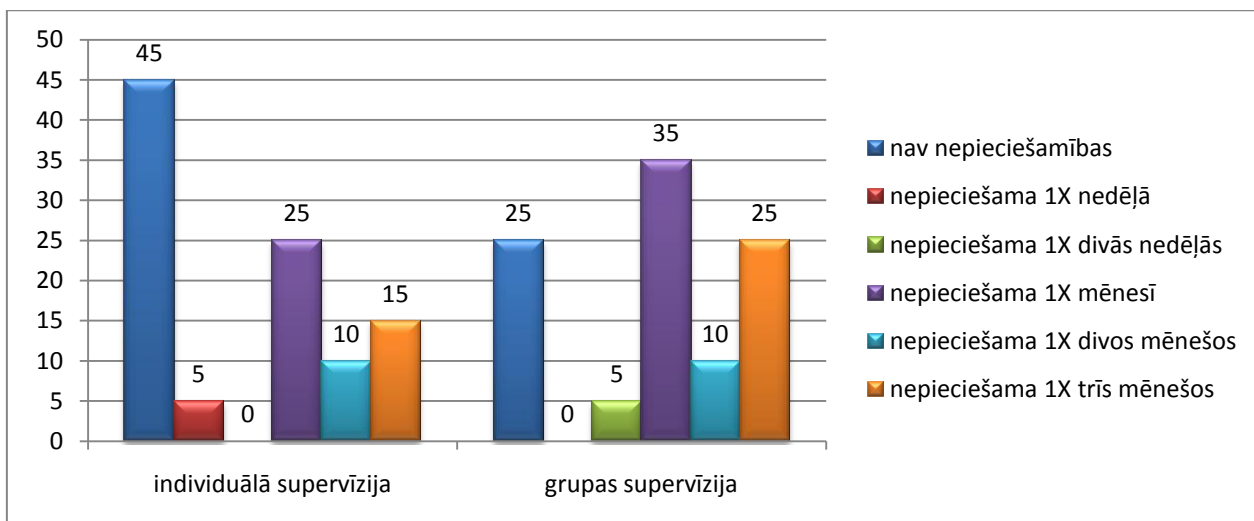
Respondentu, kuru stāžs ir līdz 2 gadiem, vajadzība pēc jaunām zināšanām, stratēģijām un metodēm, aktuāla sakarā ar profesionālās pieredzes trūkumu, kuru viņi sāk apzināties, uzsākot profesionālo darbību, saskaroties ar multiplām klientu problēmsituācijām un resursu trūkumu to risināšanai.

Iespējams, ka sociālajiem pedagogiem ar darba stāžu virs septiņiem gadiem šī profesionālā vajadzība kļūst mazāk izteikta, jo uzkrātā profesionālā pieredze ir pietiekama, lai justies droši profesijā. Šie speciālisti var paši dalīties gan pieejās, gan metodēs un sniegt cita veida atbalstu kolēģiem ar mazāku pieredzi, tostarp mazāku gadu stāžu profesijā. Kā zināms, pieredzējuši profesionāļi veiksmīgi izmanto arī cita veida profesionālo pilnveidi – *pašsupervīziju*, dažāda veida garīgās prakses, meditācijas u.c. Tas liecina par *personisko meistarību un izcilību*, uz kuru jātiecas mūsdienīgam profesionālim jebkurā profesijā, sevišķi jomās, kas saistītas ar palīdzību cilvēkiem (*Šiļņeva, 2006*).

Daudzi praktizējošie sociālie pedagogi noliedz individuālās vai grupu supervīzijas nepieciešamību (*skatīt 19.attēls*). Visvairāk noliedzošu atbildību ir par individuālo supervīziju. Atbilstoši teorētiskajām atziņām (*Havkins & Šohets, 2002; Mārtinsons, 2010*) vajadzību pēc individuālās supervīzijas izjūt vairāk pieredzējuši speciālisti, kuriem jau ir pietiekami augsta profesionalitāte, izveidojusies profesionālā identitāte. Individuālo supervīziju viņi izprot kā iespēju viens pret viens dalīties pieredzē ar pieredzējušu supervīzoru, tādējādi savstarpējās mijiedarbības procesā bagātināties un profesionāli pilnveidoties, paaugstinot PK.

Mazāk pieredzējušie speciālisti, arī studējošie, nereti izvairās no individuālās supervīzijas, raizējoties par zināšanu un prasmju trūkumu, izvairoties no supervīzora novērtējuma. Šādus rezultātus var pamatot arī ar iespējamo respondentu iepriekšējo negatīvo pieredzi supervīzijā, tā saucamajiem supervīzijas blokiem (*Havkins & Šohets, 2002*). Iespējams, vairums no respondentiem līdz šim supervīziju nav saņēmuši, tāpēc nespēj novērtēt tās priekšrocības un iespējas PK pilnveidē.

Vairums respondentu izsaka nepieciešamību pēc supervīzijas 1 reizi mēnesī (gan individuālās, gan grupas supervīzijas). Tas atbilst teorētiskajam uzstādījumam par labu supervīzijas praksi, saņemot to ne retāk kā vienu reizi mēnesī. Arī vēlme saņemt supervīziju vienu reizi divos mēnešos atbilst labai supervīzijas praksei un liecina, ka respondenti saskata atbalsta un profesionālās pilnveides iespējas supervīzijā (*skatīt 19.attēls*).



19.att. Supervīzijas nepieciešamības biežums profesionāļiem

Varam secināt, ka praktizējošo sociālo pedagogu profesionālo vajadzību pēc supervīzijas un no supervīzijas izpēte liecina, ka:

- vairums sociālo pedagogu izprot supervīziju kā vienu no profesionālās pilnveides iespējām;
- vairums izsaka dažādas profesionālās vajadzības (dažādas gaidas) pēc supervīzijas un no supervīzijas, tādējādi izprotot to kā PK pilnveides iespēju;
- vairums respondentu izsaka nepieciešamību pēc supervīzijas 1reizi mēnesī, gan pēc individuālās, gan pēc grupas supervīzijas, kas liecina par izpratni par labu supervīzijas praksi;
- vairums respondentiem dominē profesionāla vajadzība pēc grupas supervīzijas;
- respondenti saskata supervīzijā PK kā gatavības profesionālai darbībai pilnveides iespējas, kā arī iespējas saņemt profesionālu atbalstu problēmsituāciju risināšanā, dalīties pieredzē utt.;
- vairāk izteikta profesionāla vajadzība pēc supervīzijas novados strādājošajiem sociālajiem pedagogiem.

Teorētiskajā izpētē gūtās atziņas un pilotpētījuma 3.posma izpētes rezultāti apstiprina pieņēmumu par supervīzijas nepieciešamību sociālajiem pedagogiem un mijšakarības starp supervīziju un PK veidošanu un pilnveidi tajā pastāvēšanu.

3.3. Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā dinamika konceptuālā modeļa aprobācijas laikā

Atbilstoši promocijas darba empīriskā pētījuma struktūrai (*skatīt 11.attēls*) šajā apakšnodaļā analizēta veiktā teorētiski izstrādātā sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM aprobācija.

Rēzeknes Augstskolas 4.kursa studējošie sociālie pedagogi (izlases kopa) – 2012./2013.studiju gada 1.semestra sākumā un 1.semestra beigās pēc studiju kursu *Sociāli pedagoģiskais darbs ar sociālo gadījumu - SPDG, Supervīzija sociāli pedagoģiskajā darbā - SSPD* un *Supervīzijas sesiju cikla – SSC pirmsdiploma* sociāli pedagoģiskās prakses ietvaros, piedalījās promocijas darba autores izstrādātā sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM aprobācijā, veicot **pašnovērtējumu anketēšanā**, atbilstoši izstrādātajiem novērtēšanas kritērijiem, to rādītājiem un līmeņiem (*skatīt 17.pielikums*), veicot **pašnovērtējumu esejās (refleksīvā rakstīšana)** (*skatīt 13.pielikums*) un piedaloties **supervīzijas izvērtējuma anketēšanā** 1.semestra beigās (*skatīt 19.pielikums*).

Pašnovērtējumā piedalījās 15 studenti. Respondentiem tika piedāvāts veikt sociālā pedagoga PK **pašnovērtējumu** pēc 10 ballu sistēmas, aizpildot pilotpētījumā aprobēto *anketu pašnovērtējumam*. Pašnovērtējumam izdalīti četri kritēriji: Personiskā gatavība - PG, Teorētiskā gatavība - TG, Operacionāli instrumentālā gatavība - DG un Rezultatīvitate (refleksija par rezultātiem) (R), to rādītāji un rādītāju raksturotāji. Dati kodēti un analizēti SPSS 20 programmā (*skatīt 30.pielikums*).

Iegūto rezultātu analīze liecina, ka semestra sākumā **pašnovērtējumā kritērijiem** vidējais vērtējums augstāks profesionālajai gatavībai varbūt DG (Mean 7,39), viszemākais - Rezultatīvitatei (refleksija par rezultātiem)- R (Meam=6,24) (*skat. 30.pielikumu*). Pētījuma autore uzskata, ka šāds pašnovērtējuma rezultāts skaidrojams ar faktu, ka studējošie pārliecināti par savu varēšanu, rīcībspēju un atbilstību sociālā pedagoga profesijai, bet pieredzes trūkums, neziņa par reālo situāciju, ar kuru nāksies saskarties, rada šaubas par rezultatīvitatei. Varam spriest, ka iepriekšējās studiju praksēs studējošie nav guvuši pietiekamu izpratni par sociāli pedagoģiskās darbības rezultātiem, un tas atbilst reālai situācijai augstskolā, kad studējošiem trūkst praktiskās pieredzes. Tas sakrīt ar pilotpētījuma datiem (*skat. 3.2.nodaļu*) un apliecina pastāvošo pretrunu starp teoriju un praksi.

Visu piedāvāto kritēriju pašnovērtējumā iegūto rezultātu analīze liecina, ka dominējošais pašnovērtējums ir raksturots kā pieļaujams, izņemot kritēriju „Personiskā gatavība - PG”, kur vairums gadījumos (48,3 % no 1200 apgalvojumiem) studējošie savu personisko profesionālās gatavības līmeni novērtē kā optimālu (*skat.30..pielikums*). Tas atspoguļo reālo teorētiskā izpētē

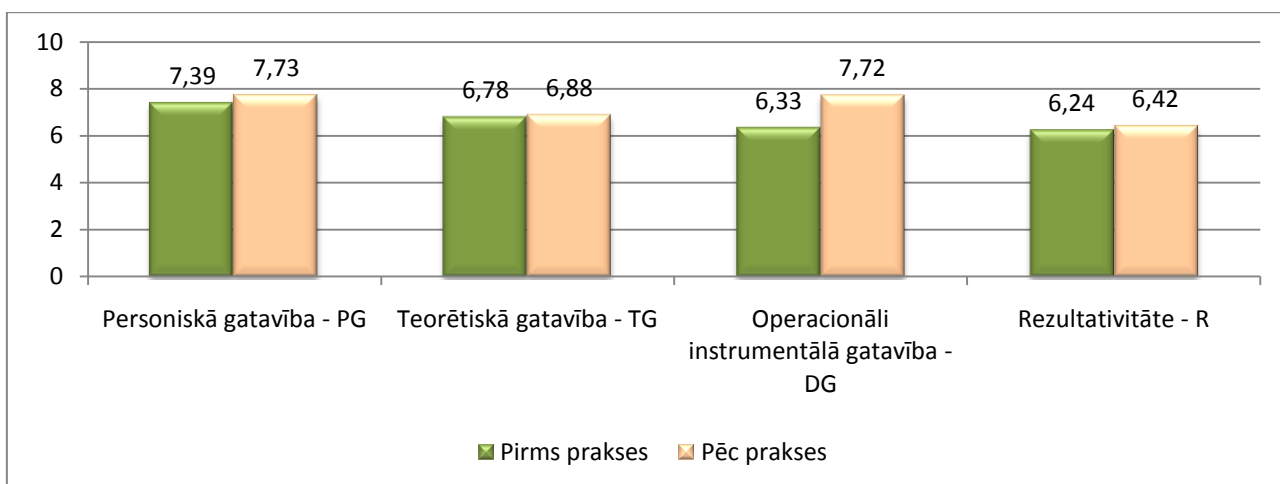
pamatoto sagatavotības līmeni atbilstoši studiju rezultātiem un paredz profesionālo pilnveidi pašvirzītās mācībās, izmantojot profesionālā vidē visas pieejamās profesionālās izaugsmes iespējas, tostarp regulāru supervīziju.

Kendalla korelācija liecina, ka starp izvirzītajiem kritērijiem pastāv:

- statistiski maksimāli būtiskas mījāsakarības starp Personisko gatavību – PG un Operacionāli instrumentālo gatavību - DG ($r=0,122$, $p=0,000$), Personisko gatavību - PG un profesionālās darbības rezultativitāti – R ($r = 0,230$, $p = 0,000$), Operacionāli instrumentālo gatavību – DG un darbības Rezultativitāti- R ($r=0,230$, $p=000$);
- statistiski ļoti būtiskas mījāsakarības pastāv starp Personisko gatavību - PG un Teorētisko gatavību - TG ($r=0,147$, $p=0,002$), Teorētisko gatavību - TG un Operacionāli instrumentālo gatavību – DG ($r=0,124$, $p=0,010$), Teorētisko gatavību - TG un Operacionāli instrumentālo gatavību - DG ($r = 0,122$, $p = 0,010$) (*skat. 30.pielikums*).

Šāda korelācija ļauj secināt, ka: 1) PK ir vienots veselums, kurā katrs no izvirzītajiem kritērijiem jāskata saistībā ar citiem ; 2) vērtējuma paaugstināšanās vienā kritērijā ļauj prognozēt korelējošo kritēriju vērtējuma paaugstināšanos citos kritērijos.

Atkārtota anketēšana tika veikta pēc pirmsdiploma prakses. Salīdzinot vidējos pašnovērtējumus kritērijiem pirms un pēc prakses (*skatīt 31.pielikums*), vērojamas nelielas pozitīvas izmaiņas visos četros kritērijos (*skat. 20. attēlu*).



20.att. Vidējais pašnovērtējums kritērijiem pirms un pēc prakses

20. attēlā redzama neliela pozitīvā dinamika visos kritērijos. Tas ļauj spriest par risinājuma - iekļaut supervīzijas sesijas pirmsdiploma sociāli pedagoģiskajā praksē, nodrošinot studējošiem drošu koleģiālu mācīšanās vidi, reflektējot par prakses rezultātiem – veiksmīgu izvēli, jo tas dod efektīvu rezultātu.

Tādējādi iegūstam netiešus pierādījumus PK veidošanai supervīzijā jau studiju laikā augstskolā. Arī nelieli panākumi profesionālajā jomā, lai arī studiju prakses laikā, kur pozitīvus rezultātus darbā ar klientiem nākas gaidīt mēnešiem, gadiem ilgi, ceļ topošā profesionāla pašapziņu, pārliecina par atbilstību profesionālai izvēlei, tādējādi stiprinot profesionālo identitāti.

Pozitīva dinamika visos kritērijos pamato teorētiskā izpētē gūtās atziņas par PK kā veselumu, kur visas komponentes: Personiskā gatavība - PG, Teorētiskā gatavība - TG, Operacionāli instrumentālā gatavība – DG un profesionālās darbības Rezultatīvitate (refleksija par rezultātiem) – R atrodas savstarpējā pakārtotībā un mijietekmē, lai arī profesionālis, pilnveidojoties atbilstoši individuālās attīstības tempam un iespējām, var uzrādīt kādā no komponentēm labākus (vai tieši otrādi - zemākus) rādītājus.

Tā kā tika veikta atkārtota anketēšana pašnovērtējumam – pētāmais objekts ir mērīts divas reizes ar noteiktu laika intervālu, kurā tika gūta praktiska pieredze sociālā pedagoga profesionālā vidē un saņemta supervīzija, izmaiņu dinamikas noteikšanai tika izmantots Vilksona tests (*Wilcoxon Signed Rank tests*) (skat. 31. pielikumu un 6.tabula).

6.tabula

**Vilksona testa rezultāti kritērijiem pirms un pēc pirmsdiploma prakses
(studentu anketēšana pašnovērtējumam)**

		Gadījumu skaits	Ranga vid.vērt.
personiskā gatavība-PG2 - personiskā gatavība PG	Negatīva dinamika	154 ^a	257,66
	Pozitīva dinamika	390 ^b	278,36
operacionāli instrumentālā gatavība-DG2 - operacionāli instrumentālā gatavība DG	Negatīva dinamika	149 ^d	235,00
	Pozitīva dinamika	340 ^e	249,38
rezultatīvitate-R2 - rezultatīvitate R	Negatīva dinamika	116 ^g	166,56
	Pozitīva dinamika	212 ^h	163,37
teorētiskā gatavība-TG2 - teorētiskā gatavība- TG	Negatīva dinamika	62 ⁱ	85,75
	Pozitīva dinamika	95 ^k	74,59

Rezultāti liecina, ka kritēriju pašnovērtējumos, izņemot kritēriju *Teorētiskā gatavība - TG*, ($p > 0,05$) vērojamas maksimāli būtiskas atšķirības ($p = 0,000$). Vērojama gan pozitīva, gan negatīva dinamika, piemēram, kritērijam *Personiskā gatavība – PG* pozitīva dinamika novērota 390 gadījumos, negatīva – 154 gadījumos, bez izmaiņām – 536 gadījumos (skatīt 31.pielikums). Šāds rezultāts izskaidrojams ar studējošo daļēji neadekvāto pašnovērtējumu pirms prakses: pieredzes trūkums un vairāk teorētiska, nevis praktiska izpratne par konkrētu gadījumu analīzi un saskarsmi ar klientu neļāva studentiem objektīvi novērtēt savu Personisko gatavību – PG profesionālai darbībai.

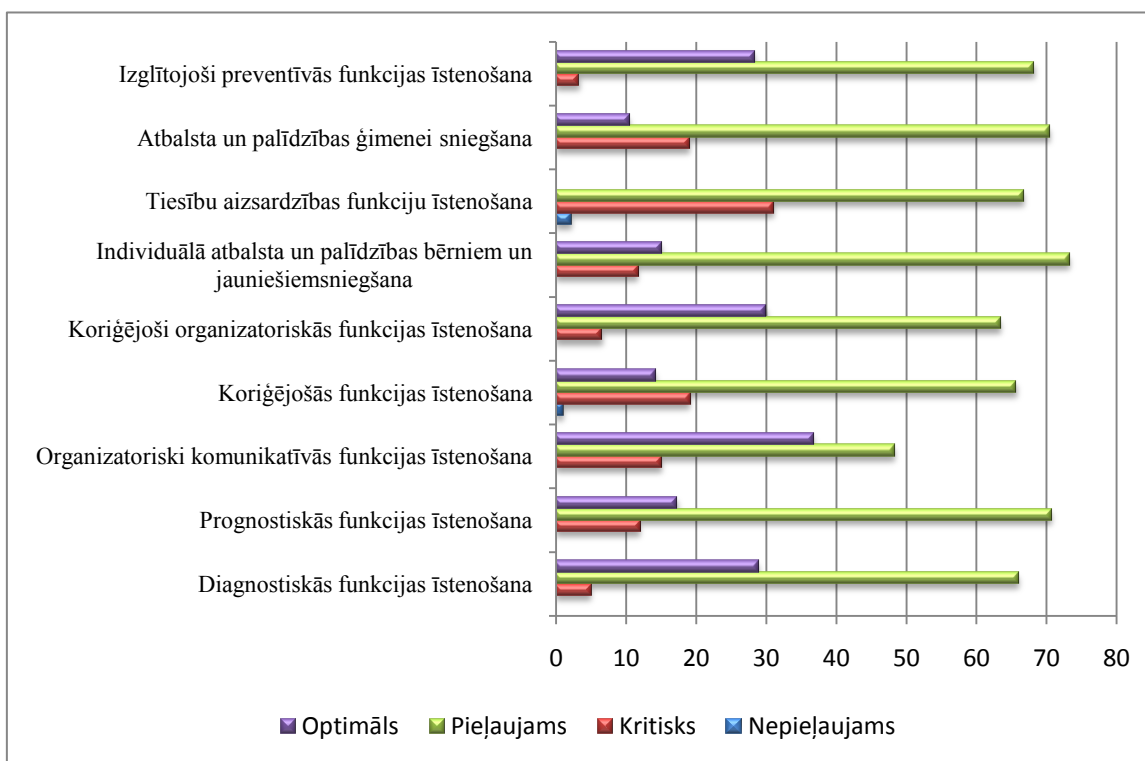
SPSS 20 programmā tika analizēti visi kritējus raksturojošie rādītāji (*skatīt 31.pielikums*). Pētījuma daļā detalizētāk analizēts kritērijs Operacionāli instrumentālā gatavība - DG .Pētījuma autore uzskata, ka šis kritējs vislabāk parāda, kā, sniedzot teorētiskās zināšanas un akadēmiskā vidē realizējot supervīziju, tiek radīti priekšnosacījumi jauno speciālistu PK gatavības līmeņa jeb, kā noskaidrojām teorētiskajā daļā (*skat. 1.nodaļu*), spējas profesionāli rīkoties paaugstināšanai. Minētā kritēja līmeni nenoliedzami ietekmē arī kritēriji Personiskā gatavība - PG un Teorētiskā gatavība - TG, jo tikai sinerģija starp personiskajām individuālajām īpašībām un spēju teorētiskās zināšanas transformēt darbībā nodrošina operacionāli instrumentālo un reflektīvo kompetenci jeb PK kā kopveselumu darbībā.

Augstāks vidējais vērtējums ir rādītājiem „Diagnostiskās funkcijas īstenošana” (Mean=7,18) un Izglītojoši preventīvās funkcijas īstenošana (Mean=6,97). Zemākais vidējais vērtējums ir rādītājiem Tiesību aizsardzības funkciju īstenošana (Mean=5,36) un Koriģējošās funkcijas īstenošana (Mean=6,51). Tas ļauj spriest, ka semestra sākumā pirms došanās pirmsdiploma sociāli pedagoģiskajā praksē studējošie jūtas teorētiski sagatavoti, ko apstiprina arī ar teorētisko gatavību saistītie rādītāji. Savukārt rādītāja Koriģējošās funkcijas īstenošana zemāks vidējais vērtējums skaidrojams ar to, ka korekcija saistās ar teorētisko zināšanu transformēšanu darbībā, koriģējošo aktivitāšu plānošanu un praktisku realizāciju, kuru īstenošanā studējošie nejutās pārliecināti, jo viņiem trūkst pieredzes.

Līdzīgi ir ar rādītāju Tiesību aizsardzības funkciju īstenošana. Šajā rādītājā studējošo pašnovērtējumos parādās nepieļaujams līmenis (2,2%). Tas ir arī vienīgais rādītājs, kuram nevienā pozīcijā nav optimāls līmenis (*skat. 21.attēls un 31.pielikums*).

Iespējams, zemo vērtējumu augstākminētajā rādītājā ietekmē sabiedrībā valdošie stereotipi par valsts iestāžu birokrātismu, duālā attieksme pret sociālajiem gadījumiem, piemēram, kad pret bērniem vai jauniešiem veiktas tiešas vai netiešas pretlikumīgas darbības, un pieredzes trūkums studējošiem šāda veida problēmu risināšanā.

Tādējādi secinām, ka respondenti adekvāti spēj novērtēt savu gatavības līmeni profesionālai darbībai, ņemot vērā, ka pirmsdiploma prakses laikā studējošie nepaspēj realizēt ar sociālā pedagoga darbību saistītās funkcijas pilnā apmērā un bieži vien prakšu vietās pieredzējušu profesionālu sociālo pedagogu trūkuma dēļ nesaņem atbilstošu studējošo individuālajām vajadzībām atbalstu un atgriezenisko saiti. Tas arī *pamato Supervīzijas sesiju cikla - SSC ieviešanas nepieciešamību pirmsdiploma prakses laikā kā vienu no risinājumiem šo trūkumu mazināšanai studējošo PK veidošanās sekmēšanai studiju laikā.*



N = 240

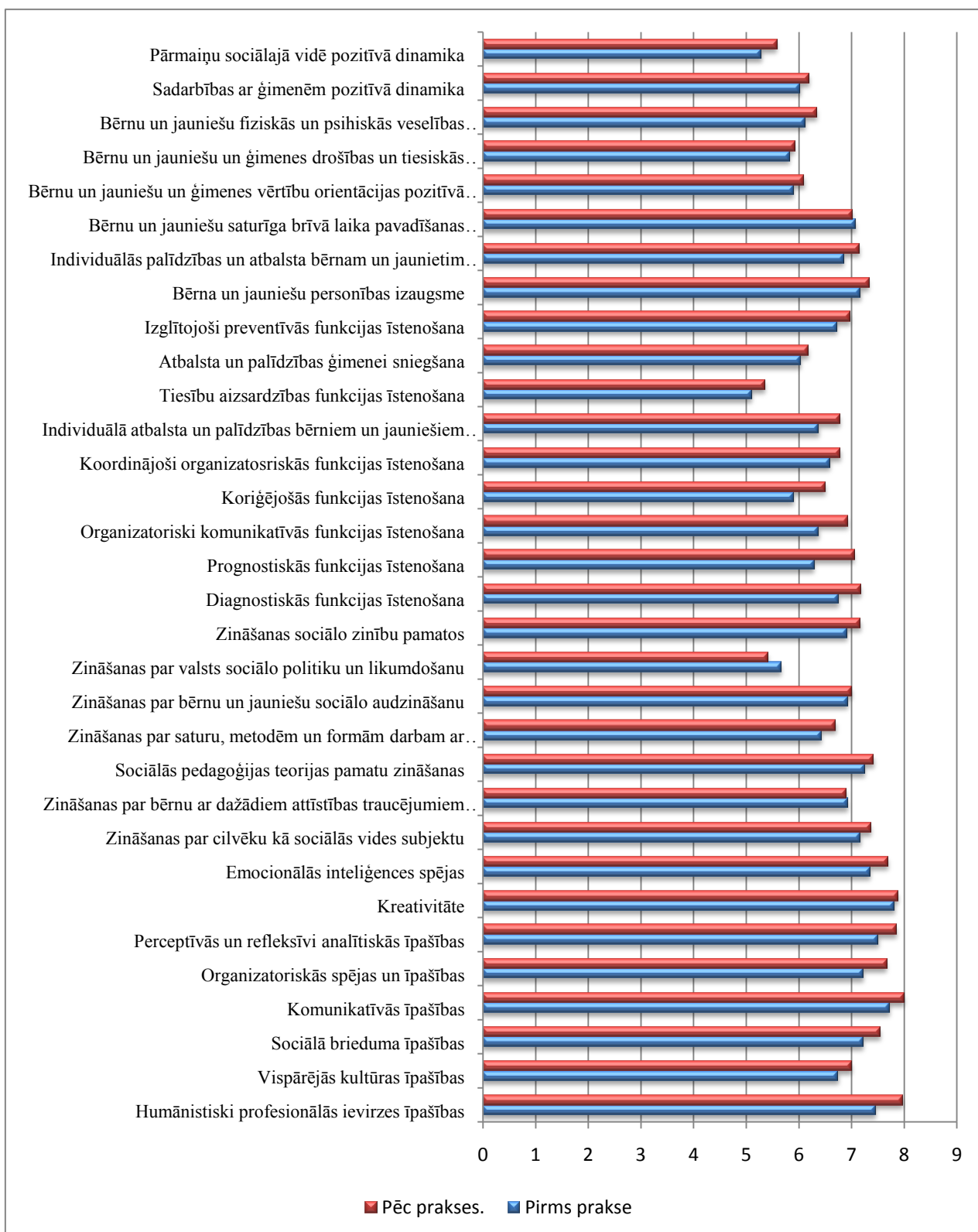
21.att. Kritērija Operacionāli instrumentālā gatavība- DG rādītāju līmeņi studentu pašnovērtējumos (%)

Visbiežāk studenti savu profesionālo gatavību vērtē kā optimālu. Piemēram, rādītājam Individuālā atbalsta un palīdzības bērniem un jauniešiem sniegšana optimāls līmenis norādīts 73,3 % gadījumu. Analizējot rādītāju raksturotāju vidējos vērtējumus (*skat.31.pielikums*), redzam, ka visaugstāk topošie sociālie pedagogi novērtē savu prasmi veidot ar bērniem un jauniešiem uzticības pilnas attiecības (Mean = 6,93), seko prasme sniegt profesionālu atbalstu un palīdzību bērniem un jauniešiem pašizziņā, pašattīstībā un pašrealizācijā (Mean = 6,6). Zemākais pašnovērtējums ir prasmei sniegt profesionālu atbalstu bērniem un jauniešiem krīzes situācijās (Mean = 5,53).

Analizējot vidējos rādītāju raksturotāju vērtējumus visā pašnovērtējumā (*skatīt 31.pielikums*), viszemākais vidējais pašnovērtējums (Mean = 4,53) ir prasmei īstenot sociālpedagoģisku darbību, veicinot juridiskās atbildības īstenošanu attiecībā pret personām, kas pieļāvušas tiešas vai netiešas pretlikumīgas darbības pret bērniem un jauniešiem, jo, kā noskaidrojām iepriekš, studējošajiem prakses laikā profesionālajā vidē ne vienmēr rodas iespēja realizēt šo funkciju pilnā apmērā.

Salīdzinot vidējos pašnovērtējumus rādītājiem pirms un pēc prakses, redzam, ka lielākā vairumā rādītāju ir pozitīvas izmaiņas (*skat.31.pielikums un 22.attēls*). Šie rādītāji pārliecinoši, lai arī netieši, norāda uz veiksmīgu risinājumu pirmsdiploma prakses laikā ieviest *Supervīzijas*

sesiju ciklu - SSC, tādējādi radot draudzīgu un atbalstoši izglītojošu mācīšanās vidi, kur studējošie var koleģiāli risināt profesionālajā vidē prakses laikā radušās individuālās sociāli pedagoģiskās darbības īstenošanas grūtības klienta un sevis kā profesionāļa līmenī un sekmīgāk tās pārvarēt, gūstot nepieciešamo pieredzi PK veidošanai.



22.att. Vidējie pašnovērtējumi rādītājiem pirms un pēc prakses

Trīs rādītājos – *Zināšanas par bērnu ar dažādiem attīstības traucējumiem* (-0,03), *Zināšanas par valsts sociālo politiku un likumdošanu* (-0,25) un *Bērnu un jauniešu saturīga brīvā laika pavadīšanas organizēšana* (-0,07) – vidējais pašnovērtējums pazeminājies. Studējošajiem pirmsdiploma prakses laikā ne vienmēr rodas iespējas izmantot un pilnveidot šīs zināšanas, sadarbojoties ar speciālās izglītības profesionāļiem, ar bērnu tiesību aizsardzības speciālistiem un ar institūcijām/organizācijām, kas nodrošina bērnu un jauniešu brīvā laika saturīgas pavadīšanas organizēšanu. Studējošie bieži kā negatīvu pieredzi min starpprofesionālu komandas darba neefektivitāti, formālismu, ar ko saskaras profesionālajā vidē, kā rezultātā viņiem neradās iespēja pielietot esošās zināšanas, paplašināt tās un pilnveidot augstākminēto funkciju veikšanā. Arī teorētiskajā izpētē (*skat. 2.nodaļu*) rodamas atziņas, kas apstiprina šīs problēmas pastāvēšanu sociāli pedagoģiskajā praksē.

Rādītāju izmaiņu analīzei tika izmantots Vilkoksona tests (*skat. 7.tabula un 31.pielikums*).

7.tabula

Pašnovērtējums rādītājiem pirms un pēc prakses (Wilcoxon Signed Rank tests)

Kritērijs	Rādītājs	p
Personiskā gatavība - PG	Humānistiski profesionālās ievirzes īpašības	0,000
	Vispārējās kultūras īpašības	0,001
	Sociālā brieduma īpašības	0,013
	Komunikatīvās īpašības	0,000
	Organizatoriskās spējas un īpašības	0,000
	Perceptīvās un refleksīvi analītiskās īpašības	0,001
	Kreativitāte	0,436
	Emocionālās inteliģences spējas	0,000
Teorētiskā gatavība - TG	Zināšanas par cilvēku kā sociālās vides subjektu	0,399
	Zināšanas par bērnu ar dažādiem attīstības traucējumiem īpatnībām	0,923
	Sociālās pedagoģijas teorijas pamatu zināšanas	0,112
	Zināšanas par saturu, metodēm un formām darbam ar ģimeni, darbam ar dažādām cilvēku grupām	0,205
	Zināšanas par bērnu un jauniešu sociālo audzināšanu	0,646
	Zināšanas par valsts sociālo politiku un likumdošanu	0,184
	Zināšanas sociālo zinību pamatos	0,020
Operacionāli instrumentālā gatavība - DG	Operacionāli instrumentālā gatavība	0,000
	Prognostiskās funkcijas īstenošana	0,000
	Organizatoriski komunikatīvās funkcijas īstenošana	0,001
	Korigējošās funkcijas īstenošana	0,000
	Koordinējoši organizatoriskās funkcijas īstenošana	0,034
	Individuālā atbalsta un palīdzības bērniem un jauniešiem sniegšana	0,017
	Tiesību aizsardzības funkcijas īstenošana	0,166
	Atbalsta un palīdzības ģimenei sniegšana	0,280
	Izglītojoši preventīvās funkcijas īstenošana	0,056
Rezultatīvitate (refleksija par rezultātiem) - R	Bērna un jaunieša personības izaugsme	0,221
	Individuālās palīdzības un atbalsta bērnam un jauniešiem pozitīvā dinamika	0,019
	Bērnu un jauniešu saturīga brīvā laika pavadīšanas organizēšana	0,924
	Bērnu un jauniešu un ģimenes vērtību orientācijas pozitīvā dinamika	0,049
	Bērnu un jauniešu un ģimenes drošības un tiesiskās aizsardzības sociālajā vidē pozitīva dinamika	0,346
	Bērnu un jauniešu fiziskās un psihiskās veselības nodrošināšanas pozitīva dinamika	0,016
	Sadarbības ar ģimenēm pozitīvā dinamika	0,231
	Pārmaiņu sociālajā vidē pozitīvā dinamika	0,004

Analizējot studējošo pašnovērtējumu rādītājus pirms un pēc pirmsdiploma sociāli pedagoģiskās prakses (prakses, kuras laikā ieviestas supervīzijas sesijas), katra kritērija atsevišķos rādītājos tika konstatētas būtiskas atšķirības.

Kritērija *Personiskā gatavība – PG* rādītāju pašnovērtējumos tika konstatētas:

- maksimāli būtiskas atšķirības rādītājos *Humānistiski profesionālās ievirzes īpašības, Vispārējās kultūras īpašības, Komunikatīvās īpašības, Organizatoriskās spējas un īpašības, Perceptīvās un reflektīvi analītiskās īpašības, Emocionālās inteliģences spējas* ($p \leq 0,001$).
- būtiskas atšķirības tika konstatētas rādītāja *Sociālā brieduma īpašības* pašnovērtējumos ($p=0,013$)
- rādītāja *Kreativitāte* pašnovērtējumos pirms un pēc prakses būtiskas atšķirības netika konstatētas.

Iegūtie pašnovērtējuma rezultāti liecina, ka sadarbība ar prakses vadītājiem augstskolā un prakses vietās reālajā profesionālajā vidē, tajā īstenoto sociālā pedagoga uzdevumu un funkciju veikšana atbilstoši prakses uzdevumiem un mācīšanās *Supervīzijas sesiju ciklā - SSC*, iekļaujot tajās mācību materiālu no profesionālās vides, kā arī identificēšanās ar pieredzējušiem profesionāļiem, vairumam studējošo sekmējusi visu nozīmīgāko profesionālās darbības veikšanai nepieciešamo personisko īpašību pilnveidi un *Personiskās gatavības – PG* kā vienas no PK komponentes izaugsmi.

Rādītāja *kreativitāte* pašnovērtējumā nebūtiskās izmaiņas iespējams skaidrojamas ar to, ka studējošiem, kas atbilstoši teorētiskās izpētes atziņām vairums ir sasnieguši profesionālās izaugsmes 1.līmeni (*skatīt 22. attēls*), prakses laikā un supervīzijā vēl pastāv izteikta vajadzība pēc pieredzējušu profesionāļu izglītojoša atbalsta un vadības, gūstot pieredzi un realizējoties galvenokārt reproduktīvajā līmenī, tādējādi liekot pamatus turpmākai kreativitātei profesionālajā darbībā, kas atbilst mūsdienīgajām ātri mainīgajām vajadzībām sociālā darba un sociālās pedagoģijas profesionālajā laukā.

Kritērija *Teorētiskā gatavība – TG* rādītāju pašnovērtējumos tikai rādītāja *Zināšanas sociālo zinību pamatos* tika konstatētas būtiskas atšķirības ($p=0,020$). Pārējo rādītāju pašnovērtējumos būtiskas atšķirības netikas konstatētas. Kritērija *Teorētiskā gatavība – TG* visu rādītāju, izņemot *Zināšanas sociālo zinību pamatos*, pašnovērtējumā netiek uzrādīta pozitīva dinamika, ko varētu skaidrot ar studējošo fokusēšanos uz profesionālās darbības veikšanu *Operacionāli instrumentālās gatavības – DG* ietvaros, uz konkrēto sociāli pedagoģisko problēmsituāciju veikšanu, atbilstoši pirmsdiploma prakses uzdevumiem.

Parādās pretruna – maksimāli būtiska pozitīva dinamika vairumā *Operacionāli instrumentālās gatavības rādītājos - DG* (skatīt tālāk tekstā) un zema *Teorētiskās gatavības – TG*

rādītājos. Tas varētu būt saistīts ar studējošo zināšanu nozīmīguma sasaistes ar profesionālās darbības veikšanas kvalitāti, rezultativitātes neapzināšanos, kā arī iespējams ar nepietiekamu akcentu uz zināšanu nozīmīgumu praktiskajā ievirzē docētajos studijuursos un ar nepietiekamu teorētisko zināšanu aktualizēšanu prakses vietās no prakses vadītāju puses dažādu iemeslu dēļ (laika trūkums, pieredzes trūkums vadīt studējošos praksēs, sadarbības trūkums ar augstskolas prakses vadītājiem, materiālās ieinteresētības trūkums, institucionālie šķēršļi, subjektīvās grūtības utt.).

Pretrunas mazināšanai ir iespējami risinājumi, ieviešot strukturālas un kvalitatīvas izmaiņas pirmsdiploma prakses organizēšanā (skatīt 2.daļā - sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM) un, nodrošinot ar supervīziju ne tikai studējošos, bet arī sniedzot profesionālu atbalstu prakšu vadītājiem, tostarp, supervīzijas veidā, tādējādi veicinot sadarbību ar prakses vietu vadītājiem, mazinot pretrunu starp teoriju un praksi, kā arī uzlabojot studējošo izpratni par teorētiskās sagatavotības nozīmīgumu. Teorētisko zināšanu apgūšana joprojām ir aktuāla mūsdienu sabiedrībā (Valbis, 2006), lai arī akcents tiek likts uz spēju tās pielietot profesionālajā darbībā, ko dotajā pētījumā studējošie arī uzrāda pašnovērtējumā.

Vilkoksona testa rezultāti (skatīt 31.pielikums) rezultātu analīzē kritērija *Operacionāli instrumentālā gatavība – DG* rādītāju pašnovērtējumos tika konstatētas:

- maksimāli būtiskas atšķirības rādītājos *Diagnostiskās funkcijas īstenošanas prasmes; Prognostiskās funkcijas īstenošanas prasmes; Organizatoriski komunikatīvās funkcijas īstenošanas prasmes; Koriģējošās funkcijas īstenošanas prasmes* ($p \leq 0,001$);
- būtiskas atšķirības tika konstatētas rādītājos *Koordinējoši organizatoriskās funkcijas īstenošana* ($pp=0,034$) un *Individuālā atbalsta un palīdzības bērniem un jauniešiem sniegšana* ($p=0,017$);
- rādītāju *Tiesību aizsardzības funkcijas īstenošana, Atbalsta un palīdzības ģimenei sniegšana, Izglītojoši preventīvās funkcijas īstenošana* pašnovērtējumos būtiskas atšķirības netika konstatētas

Ļoti būtiskas un būtiskas izmaiņas studējošo *Operacionāli instrumentālās gatavības – DG* pašnovērtējumā skaidrojamas ar to, ka pirmsdiploma prakses profesionālajā vidē un *Supervīzijas sesiju cikla – SSC* mācīšanās vidē studējošajiem radās iespēja studijuursos, tostarp praktiskajās nodarbībās apgūto zināšanu par sociālā pedagoga uzdevumiem, funkcijām, to īstenošanas metodēm un paņēmieniem utt. praktiskam pielietojumam, kā arī refleksijai par sevi un savu spēju veikt profesionālo darbību reālā profesionālā vidē sociāli pedagoģisko funkciju un prakses uzdevumu ietvaros.

Būtiskas izmaiņas rādītāju *Tiesību aizsardzības funkcijas īstenošana, Atbalsta un palīdzības ģimenei sniegšana, Izglītojoši preventīvās funkcijas īstenošana* pašnovērtējumos neparādās, jo pirmsdiploma prakšu vietās un supervīzijas sesijās kā iekļautais materiāls no profesionālās vides, visdrīzāk tāpēc, ka

- pirmkārt, *Tiesību aizsardzības funkcijas īstenošana* ir laikietilpīgs un konfidencionāls process, tāpēc studējošiem bieži nerodas iespēja īstenot šo funkciju pilnā mērā, saņemot individuālām vajadzībām atbilstošu atgriezenisko saiti;
- otrkārt, *Atbalsta un palīdzības ģimenei sniegšanas* īstenošana sociālā gadījuma risināšanas ietvaros visticamāk studējošiem nepilnveidojās pilnā mērā, jo bieži reālajā profesionālajā darbībā speciālists fokusējas uz tūlītēju problēmsituāciju risināšanu, veicot „ugunsdzēsēja pienākumus”, gan pieredzes darbā ar sociālo gadījumu trūkuma dēļ, gan lielā pārraudzībā esošo skolēnu skaita dēļ, ko paredz normatīvie akti, gan efektīva un koordinēta komandas darba sistēmiskās pieejas kontekstā trūkuma dēļ, par ko radām atziņas gan teorētiskajā izpētē (*skat. 2.nodaļu*), gan iepriekš analizētajā pētījuma materiālā;
- treškārt, *Izglītojoši preventīvās funkcijas* pašnovērtējuma nebūtiskās izmaiņas skaidrojamas ar praktizējošo sociālo pedagogu fokusēšanos, kā tika minēts iepriekš, uz tūlītēju problēmsituāciju risināšanu, uz krīzes situāciju intervenci un koriģējošas funkcijas īstenošanu bērnu un jauniešu socializācijas grūtību un problēmu mazināšanā vai pārvarēšanā. Prevence ir profesionālās darbības lauks sociālajā pedagoģijā, kuram joprojām netiek pievērsta atbilstoša profesionāļu uzmanība dažādu iemeslu dēļ (cilvēkresursu trūkums, materiālo resursu trūkums, koordinētas starpinstitucionālās sadarbības trūkums utt.).

Kritērija *profesionālās darbības Rezultatīvitate (refleksija par rezultātiem)* - R rādītāju pašnovērtējumos (*skatīt 31.pielikums*) tika konstatētas ļoti būtiskas atšķirības rādītājam *Pārmaiņu sociālajā vidē pozitīvā dinamika* ($p=0,004$) un būtiskas izmaiņas rādītājiem *Individuālās palīdzības un atbalsta bērnam un jauniešiem pozitīvā dinamika* ($p=0,019$), *Bērnu un jauniešu un ģimenes vērtību orientācijas pozitīvā dinamika* ($p=0,049$) un *Bērnu un jauniešu fiziskās un psihiskās veselības nodrošināšanas pozitīvā dinamika* ($p=0,016$). Pārējos rādītājos būtiskas atšķirības netika konstatētas.

Studējošo refleksija par *profesionālās darbības Rezultatīvitates* – R rādītājiem liecina, ka studējošie pirmsdiploma sociāli pedagoģiskās prakses laikā, kura tika nodrošināta ar *Supervīzijas sesiju ciklu - SSC*, spēja panākt ļoti būtiskas pārmaiņas klientu sociālajā vidē (bērnu un jauniešu grupās, klientu ģimenes kā sistēmas sociālajā vidē, skolas sociālajā vidē), sociālo gadījumu

risināšanas ietvaros un prakses uzdevumu veikšanas ietvaros un spēja panākt būtiskas izmaiņas pārējos rādītājos.

Teorētiskajā izpētē gūtās atziņas (*Briška et. al., 2006; Hahele, 2006; Tišla, 2006; u.c.*) ļauj domāt, ka tas ir labs rādītājs: studējošie ir spējīgi paškritiski un adekvāti novērtēt studiju rezultātus un profesionālās darbības rezultātus kā studiju rezultātus darbībā (*reflektēt par rezultātiem*). Tas ir būtisks akcents profesionālajā izglītībā - *ne tikai zināt, bet arī spēt*. Turklāt Kendela korelācijas starp rādītājiem rezultāti (*skatīt 31.pielikums.*) ļauj prognozēt, ka būtiskā pozitīvā dinamika daudzos rādītājos sekmēs arī pārējo rādītāju attīstību. Iespējams, tas jau ir noticis, tikai studējošie to nav spējuši novērtēt, tam nepieciešams laiks.

Tādējādi studējošie, neskatoties uz iepriekš minētajām pretrunām un laikā ierobežoto pētījumu, apliecina sociālā pedagoga PK veidošanos ar supervīziju nodrošinātās studijās kā spēju integrēt visas apgūtās kompetences kopveselumā un rezultatīvi to īstenot profesionālajā darbībā.

Tā kā jebkuram pašnovērtējumam piemīt subjektivitātes moments, rezultātu validumam pēc pirmsdiploma prakses tika veikta *ekspertu anketēšana* un rezultāti tika savstarpēji salīdzināti SPSS programmā, izmantojot Manna – Vitneja testu (*skat. 32.pielikums*).

Promocijas pētījuma aspektā autore detalizētāk analizē vērtējumus rādītāju raksturotājiem, jo tie precīzāk attēlo niansas. Uzmanība akcentēta uz kritērijiem *Personiskā gatavība – PG* un *Operacionāli instrumentālā gatavība – DG*. Iegūtie rezultāti liecina, ka *starp studējošo sociālo pedagogu pašnovērtējumu un ekspertu vērtējumu* pastāv atšķirības (*skat. 8.tabula*).

Rezultāti liecina, ka tikai rādītāja *Individuālā atbalsta un palīdzības sniegšanas prasmes* raksturotājā *Prot sniegt profesionāli atbalstu bērniem un jauniešiem krīzes situācijās* ekspertu vērtējuma ranga vidējā vērtība zemāka par studentu pašnovērtējuma ranga vidējo vērtību. Pārējos gadījumos ekspertu vērtējumos ranga vidējā vērtība ir augstākā nekā studentu pašnovērtējums. Šāds rezultāts varētu liecināt, ka studenti vēl nespēj pilnībā novērtēt savas personiskās īpašības, kas nepieciešamas sociālā pedagoga funkciju realizēšanai, jūt nedrošību par savas rīcības atbilstību konkrētajam gadījumam. Tas netieši norāda uz supervīzijas kā atbalsta sniegšanas nepieciešamību, uzsākot profesionālo darbību. Savukārt ekspertu vērtējums vairāk norāda uz potenciālo PK – eksperti saredz, ko un kādā līmenī topošais speciālists spēj izdarīt, tādēļ vērtējums varētu būt prognozējošs. Prakses ierobežotais laiks un nepietiekama sociālo gadījumu daudzveidība liedz topošajam sociālajam pedagogam pilnā mērā pašapliecināties un gūt gandarījumu par rezultātiem.

Studējošo pašnovērtējumu un ekspertu vērtējumu atšķirības rādītāju raksturotājiem pēc pirmsdiploma prakses anketēšanā

Kritērijs	Rādītājs	Rādītāja raksturotājs	p	MeanRank	
				Studenti	Eksperti
Personiskā gatavība - PG	Vispārējās kultūras īpašības un spējas	Prasme analizēt mūsdienu politisko situāciju, priekšstats par politiskās sistēmas lomu sabiedrības dzīvē	0,034	9,57	15,00
		Zināšanas par globālajiem procesiem dabā un sabiedrībā, par kultūru un civilizāciju vēsturisko daudzveidību.	0,025	9,57	15,64
	Kreativitāte	Pētnieka stils	0,049	9,87	15,00
	Emocionālās inteliģences spējas	Ietekme (pārliecināšanas taktiku pļvalde)	0,022	9,70	15,36
Operacionāli instrumentālā gatavība - DG	Koordinējoši organizatoriskās funkcijas īstenošanas prasmes	Prot koordinēt visu sociālajā audzināšanā un resocializācijā iesaistīto personu, institūciju un sadarbības partneru komandas darbu	0,027	9,67	15,43
		Prot sadarboties ar sociālajiem dienestiem, bāriņtiesām, citām valsts un pašvaldības iestādēm, NVO koordinējoši organizatoriskās funkcijas īstenošana	0,009	9,33	16,14
	Individuālā atbalsta un palīdzības sniegšanas prasmes	Prot sniegt profesionāli atbalstu bērniem un jauniešiem krīzes situācijās	0,010	11,80	10,86
	Atbalsta un palīdzības ģimenei sniegšanas prasmes	Prot konsultēt ģimeni, sniegt psihosociālo atbalstu bērnu un jauniešu sociālās audzināšanas jautājumos	0,030	10,00	14,71

Lai precizētu prakses laikā piedāvāto *Supervīzijas sesiju ciklu – SSC* efektivitāti sociālā pedagoga PK veidošanās procesā, 2.līmeņa profesionālās izglītības bakalaura studiju programmas Sociālais pedagogs 4.kursasociālie pedagogi - izlases kopas 15 respondenti 2012./2013.studiju gada 1.semestra beigās veica PK veidošanās supervīzijā *pašnovērtējumu esejās (refleksīvā rakstīšana)*. Respondentiem tika piedāvāts (*skatīt 29.pielikums*) rakstiskā veidā izvērtēt - sniegt atgriezenisko saiti par personiskiem un profesionāliem ieguvumiem supervīzijā, par PK veidošanos supervīzijā, kā arī sniegt ieteikumus *Supervīzijas sesiju cikla – SSC* organizēšanai augstskolā studiju procesa nodrošinājumam.

Lai izvairītos no subjektivitātes, pētījuma autore iegūto datu apstrādei izvēlējās kvalitatīvo datu analīzes programmu AQUAD 7.

Datu analīzei atbilstoši teorētiskajām nostādnēm (*skat. 1.nodaļa 1.3.apakšnodaļa.*) un piedāvātajai pašrefleksijai esejas formā PK raksturojošajiem mainīgajiem lielumiem un kodējamajām kategorijām tika veidoti mainīgos lielumus raksturojošie metakodi un kodējamās kategorijas raksturojošie multiplie kodi (*skat. 9.tabulu*).

Eseju multiplo kodu un metakodu pārskata tabula

Multiplie kodi		Metakodi	
Kodējamā kategorija	kods	Mainīgie lielumi	kods
Personisko profesionālo īpašību apzināšanās	ppip	Personiskā gatavība - PG	pg
Profesionālās identitātes apzināšanās	pīp		
Pašizpaušmes un radošuma nepieciešamības apzināšanās	pmp		
Teorētisko zināšanu nostiprināšana	tzn	Teorētiskā gatavība - TG	tg
Teorētisko zināšanu svarīguma apzināšanās	tzsa		
Teorētiskās izpratnes par sociālā pedagoga darba saturu, formām un metodēm padziļināšana	tips		
Teorētisko zināšanu saiknes ar praksi īstenošana	tzsapi		
Perceptīvās un reflektīvi analītiskās spējas	pras	Operacionāli instrumentālā gatavība - DG	oig
Komunikatīvās spējas	ks		
Reflektīvā domāšana (situāciju un sociālo gadījumu analīze)	rd		
Diagnostikas funkcijas īstenošana	dfi		
Prognostiskās funkcijas īstenošana	pfi		
Organizatoriski komunikatīvās funkcijas īstenošana	okfi		
Koriģējošās funkcijas īstenošana	kfi		
Koordinējoši organizatoriskās funkcijas īstenošana	kofi		
Individuālā atbalsta un palīdzības sniegšana	laps		
Uzticēšanās un drošības sajūtu veicinoša, stresu mazinoša	udsv		
Vadību un atbalstu nodrošināšana	van		
Refleksīvo mācīšanos veicinoša (dalīšanās pieredzē)	rmv		

Datu apstrāde AQUAD7 vidē (*skatīt 29.pielikums*) atklāj, ka *Supervīzijas sesiju ciklā – SSC* respondenti pilnveidojuši savu PK. Tas atspoguļojas metakodu biežumā (jeb mainīgo lielumu biežumā):

- Personiskā gatavībā - PG (kods pg) minēts 58 reizes;
- Teorētiskajā gatavībā - TG (kods tg) minēts 26 reizes;
- Operacionāli instrumentālajā gatavībā - DG (kodsoig) minēts 86 reizes;
- Rezultatīvitate (reflektēšanā par mācīšanās supervīzijā) - R (kods refl) minēts 35 reizes (*skatīt 29.pielikums*).

Kodu biežumi norāda, ka visbiežāk studenti aktualizē *Operacionāli instrumentālā gatavība DG* apzīmējošo kodu „oig”. Šāda aktualizācija norāda, studējošo *Operacionāli instrumentālā gatavībā – DG* profesionālajai darbībai notikušas lielākās izmaiņas.

Savukārt rādītājus apzīmējošo multiplo kodu (izteikumu kodējamo kategoriju) biežuma analīze atklāj, ka maksimāli būtiskas izmaiņas notikušas komunikatīvo spēju attīstībā (14 izteikumi, piemēram, *pilnveidoja sociālās prasmes, kuras izpaužas gan spējā sastrādāties ar citiem, spējā klausīties, precīzi uztvert sarunu biedru paustās idejas, attieksmi, gan spēja pārliedzinoši, situācijai atbilstoši izteikties pašai*) un reflektīvajā domāšanā - problēmsituāciju un sociālo gadījumu analīze (14 izteikumi, piemēram, *supervizors rosināja katram grupas*

dalībniekam reflektēt, domāt, analizēt, spriest, meklēt risinājumu sociālajam gadījumam katram bija iespēja refleksijai par profesionālo darbību prakses laikā, izteikties, tikt uzklausi un saņemt palīdzību sava jautājuma risināšanā).

Otrs lielākais izteikumu skaits attiecināms uz diagnostiskās funkcijas īstenošanu (12 izteikumi, piemēram, *...palīdzēja saprast problēmu būtību un izvirzīt mērķi šo problēmu risināšanai .. bija iespēja dalīties dažādās sociālpedagoģiskās diagnostikas pieejās un metodēs*) un prognostiskās funkcijas īstenošanu (10 izteikumi, piemēram, *..radās izpratne par to, ka nepieciešams prognozēt, kādus resursus tu izmantosi sociālā gadījuma risināšanā un to, ka vajag plānot savu personīgo darbību ..).*

Trešais lielākais apgalvojumu skaits attiecināms uz organizatoriski komunikatīvās funkcijas īstenošanu (9 izteikumi, piemēram, *..sesiju pamatā bija sociālā gadījuma apspriede, kur galvenais fokuss tika vērsts uz mijiedarbību ar klientu.., ..pēc supervīzijas ..es varēju apzinīgāk rīkoties un prasmīgāk motivēt savu klientu viņa uzvedības uzlabošanai..), individuālā atbalsta un palīdzības sniegšanu (8 izteikumi) (piemēram, *..ar katru supervīzijas sesiju mans individuālās palīdzības un atbalsta sniegšanas līmenis gan klientam, gan klientu grupām auga..), kā arī perceptīvo un reflektīvo analītisko spēju pilnveidi (7 izteikumi, piemēram, ..sesijas laikā spēju labāk izprast klientu, kā arī apzināties savu reakciju uz klientu, spēju izvērtēt savas intervences un to sekas) un koriģējošās funkcijas īstenošanu (7 izteikumi, piemēram, ..veiksmīgi izdevās izstrādāt un īstenot dažāda veida programmas identificēto problēmu risināšanai, kas nebūtu iespējams bez konstruktīviem padomiem un ieteikumiem no grupas dalībnieku puses..).**

Nebūtiskas izmaiņas notikušas koordinējoši organizatoriskās funkcijas īstenošanā (4 izteikumi, piemēram, *protu veidot uz dialogu un sadarbību balstītu mijiedarbību ar bērniem un jauniešiem... esmu attīstījusi arī spēju aizraut un motivēt...).*

Tādējādi varam secināt, ka studējošo *Operacionāli instrumentālo gatavību – DG* profesionālai darbībai sekmē:

- uz iegūto pieredzi studijuursos *Sociāli pedagoģiskais darbs ar gadījumu - SPDG, Supervīzija sociāli pedagoģiskā darbā – SSPD* balstīta mācīšanās supervīzijas sesijās;
- uz darbības pieeju un attīstības pieeju supervīzijas sesijās balstīta, problēmcentrēta, interaktīva un reflektīva mācīšanās;
- uz savstarpēju komunikāciju un sadarbību supervīzijas dalībnieks – supervizors līmenī un supervīzijas dalībnieks – supervīzijas dalībnieki līmenī orientētu reflektēšanu par sevi, par savu pieredzi, citu supervīzijas dalībnieku pieredzi saistībā ar klienta sociālo gadījumu, kas iekļauts supervīzijas mācīšanās un izglītojoši atbalstošā vidē sistēmiskās pieejas ietvaros no profesionālās sociāli pedagoģiskās prakses vides veicinoša mācīšanās.

Eseju analīze AQUAD 7 vidē atklāj arī ļoti būtiskas izmaiņas studējošo *Personiskajā gatavībā - PG* (kods pieminēts 58 reizes). Supervīzija ietekmējusi studējošo pašizpaušmes un radošuma nepieciešamības apzināšanos (32 izteikumi, piemēram, *..noveda pie jaunām atziņām, ka sociālā pedagoga darbā nemitīgi sevi jāattīsta, jāpapildina savu zināšanu „ bagāža”, lai veiksmīgi spētu palīdzēt klientam. ..saprātu .. visu laiku jāmeklē veids kā dažādot savas metodes darbā ar klientiem, kas ir pamats veiksmīgai sadarbībai..*), profesionālās identitātes apzināšanos (16 izteikumi, piemēram, *..saprātu, kas esmu ‘īstajā laikā un vietā’, jo uzdevumi, kas jāpaveic un tas ko es darīju mani interesē un aizrauj .. esmu gatava saistīt savu profesionālo izaugsmi ar sociālo pedagogiju*), bet vismazāk personisko profesionālo īpašību apzināšanos (10 izteikumi, piemēram, *..attīstīja manu emocionālo un arī sociālo briedumu, jo jūtu sevi kā personu, kas nu ir gatava veikt savu darbu un uzņemties par to atbildību daudz vairāk nekā iepriekš..*).

Tas liecina, ka, mācoties supervīzijas sesijās, paralēli veicot sociāli pedagoģisko darbību un pildot prakses uzdevumus prakses vietās, studējošajiem pirmoreiz tiek radīti priekšnosacījumi daudzdimensionālā, daudzveidīgā un mainīgā sociāli pedagoģiskā darbības lauka apjaušanai, kurš paredz profesionālu un radošu pieeju standarta un nestandarta situāciju risināšanai. Studējošie sāk dziļāk izprast, ka šo atbildīgo, sarežģīto darbu var veikt tikai tad, ja esi apzinājies sevi kā profesionāli, izkopies savas profesionālās svarīgās īpašības un apzinies sevi piederīgu konkrētai profesionāļu kopai.

Mainīgais lielums Rezultatīvitate (refleksija par mācīšanās vidi supervīzijā) – R (kods refl. minēts 35 reizes) liecina, ka studējošie mācīšanās situāciju jeb mācīšanās vidi raksturo, pirmkārt, kā uzticēšanos un drošības sajūtu veicinošu, stresu mazinošu (12 izteikumi, piemēram, *..nodrošināja pozitīvu un nepiespiestu atmosfēru, atgriezenisko saiti, kas rosināja uzticēties, atklāt savus pārdzīvojumus.., ..sevišķi svarīga bija drošības izjūta un pārliecība, ka tevi spēs saprast un atbalstīt, neskatoties uz grūtībām, ar kurām esi saskāries..*), refleksīvo mācīšanos veicinošu (dalīšanās pieredzē) (12 izteikumi, piemēram, *..bija radušies vairāki jautājumi un neskaidrības saistībā ar klientiem, taču atnākot uz grupas supervīziju, lielāko daļu manu neskaidrību grupas biedri var vienkārši izteica manā vietā, reflektējot par savu gadījumu, un es ar viņu palīdzību spēju rast atbildi..*) un kā vadību un atbalstu nodrošinošu (11 izteikumi, piemēram, *..visās savās grūtībās varēju dalīties ar supervizoriem, kuri palīdzēja novērtēt paveikto un noformulēt problēmu*).

Tāpat reflektēšanu par mācīšanās vidi studējošie novērtēja kā atbilstošu viņu individuālajām vajadzībām „šeit un tagad”, par tādu, kas apmierina arī studējošo pilotpētījumā minētās profesionālās vajadzības – vajadzību pēc neatkarīgas un nevērtējošas, atbalstošas, drošības sajūtu un uzticēšanos veicinošas, atvērtību mācīšanās procesam un gatavību jaunas pieredzes gūšanai, kā arī vajadzību pēc pieredzējuša supervizora vadības.

Rezultātu analīze liecina, ka mazāk būtiskas izmaiņas *Supervīzijas sesiju cikls – SSC* izraisīja *Teorētiskās gatavības - TG* pilnveidē (kods tg minēts 26 reizes). Lielākais skaits izteikumu, pirmkārt, liecina, ka supervīzijā īstenojās teorētisko zināšanu sasaiste ar praksi (9 izteikumi, piemēram, *..tika aktualizētas zināšanas par sociālā gadījuma risināšanu, tās zināšanas, kuras nepieciešamas katrā sociālā gadījuma risināšanas solī – tas palīdzēja tikt galā ar uzdevumiem, ko man vajadzēja pildīt praksē ar saviem klientiem... guvu lielāku pieredzi kā sabalansēt augstskolā iegūtās teorētiskās zināšanas ar praksi..*). Tas pietiekoši pārlicinoši pamato, ka īstenojies viens no galvenajiem konceptuālā modeļa, tostarp arī supervīzijas, mērķiem – radīt iespēju supervīzijas mācīšanās vidē teorētisko zināšanu pārnesei un izmantošanai reālā profesionālā sociāli pedagoģiskā darbībā. Otrkārt, ka supervīzijā ir notikusi būtiska teorētisko zināšanu svarīguma apzināšanās (7 izteikumi, piemēram, *..sniedza stimulu izprast teorētisko zināšanu nepieciešamību, kas parādītu mani kā zinošu profesionāli..*) un to nostiprināšana (6 izteikumi, piemēram, *..pievērsos jau esošo zināšanu atkārtošanai...).*

Eseju metakodu analīze AQUAD 7 vidē (*skatīt 29.pielikums*) liecina, ka starp metakodiem konstatētas mījsakarības (*skatīt 10.tabula*).

10.tabula

Mījsakarību starp metakodiem skaits studentu – topošo sociālo pedagogu esejās

Mījsakarības	Skaits
starp Operacionāli instrumentālo gatavību - DG apzīmējošo kodu „oig” un Rezultatīvitate – R reflektēšanu par mācīšanās vidi supervīzijā apzīmējošo kodu „refl”	39
starp Personisko gatavību – PG apzīmējošo kodu „pg” un Teorētisko gatavību – TG apzīmējošo kodu „tg”	32
starp Personisko gatavību – PG apzīmējošo kodu „pg” un Operacionāli instrumentālo gatavību – DG apzīmējošo kodu „oig”	29
starp Rezultatīvitate – R reflektēšanu par mācīšanās vidi supervīzijā apzīmējošo kodu „refl” un Rezultatīvitate – R reflektīvo gatavību apzīmējošo kodu „rg”	18
starp Teorētisko gatavību - TG apzīmējošo kodu „tg” un Operacionāli instrumentālo gatavību – DG apzīmējošo kodu „oig”	16
starp Operacionāli instrumentālo gatavību - DG apzīmējošo kodu „oig” un Rezultatīvitate – R reflektīvo gatavību apzīmējošo kodu „rg”	9
starp Teorētisko gatavību - TG apzīmējošo kodu „tg” un Rezultatīvitate – R reflektēšanu par mācīšanās vidi supervīzijā apzīmējošo kodu „refl”	3
starp Teorētisko gatavību - TG apzīmējošo kodu „tg” un Rezultatīvitate – R reflektīvo gatavību apzīmējošo kodu „rg”	1

AQUAD 7 vidē tika analizēti arī rādītājus apzīmējošie multiplie kodi (*skatīt 29.pielikums*). Dati liecina, ka visbiežāk kritērijā *Personiskā gatavība – PG* lietots pašizpaušmes un radošuma nepieciešamības apzināšanos apzīmējošais multiplais kods „pmp” (32 reizes), kritērijā *Teorētiskā gatavība – TG* teorētisko zināšanu saiknes ar praksi īstenošanu apzīmējošais

multiplais kods „tzsapi” (9 reizes), kritērijā *Operacionāli instrumentālā gatavība – DG* refleksīvo domāšanu (situāciju un sociālo gadījumu analīzi) apzīmējošais multiplais kods ”rd” (14 reizes). Analizējot kritērija Rezultatīvitate (refleksija par mācīšanās vidi supervīzijā) - R datus, visbiežāk lietots uzticēšanās un drošības sajūtu veicinošas, stresu mazinošas vides apzīmējošais multiplais kods „udsv” un refleksīvo mācīšanos veicinošu vidi apzīmējošais multiplais kods „rmv” (katrs 12 reizes), savukārt vadību un atbalstu nodrošinošu vidi apzīmējošais multiplais kods „van” lietots 11 reizes (*skatīt 29.pielikums*).

Varam spriest, ka nodrošinātā pirmsdiploma prakses laikā supervīzija bija atbalstoša, supervīziju sesiju cikla laikā studentiem nozīmīga bija sociālo gadījumu analīze, jo viņi guva drošību par savu rīcību, kas mazināja ar profesionālo uzdevumu veikšanu prakses laikā saistīto stresu. Supervīzijas sesijās nodrošinātā studējošo vajadzībām atbilstošā, mūsdienīgā un radošā transformatīvā mācību vide, sekmē topošo speciālistu PK veidošanos. Turklāt tas apstiprina arī anketēšanas rezultātu (Kendala korelācija), ka izvirzītie kritēriji savstarpēji mijiedarbojas (korelē) un, attīstot viena kritērija raksturojošos rādītājus un ar tiem saistītās zināšanas, prasmes un pieredzi, tiek attīstīti arī cita kritērija raksturojošie rādītāji, bet rezultātā tiek sekmēta topošo sociālo pedagogu PK veidošanās.

Starp multiplajiem kodiem tika noteiktas mījsakarības (*skatīt 29.pielikums*). Tā kā *Supervīzijas sesiju ciklā - SSC* būtiska bija konkrēto sociālo gadījumu analīze, autore pievērsa uzmanību refleksīvo domāšanu (situāciju un sociālo gadījumu analīzi) apzīmējošā multiplā koda ”rd” mījsakarībām ar citiem multipliem kodiem (*skatīt 11.tabula*).

11.tabula

**Mījsakarību skaits ar refleksīvo domāšanu (situāciju un sociālo gadījumu analīzi)
apzīmējošā multiplā koda ”rd”**

Ar komunikatīvās spējas apzīmējošo multiplo kodu „ks”	8
Ar vadību un atbalstu nodrošinošu vidi apzīmējošo multiplo kodu „van”	3
Ar teorētisko zināšanu nostiprināšanu apzīmējošo multiplo kodu „tzn”	2
Ar koordinējoši organizatoriskās funkcijas īstenošanu apzīmējošo multiplo kodu „kofi”	2
Ar perceptīvās un refleksīvi analītiskās spējas apzīmējošo multiplo kodu „pras”	2
Ar prognostiskās funkcijas īstenošanu apzīmējošo multiplo kodu „pfi”	2
Ar uzticēšanās un drošības sajūtu veicinošas, stresu mazinošas vides apzīmējošo multiplo kodu „udsv”	2
Ar teorētisko zināšanu svarīguma apzināšanos apzīmējošo multiplo kodu „tza”	1
Ar pašizpaušmes un radošuma nepieciešamības apzināšanos apzīmējošo multiplo kodu „pmp”	1
Ar profesionālās identitātes apzināšanos apzīmējošo multiplo kodu „pip”	1
Ar individuālā atbalsta un palīdzības sniegšanu apzīmējošo multiplo kodu „laps”	1
KOPĀ	25

Šādi rezultāti apstiprina teorētiskajā izpētē (*skat.1.3.apakšnodaļā*) gūto atziņu par to, ka studējošo sociālo pedagogu PK kā gatavību profesionālai darbībai kopveselumu veido atsevišķas gatavības komponentes – Personiskā gatavība - PG, Teorētiskā gatavība - TG, Operacionāli instrumentālā gatavība - DG un Rezultatīvitate (refleksīvā gatavība) - R. Starp tām konstatētā mijietekme ļauj secināt, ka kādas no komponentēm pilnveide netieši rada pozitīvas izmaiņas arī pārējās.

Dotā pētījuma kontekstā atklājam, ka *Operacionāli instrumentālā gatavība - DG* ir *ietekmējusi studējošo Rezultativitāti – R - spēju reflektēt par mācīšanās vidi supervīzijā*. Reflektējot par sociālo gadījumu un apspriežot tā risināšanas iespējas (refleksīvi domājot), supervīzijas laikā tiek veicināta studējošā sevis kā darbības subjekta un personiskās rīcības apzināšanās un kritiska izvērtēšana, kā arī vides, kurā notiek darbība (mācīšanās supervīzijā vide) kritisks izvērtējums jeb refleksija.

Teorētiskā gatavība - TG ietekmējusi Personisko gatavību – PG. Teorētiskās zināšanas veido izpratni par profesionālo darbību, tās saturu, darba formām un metodēm, liek pamatus profesionālajām prasmēm, attieksmei un pieredzei, sekmējot studējošo PK veidošanos, profesionālās identitātes apzināšanos.

Rezumējot varam pārliecinoši secināt, ka studējošie, reflektējot par mācīšanos supervīzijā, kurai priekšnosacījumi tika veidoti strukturālajās un saturiskajās izmaiņās 2.līmeņa profesionālās izglītības bakalaura studiju programmā Sociālais pedagogs Rēzeknes augstskolā (*skatīt 2.daļā sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM*), ir apliecinājuši topošo sociālo pedagogu spēju izvērtēt supervīzijā gūto pieredzi, pašizaugsmi, kas atbilst pētījumā izstrādātā sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM nostādņēm, un ļauj spriest par to, ka modelī ieviestās strukturālās un saturiskās izmaiņas ir mērķtiecīgas, secīgas, savstarpēji pakārtotas un pamatotas.

Rezultātu validumam tai pašai respondentu atlases kopai – 15 studējošiem sociālajiem pedagogiem - *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM* aprobēšanas beigās tika piedāvāts aizpildīt novērtējuma *anketu* (*skatīt 19.pielikums*), ar mērķi noskaidrot viņu ieguvumus no supervīzijas kopumā, no *Supervīzijas sesiju cikla – SSC* un tam pakārtotajiem studiju kursiem *Supervīzija sociāli pedagoģiskajā darbā - SSPD, Sociāli pedagoģiskais darbs ar gadījumu – SPDG* un to cik lielā mērā tas ir ietekmējis studējošo PK pilnveidošanos.

Novērtējuma *anketā* (*skatīt 19.pielikums*) respondenti izvērtēja, cik lielā mērā supervīzija ietekmējusi viņu *Personisko gatavību- PG* profesionālai darbībai (3 apgalvojumi), *Teorētisko gatavību - TG* profesionālai darbībai (4 apgalvojumi), *Operacionāli instrumentālo gatavību DG* profesionālai darbībai (11 apgalvojumi), *Rezultativitāti – R mācīšanos* (3 apgalvojumi) un *PK pilnveidošanos kā gatavību profesionālai darbībai* (3 apgalvojumi).

Iegūtie rezultāti kodēti un apstrādāti SPSS programmā. Analizējot datus, noskaidrojām, ka dominē atbildes „lielā mērā” un „ļoti lielā mērā”. Respondenti uzskata, ka supervīzija ietekmējusi:

- *Personisko gatavību* – PG profesionālai darbībai “ļoti lielā mērā” 10 gadījumos un “lielā mērā” 27 gadījumos no 45 gadījumiem;
- *Teorētisko gatavību* – TG profesionālai darbībai “ļoti lielā mērā” 15 gadījumos un “lielā mērā” 38 gadījumos no 60 gadījumiem;
- *Operacionāli instrumentālo gatavību* - DG profesionālai darbībai “ļoti lielā mērā” 36 gadījumos un “lielā mērā” 90gadījumos no 165 gadījumiem, 35 reizes ietekmes novērtējums ir “vidēji”
- *Rezultatīvitāti* – R mācīšanos “ļoti lielā mērā” 24 gadījumos un “lielā mērā” 20 gadījumos no 45 gadījumiem,
- *PK pilnveidošanos kā gatavību profesionālai darbībai* “ļoti lielā mērā” 17 gadījumos un “lielā mērā” 25 gadījumos no 45 gadījumiem.

Varam secināt, ka

- 1) *studenti augstu vērtē Supervīziju sesiju ciklā – SSC sniegto atbalstu un gūto pieredzi, uzskatot, ka rezultātā pilnveidojusies viņu profesionalitāte un spēja kvalitatīvi veikt sociālā pedagoga ikdienas darba uzdevumus, kas liecina arī par topošo speciālistu sevis kā profesionāļa adekvātāku apzināšanos un ar to saistītā pašnovērtējuma paaugstināšanos;*
- 2) *sociālā pedagoga PK komponentēs: Personiskā gatavība - PG, Teorētiskā gatavība - TG un Operacionāli instrumentālā gatavība – DG ir notikusi pozitīva dinamika.*

Rezultātu analīze liecina, ka *supervīzijas sesiju ciklā - SSC studējošie*

- 1) *ļoti lielā mērā ir apzinājušies teorētisko zināšanu svarīgumu,*
- 2) *supervīzijā ļoti lielā mērā īstenojas teorētisko zināšanu saikne ar praksi;*
- 3) *lielā mērā supervīzijā padziļinājās izpratne par sociālā darba saturu, formām un metodēm, kam ir tiešs sakars ar operacionāli instrumentālo funkciju īstenošanu.*

Tika analizēts arī katram kritērijam atbilstošo apgalvojumu (turpmāk –*rādītāju*) izvērtējums (skat. 12.tabula).

Respondentu ieguvumu no supervīzijas izvērtējums

	Rādītājs	Ļoti lielā mērā	Lielā mērā	Vidēji
<i>Personiskā gatavība</i> –PG profesionālai darbībai	personisko profesionālo īpašību apzināšanos	2	10	3
	profesionālās identitātes apzināšanos	3	7	5
	pašizaugsmes un radošuma nepieciešamības apzināšanos	5	10	-
<i>Teorētiskā gatavība</i> –TG profesionālai darbībai	teorētisko zināšanu nostiprināšanu un aktualizēšanu	1	11	3
	teorētisko zināšanu svarīguma apzināšanos	7	8	-
	izpratnes par sociālā darba saturu, formām un metodēm padziļināšanos	2	9	4
	teorētisko zināšanu saiknes ar praksi īstenošanos	4	11	-
<i>Operacionāli instrumentālā gatavība</i> – DG profesionālai darbībai	perceptīvās un reflektīvi analītiskās spējas	1	7	6
	komunikatīvās spējas	6	7	2
	reflektīvo domāšanu	1	12	2
	diagnostiskās funkcijas īstenošanu	6	5	4
	prognostiskās funkcijas īstenošanu	8	6	1
	organizatoriski komunikatīvās funkcijas īstenošanu	2	10	1
	koriģējošās funkcijas īstenošanu	2	10	3
	koordinējoši organizatoriskās funkcijas īstenošanu	2	9	4
	izglītojoši preventīvās funkcijas īstenošanu	4	9	2
	individuālā atbalsta un palīdzības klientiem sniegšanu	8	6	1
	rezultatīvitāti profesionālajā darbībā	2	9	4
	Rezultatīvitāte – R (mācīšanās supervīzijā)	uzticēšanās un drošības sajūtu veicināšana	9	6
vadību un atbalstu nodrošināšana		7	7	1
reflektīvo mācīšanos, daloties pieredzē, veicināšana		8	7	-
Rezultatīvitāte – R (PK veidošanās kopumā supervīzijā)	jūsu aktīva līdzdarbība un sadarbšanās ar supervīzijas dalībniekiem	7	8	-
	jūsu mijiedarbība un sadarbība ar supervīzoru un supervīzijas dalībniekiem	9	6	-
	reflektīvā rakstīšana (eseja) noslēgumā	1	11	3

Supervīzija ļoti lielā mērā un lielā mērā, summējot apgalvojumu skaitu, (15 izteikumi) ietekmējusi *Personiskās gatavības* (PG) profesionālajai darbībai rādītāju *pašizaugsmes un radošuma nepieciešamības apzināšanos*, galvenokārt lielā mērā (tiecīgi 10 un 7 izteikumi) un vidēji (attiecīgi 3 un 5 izteikumi)- pārējos rādītājus (*skatīt 12.tabula.*). Tas skaidrojams ar to, ka tieši izejot *Supervīzijas sesiju ciklu - SSC*, analizējot sociālos gadījumus no sociāli pedagoģiskās prakses vides, reflektējot par problēmsituācijām, meklējot atbilstošas pieejas un metodes problēmsituāciju risināšanai un veicot citas sociāli pedagoģiskās funkcijas profesionālās darbības ietvaros, studējošie sāk reālāk vērtēt jau sasniegto PK līmeni un apzināties vajadzību pēc pašizaugsmes un radošuma nepieciešamību.

Studenti uzskata, ka *Teorētiskā gatavībā* (TG) profesionālai darbībai ļoti lielā mērā un lielā mērā supervīzija ietekmējusi *teorētisko zināšanu svarīguma apzināšanā s*(attiecīgi 7 un 8 izteikumi) un *teorētisko zināšanu saiknes ar praksi īstenošanās rādītājus* (attiecīgi 4 un 11 izteikumi), savukārt lielā mērā un vidēji ietekmējusi pārējos divus rādītājus: *teorētisko zināšanu nostiprināšanu un aktualizēšanu* (attiecīgi 11 un 3 izteikumi) un *izpratnes par sociālā darba*

saturu, formām un metodēm padziļināšanos (attiecīgi 9 un 4 izteikumi). Analizējot iegūtos rezultātus, varam spriest, ka saskare ar reālo profesionālo vidi sociāli pedagoģiskās prakses laikā un iespēja reflektēt par problēmjaudājumiem saistībā ar praksi supervīzijas vidē nostiprina izpratni par teorētisko zināšanu nozīmīgumu veiksmīgai sevis realizācijai kā profesionālim. Nosacīti nedaudz zemāks novērtējums ir rādītājiem, kas saistīti ar *Operacionāli instrumentālo gatavību*- DG profesionālai darbībai, jo dominē vērtējums lielā mērā. Summējot rādītāju skaitu, kuriem ir vērtējumi ļoti lielā mērā un lielā mērā, augstāks kopējais rādītājs ir prognostiskās funkcijas īstenošanai (14 izteikumi) (attiecīgi 8 izteikumi un 6 izteikumi), individuālā atbalsta un palīdzības klientiem sniegšana (14 izteikumi) (attiecīgi 8 izteikumi un 6 izteikumi), perceptīvās un refleksīvi analītiskās spējas (13 izteikumi) (attiecīgi 7 izteikumi un 6 izteikumi), komunikatīvās spējas (13 izteikumi) (attiecīgi 6 izteikumi un 7 izteikumi), izglītojoši preventīvās funkcijas īstenošana (13 izteikumi) (attiecīgi 4 izteikumi un 9 izteikumi) un koriģējošās funkcijas īstenošana (12 izteikumi) (attiecīgi 2 izteikumi un 10 izteikumi). Nedaudz zemāki summētie vērtējumi ļoti lielā mērā un lielā mērā (11 izteikumi) ir rādītājiem *diagnostiskās funkcijas īstenošana* (attiecīgi 6 izteikumi un 5 izteikumi), *koordinējoši organizatoriskās funkcijas īstenošana* (attiecīgi 2 izteikumi un 9 izteikumi) un *rezultatīvitate profesionālajā darbībā* (attiecīgi 2 izteikumi un 9 izteikumi). Šādi vērtējumu rezultāti varētu būt skaidrojami ar to, ka studējošie pēdējā kursa pirmā semestra beigās vēl ir sasnieguši tikai PK 1.līmeni, kas atbilst teorētiskajām atziņām atbilstoši attīstības jeb evolūcijas modeļa ietvaram. Reālajā profesionālajā vidē un supervīzijas mācību vidē, risinot sociāli pedagoģiskās problēmas un problēmsituācijas, tostarp ar profesionālo darbību saistīto funkciju veikšanas problēmas, studējošie sastopas ar pamatotām grūtībām, apzinātām vajadzībām pēc izglītojoša atbalsta un vadības, kuru pārvarēšanai un lielākas pieredzes gūšanai supervīziju sesiju skaits vairumam studējošo bija nepietiekams, kas *korelē ar studējošo refleksiju par ieguvumiem no supervīzijas esejās*.

Visaugstāko vērtējumu (15 izteikumos dominē vērtējums ļoti lielā mērā) studējošie piešķir Rezultatīvitates – R rādītājiem par *mācīšanos supervīzijā*, akcentējot rādītāju *uzticēšanās un drošības sajūtu veicinoša* (attiecīgi 9 izteikumi un 6 izteikumi) un *refleksīvo mācīšanos, daloties pieredzē, veicinoša* (attiecīgi 8 izteikumi un 7 izteikumi). Nedaudz zemāka vērtējumu summa (14 izteikumi) piešķirta rādītājam vadību un atbalstu nodrošinoša (attiecīgi 7 izteikumi un 7 izteikumi), jo tikai grupas dalībnieku koleģiālās vides atbalstīts un jūtoties drošībā, studējošais ir gatavs sadarboties ar supervizoru, saņemt tā vadību un izglītojošu atbalstu.

Varam secināt, ka *Supervīzijas sesiju ciklā* – SSC tika radīta studējošo būtiskākajām vajadzībām atbilstoša mācību vide, lai arī ne pilnā apjomā kā liecina iepriekšteiktais par sesiju skaitu.

Ar Rezultatīvitāte – R (*PK veidošanās kopumā supervīzijā*) saistītajos rādītāju vērtējumos dominē vērtējums ļoti lielā mērā (15 izteikumi) - rādītājs *jūsu aktīva līdzdarbība un sadarbšanās ar supervīzijas dalībniekiem*(attiecīgi 7 izteikumi un 8 izteikumi) un rādītājs *jūsu aktīva līdzdarbība un sadarbšanās ar supervīzijas dalībniekiem*(attiecīgi 9 izteikumi un 6 izteikumi). Nedaudz zemāks vērtējums (12 izteikumi) ir rādītājam *refleksīvā rakstīšana (eseja) noslēgumā* (attiecīgi 1 izteikumi un 11 izteikumi).

Analizējot iegūtos datus, varam secināt, ka sociālā pedagoga PK veidošanā supervīzijā būtiska nozīme ir pašu studējošo aktīvai darbībai, kā arī mijiedarbībai un sadarbībai ar supervīzoru un supervīzijas dalībniekiem. Tas pamato supervīzijas ieviešanu pirmsdiploma sociāli pedagoģiskajā praksē kā transformējošu mācīšanās vidi, atbilstošu mūsdienu studējošo mācīšanās vajadzībām, tādējādi sekmējošu *sociālā pedagoga PK veidošanu ssupervīzijā kopumā kā studiju rezultātu*, nodrošinot studējošo pašizaugsmi ilgtspējā mūžizglītības kontekstā.

Rezultātā, balstoties teorētiskās izpētes atziņās par supervīziju kā mācīšanās vidi kā izglītojošu atbalstu topošajiem sociālajiem pedagogiem, pamatojoties uz pilotpētījumā apzinātās studējošo - topošo sociālo pedagogu, sociālo pedagogu iesācēju un praktiķu ar dažādu darba pieredzi izpratnes par supervīziju un vajadzībām pēc supervīzijas, kā arī gūto apstiprinājumu *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM* aprobēšanā darbības un līdzdarbības pētījumā, *par supervīzijas ieviešanas lietderību un efektivitāti PK veidošanā, varam definēt sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā novērtēšanas kritērijus un to rādītājus.*

Topošā sociālā pedagoga PK kā gatavību profesionālai darbībai supervīzijā var novērtēt pēc šādiem kritērijiem un to rādītājiem:

1. *Kritērijs Personiskā gatavība - PG* un tā rādītāji: 1) apzinās personiskās profesionālās īpašības; 2) apzinās profesionālo identitāti; 3) apzinās pašizaugsmes un radošuma nepieciešamību.
2. *Kritērijs Teorētiskā gatavība - TG* un tā rādītāji: 1) nostiprina un aktualizē teorētiskās zināšanas; 2) apzinās teorētisko zināšanu svarīgumu; 3) padziļina izpratni par sociālā darba saturu, formām un metodēm; 4) īsteno teorētisko zināšanu saikni ar praksi.
3. *Kritērijs Operacionāli instrumentālā gatavība - DG* un tā rādītāji: 1) uzlabo perceptīvās un refleksīvi analītiskās spējas; 2) paaugstina komunikatīvās spējas; 3) uzlabo refleksīvo domāšanu; 4) uzlabo diagnostiskās funkcijas īstenošanas spējas; 5) uzlabo prognostiskās funkcijas īstenošanas spējas; 6) uzlabo organizatoriski komunikatīvās funkcijas īstenošanas spējas; 7) uzlabo koriģējošās funkcijas īstenošanas spējas; 8) uzlabo koordinējoši organizatoriskās funkcijas īstenošanas spējas; 9) uzlabo izglītojoši preventīvās funkcijas īstenošanas spējas; 10) uzlabo

individuālā atbalsta un palīdzības klientiem sniegšanas spējas; 11) paaugstina rezultativitāti profesionālajā darbībā.

4. *Kritērijs Rezultatīvitate – R (mācīšanās supervīzijā)* un tā rādītāji: 1) saņemt uzticēšanos un drošības sajūtu; 2) saņemt vadību un atbalstu; 3) refleksiīvi mācās, izvērtējot sevi kā profesionāli un savu profesionālo darbību, daloties pieredzē.

PK kā gatavību profesionālai darbībai topošais sociālais pedagogs izvērtē, veicot *pašnovērtējumu* – savas mācīšanās analīzi, refleksiju, uzņemties atbildību par savu profesionālo izglītošanos un pilnveidi, kas atbilst mūsdienīgām prasībām profesionālai augstākai izglītībai. Līdztekus docētāja un prakses vietas un/vai supervizora novērtējumam *pašnovērtējums* ir iekļaujams mūsdienīgā studējošo mācību rezultātu novērtēšanas sistēmā, tādējādi motivējot studējošos uz sasniegumiem personiskajā un profesionālajā izaugsme.

Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā novērtēšanas kritēriji un to rādītāji ir mainīgais lielums, kas mērāms ar dažādām metodēm, tostarp ar promocijas darbā aprobētajām metodēm. Piemēram, pielietojot *Likerta skalas metodes* modificēto versiju attieksmju mērīšanai (*Fabrigar & Krosnik, 1996; Reņģe, 2002*), dodot *subjektīvo novērtējumu* katram no apgalvojumiem, tādējādi respondents nosaka, cik lielā mērā supervīzijas process veicina sociālā pedagoga PK noteiktā kritērija un tā rādītāju dinamiku. Tiek izmantota 5 līmeņu skala – ļoti lielā mērā, lielā mērā, vidēji, mazā mērā, nemaz. Var mērīt, pielietojot P.Šeptenko un G.Voroņinas (*Шептенко & Воронина, 2001*) 4 līmeņu sociālā pedagoga PK vērtēšanas sistēmu: 1. līmenis – nepieļaujams, 2. līmenis - kritisks, 3. līmenis – pieļaujama un 4. līmenis – optimālais. Līmeņus *pašnovērtēšanas procesā* nosaka pats respondents pēc integratīviem rādītājiem 10 baļļu sistēmā, atbilstoši tam, cik lielā mērā vai daudzumā īpašības (kvalitātes), zināšanas, prasmes, spējas un profesionālās darbības rezultāti piemīt vērtējamajam.

Definētie sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā novērtēšanas kritēriji, to rādītāji un to līmeņu noteikšana ir *novitāte sociālajā pedagoģijā. Promocijas darba autore saredz iespēju, ka zinātnisko diskusiju rezultātā profesionālajā vidē un turpmāko pētījumu rezultātā tie var būt precizēti, koriģēti un pilnveidoti.*

NOBEIGUMS

Promocijas darbā veiktā teorētiskā izpēte noteica sociālā pedagoga PK veidošanās koncepcijas humānās pieejas izvēli, pamatojoties uz humānisma kā dominējošās filozofijas pieaugušo pedagoģijā atzīšanu (*Birziņa, 2007; Brockett & Hiemstra, 1991; Hiemstra, 2002; Koķe & Muraškovska, 2007; Quigley, 1997; Pelgrum, 2001; Strode, 2010; Strods, 2012; Werner, 2000 u.c.*); uz humānisma kā pieejas galveno uzsvāru uz personības attīstību mūža garumā (*Brookfield, 2005; Knowles, 1968, 1980; Koķe, 2006 u.c.*), personisko izaugsmi un briedumu (*Eriksons, 1998; Ivanova & Zariņa, 2012; Knowles, 1980; Maslow, 1970; Svence, 2003 u.c.*), pašaktualizēšanos un pašrealizēšanos (*Ashcroft & Foreman-Peck, 1994; Barnett, 2008; Knowles, 1980; Rogers, 1969, 1983 u.c.*), personības patstāvīgu darbību (*Barnett, 2008; Knowles, 1980, u.c.*). Zinātniskās koncepcijas pamatā ir skatījums uz topošo sociālo pedagogu pieaugušo izglītības kontekstā, kas balstās konstruktīvisma teorijas idejās par studējošā profesionālo pilnveidi, motivācijas un personīgi aktuālo kompetenču veidošanos un attīstību (*Glaserfeld, 1990; Hiemstra, 1993; Merriam & Caffarella, 1991; Piaget, 1952; Pierson, 2002; Kristovska, 2012*); sociālekoloģiskās pieejas atziņās par cilvēka un sistēmu, daudzdimensionālu vides faktoru mijiedarbību (*Baltušīte, 2012; Chess & Norlin, 1988; Juhna, 2001; Katāne, 2007; Ness, 2004; Фурцов & Смыденкова, 2001*); studentcentrētās pieejas idejās (*Aloni, 1997, 2002; Blūma, 2012; Brookfield, 2005; Games & Biesta, 2007; Knowles, 1968, 1980; Koķe, 2006; Pelgrum, 2001*); uz problēmu balstīto pieeju (*Birch, 1986; Dewey, 1916; Ila, 2007; Metz, 2006; Šiļņeva & Eglīte, 2001*).

Teorētiskā izpēte pamato profesionālās veidošanās būtību un attīstību personības attīstības kontekstā: *profesionālā veidošanās notiek virzībā no iesācēja - gatavība profesionālai darbībai* – uz profesionālo kompetenci, tālāk uz *profesionālismu līdz profesionālai identitātei un autonomijai*, iezīmējot attīstības vektoru virzībā uz ideālu, jo personiskā un profesionālā attīstība noris visa cilvēka mūža garumā, tā noris individuāli un nevienmērīgi, tādēļ augstākās profesionālās izglītības sistēmā nemitīgi jāpilnveido studējošo atbalsts un studiju rezultātu sasniegšana.

Sociālā pedagoga PK būtībā tiek izprasta kā gatavība profesionālai darbībai. Gatavība un darbība jāskata savstarpējā pakārtotībā: gatavība darbībai ir kvalitatīvs subjekta jaunveidojums, kas top darbības procesā jau mērķa izvirzīšanas posmā, kad veidojas saikne starp objektīviem (uzdevumi, priekšmets) un subjektīviem (vajadzības, mērķi) darbības komponentiem. Tā veidojas profesionālās izglītības procesā, produktīvi mijiedarbojoties studējošiem un docētājiem,

atspoguļojas un izpaužas studējošā gatavībā veiksmīgi pielietot *zināšanas, prasmes, spējas un pieredzi* profesionālā darbībā, kā rezultātā attīstās refleksija.

Teorētiskās izpētes rezultātā izveidota sociālā pedagoga PK definīcija. *Sociālā pedagoga 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 pierādītās spējās darboties atbilstoši profesionālās darbības jomai, izmantojot zināšanas, prasmes, personiskās un profesionālās spējas standarta un nestandarta situācijās un pilnveidojas, gūstot pieredzi.

Sociālā pedagoga PK kā gatavību profesionālai darbībai veido atsevišķas un tajā pašā laikā savstarpēji ciešā mijietekmē esošas *komponentes*: noteiktu atbilstošu izvēlētajai profesijai personīgo īpašību un kvalitāšu kopums jeb personiskā gatavība (PG); teorētisko zināšanu kopums jeb teorētiskā gatavība (TG); noteikts spēju, prasmju un pieredzes līmenis sociāli pedagoģiskās darbības veikšanai saskaņā ar sociālā pedagoga profesionālo standartu - praktiskās darbības jeb operacionāli instrumentālā gatavība (DG) un profesionālās darbības kvalitāte, kas mērāma kā sasniegtais rezultāts un uzrādīta prasme reflektēt par profesionālās darbības rezultātiem jeb darbības rezultativitātes komponente (R). Tādējādi *sociālā pedagoga PK pilnveidei un novērtēšanai* var izmantot šādus *kritērijus*: *Personiskā gatavība* – PG, *Teorētiskā gatavība* – TG, *Operacionāli instrumentālā gatavība* – DG un *Rezultativitāte (refleksija par rezultātiem)* – R, nosakot katram kritērijam rādītājus un to līmeņus.

Novērtēt sociālā pedagoga PK līmeni, atbilstoši izstrādātajiem kritērijiem un to rādītājiem, var jebkurā studējošā profesionālās veidošanās posmā, piemēram, studiju kursa sākumā un beigās, pirmsdiploma studiju prakses sākumā un beigās, pirms un pēc profesionālās pilnveides supervīzijā u.tml. salīdzinošo datu ieguvei un analīzei, lai uzturētu atbilstošā kvalitātē studiju rezultātu iegūšanas procesa organizēšanu un/vai, veicot pamatotas izmaiņas studiju procesa organizēšanā, pilnveidotu to atbilstoši studējošo sociālo pedagogu mācīšanās un profesionālajām vajadzībām un mūsdienu prasībām un izaicinājumiem profesionālai izglītībai.

Teorētiskās izpētes rezultātā tika pamatota Latvijas kultūrvidei un profesionālai videi piemērotākā *jēdziena supervīzija* izvēle attiecībā uz sociālo pedagogu profesionālo izglītību un PK pilnveidošanu. Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā zinātnisko pamatojumu nosaka supervīzijas sociālajiem pedagogiem būtības izpratne, kas atspoguļota izveidotajā *definīcijā*: *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 vide, lai pilnveidotu supervīzijas dalībnieka PK profesionālās izaugsmes procesā.

Metodiskais pamatojums sociālā pedagoga PK veidošanās procesam supervīzijā rodams izpratnē, ka 1) *supervīzija sociālajiem pedagogiem ir mācību vide*, kurā tiek *sekmēta ar praksi saistīta mācīšanās* un sadarbības kvalitāte, palīdzot supervīzijas dalībniekiem īstenot sniedzot iespēju eksperimentēt, mācīties labāk saprast sevi, savu rīcību, palīdzot formulēt jaunus mācīšanos darba un dzīves garumā, darbības veidus, tādējādi nodrošinot teorijas un prakses sasaisti; 2) *mācīšanās vide supervīzijā* ir koleģiāla, tā ir *droša, attīstoša un radoša*, tajā sociālajam pedagogam tiek nodrošināta *atgriezeniskā saite un reflektīvā mācīšanās*; 3) *supervīzijas process* sekmē studējošo integrālu teorētisko, sociālo un pedagoģisko domāšanu, attīsta prasmi reflektēt par sociāli pedagoģisko darbību, prasmi analizēt sociāli pedagoģiskas situācijas un problēmas, sekmē pētnieciski radošo pieeju problēmu risināšanai un spēju prasmīgi tās risināt; 4) *supervīzija ir viena no metodēm*, kas nodod tālāk profesionālās zināšanas, prasmes, iemaņas un vērtības, sekmējot *sociālā pedagoga PK un profesionālās identitātes* veidošanos tajā; 5) supervīzija ir konsultatīvā atbalsta veids, kas ļauj supervīzijas dalībniekiem – sociālajiem pedagogiem izvairīties no iekšējiem un ārējiem traucējošiem šķēršļiem un blokiem, sekmē PK veidošanos tajā, lai speciālists varētu veikt profesionālo darbību efektīvi un kvalitatīvi un gūt gandarījumu profesijā.

Integrējot un sintezējot teorētiskajā izpētē gūtās atziņas un personisko profesionālo sociālā darbinieka, sociālā pedagoga un docētāja pieredzi augstskolā, *izstrādāts sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā strukturāli saturiskais - SSM un konceptuālais – KM modelis*. *Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM* atklāj studiju procesa organizāciju un saturu, studiju procesa organizācijas secīgumu. Promocijas darba izstrādes laikā tika pilnveidoti studiju kursi, ieviesta kursu secība: *Sociālpedagoģiskais darbs ar gadījumu – SPDG → Supervīzija sociāli pedagoģiskā darbā – SSPD → Supervīzijas sesiju cikls - SSC pirmsdiploma sociāli pedagoģiskajā praksē*. SSM atklāj studiju kursu satura apguves cikliskumu, pēctecīgumu, studējošo un docētāja un/vai supervizora savstarpējās mijiedarbības reflektīvo raksturu, sagaidāmos studiju rezultātus un refleksiju par tiem. *Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM* ietver mūsdienīgu izpratni par topošo sociālo pedagogu studiju rezultātu novērtēšanu – t.i. mācīšanās rezultātu un mācīšanās procesa *pašnovērtējums*. SSM ir izstrādātā *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM* pamatā un parāda KM saturisko virzību uz kvalitatīvāku studējošo teorētisko sagatavotību atbilstoši praktiskajam pielietojumam, kas ļauj prognozēt topošo sociālo pedagogu PK paaugstināšanos.

Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM, ieviešot *supervīziju kā transformējošo mācīšanās vidi*, tiek radīti *priekšnosacījumi* atbilstoši sociālā pedagoga profesionālā standarta kontekstam, kā arī atbilstoši mūsdienu studējošo mācīšanās un profesionālajām vajadzībām: 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 pilnveide, iekļaujot pašnovērtējumu, refleksiju par mācīšanās procesu, atgriezeniskās saites nodrošināšanu. Tādējādi tiek sekmēts studējošā PK kā gatavības profesionālai darbībai veidošanās process, pakāpeniski pārejot no zemāka kvalitātes līmeņa uz augstāku vai arī pozitīva dinamika viena līmeņa ietvaros.

Empīriskā pētījuma *pilotpētījuma posmos* noskaidrotas sociālo pedagogu profesionālās vajadzības: *vajadzība pēc pieredzes apmaiņas; vajadzība pēc atbalsta; vajadzības, kas saistītas ar operacionāli instrumentālās kompetences pilnveidi un sevis kā profesionāļa apzināšanos.* Rezultātu analīze liecina par respondentu adekvātu supervīzijas izpratni un pamatotām profesionālām vajadzībām no supervīzijas, kā arī apstiprina pieņemumu par supervīzijas nepieciešamību sociālajiem pedagogiem un mījsakarības pastāvēšanu starp supervīziju un PK veidošanos tajā.

Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā *SSM un KM modeļu aprobācija* un iegūto empīriskā pētījumā rezultātu analīze ļauj izdarīt vairākus secinājumus.

- kritēriju *Personiskā gatavība – PG, Teorētiskā gatavība – TG, Operacionāli instrumentālā gatavība – DG un Rezultatīvitate (refleksija par rezultātiem) – R pašnovērtējuma rezultātu analīze* liecina, ka *dominējošais pašnovērtējums* ir raksturots kā *pieļaujams*, izņemot kritēriju *Personiskā gatavība - PG*, kur vairums gadījumos (53,5% no 1200 apgalvojumiem) studējošie savu personisko profesionālās gatavības līmeni novērtē kā optimālu. *Pieļaujamā līmeņa* raksturojums atbilst speciālista profesionālās izaugsmes supervīzijā 1.līmeņa aprakstam. 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. Tas atspoguļo reālo teorētiskā izpētē pamatoto sagatavotības līmeni atbilstoši studiju rezultātiem un paredz profesionālo pilnveidi pašvirzītās mācībās, izmantojot profesionālā vidē visas pieejamās profesionālās izaugsmes iespējas, tostarp regulāru supervīziju. Organizējot mācību supervīziju studējošiem – Supervīzijas sesiju cikls (SSC) - , *uzsvars jāliek uz mācīšanās metodēm un mācīšanos supervīzijas vidē*, fokusējoties uz pieredzes gūšanu no supervizora un citiem supervīzijas dalībniekiem – sociālajiem pedagogiem, daloties ar viņiem savā pieredzē, iekļaujot no profesionālās vides mācību materiālu, kā arī saņemot *atbalstu koleģiālā vidē.*
- Kendela korelācijas rezultāti SPSS programmā un AQUAD 7 vidē konstatētās mījsakarības starp metakodiem un mījsakarības starp multiplajiem kodiem pierāda, ka 1) PK ir vienots veselums, kurā katrs no izvirzītajiem kritērijiem jāskata saistībā ar citiem; 2) vērtējuma

paaugstināšanās vienā kritērijā ļauj prognozēt korelējošo kritēriju vērtējuma paaugstināšanos citos kritērijos; 3) risinājums iekļaut Supervīzijas sesiju ciklu – SSC pirmsdiploma sociāli pedagoģiskajā praksē (IV), nodrošinot studējošiem drošu koleģiālu mācīšanās vidi, reflektējot par prakses rezultātiem ir efektīvs. Tādējādi iegūti *pierādījumi PK veidošanai supervīzijā jau studiju laikā augstskolā.*

- Vērojama sociālā pedagoga PK veidošanās ar supervīziju nodrošinātās studijās *pozitīva dinamika*, par ko liecina Wilcoxon Signed Rank testa rezultāti, salīdzinot studentu *pašnovērtējuma rezultātus* pirms un pēc pirmsdiploma prakses, kurā tika piedāvāts *Supervīzijas sesiju cikls – SSC*: izņemot kritēriju Teorētiskā gatavība - TG, ($p > 0,05$), visos pārējos kritērijos – Personiskā gatavība - PG, Operacionāli instrumentālā gatavība - DG un Rezultatīvitate (refleksiņa par rezultātiem) - R - vērojamas maksimāli būtiskas atšķirības ($p = 0,000$). Par PK veidošanās supervīzijā pozitīvo dinamiku liecina arī katra kritērija atsevišķos rādītājos konstatētās būtiskās atšķirības. Tādējādi studējošie, veicot pašnovērtējumu, apliecina sociālā pedagoga PK veidošanos ar supervīziju nodrošinātās studijās
- PK veidošanās supervīzijā *pašnovērtējuma esejās (refleksīvā rakstīšana)* iegūto datu apstrāde AQUAD 7 vidē atklāj, ka *Supervīzijas sesiju ciklā - SSC* respondenti pilnveidojuši savu PK. Tas atklāj, ka studējošo *Operacionāli instrumentālo gatavību – DG* profesionālai darbībai sekmē: 1) uz iegūto pieredzi studiju balstīta mācīšanās studijuursos *Sociāli pedagoģiskais darbs ar gadījumu - SPDG, Supervīzija sociāli pedagoģiskā darbā – SSPD*; 2) uz darbības pieeju un attīstības pieeju balstīta, problēmcentrēta, interaktīva un refleksīva mācīšanās; 3) uz savstarpēju komunikāciju un sadarbību supervīzijas dalībnieks – supervizors līmenī un supervīzijas dalībnieks – supervīzijas dalībnieki līmenī orientētu reflektēšanu; 4) uz reflektēšanu par sevi, par savu pieredzi, citu supervīzijas dalībnieku pieredzi saistībā ar klienta sociālo gadījumu, kas iekļauts supervīzijas mācīšanās un izglītojoši atbalstošā vidē sistēmiskās pieejas ietvaros no profesionālās sociāli pedagoģiskās prakses vides.
- Studējošo eseju (refleksīvā rakstīšana) analīze AQUAD 7 vidē apstiprina, ka, mācoties *Supervīzijas sesiju ciklā – SSC*, paralēli pildot prakses uzdevumus pirmsdiploma (IV) prakses vietās un veicot sociāli pedagoģisko darbību, studējošajiem supervīzijas transformējošā mācību vidē tiek radīti priekšnosacījumi daudzdimensionālā, daudzveidīgā un mainīgā sociāli pedagoģiskā darbības lauka apjaušanai, kurš paredz profesionālu un radošu pieeju standarta un nestandarta situāciju risināšanā, kā arī izpratnes par sevi kā profesionāli veidošanai. Tādējādi supervīzijā tiek veicināta PK veidošanās un attīstība. Tātad mācīšanās supervīzijā, kurai priekšnosacījumi tika veidoti zinātniski pamatotajās strukturāli saturiskajās izmaiņās studiju programmā (sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM) un

konceptuālajās nostādņēs sociālā pedagoga PK veidošanā supervīzijā (sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM) konstatētā sociālā pedagoga PK veidošanās pozitīvā dinamika un refleksija esējās liecina par topošo sociālo pedagogu gūto pieredzi, personisko un profesionālo pašizaugsmi, kas ļauj spriest par to, ka SSM un KM ietvaros veiktās izmaiņas un īstenotās konceptuālās nostādnes ir mērķtiecīgas, secīgas, savstarpēji pakārtotas un pamatotas.

Balstoties empīriskajā pētījumā *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM un KM* aprobēšanā darbības un līdzdarbības pētījumā gūto apstiprinājumu tam, ka supervīzija veicina sociālā pedagoga PK veidošanos, *definēti sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā novērtēšanas kritēriji, to rādītāji un līmeņi, kuri var kalpot par pamatu turpmākiem pētījumiem.*

Pētījuma mērķis ir sasniegts, visi plānotie uzdevumi mērķa sasniegšanai izpildīti, rastas atbildes uz pētījuma jautājumiem.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

1. Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās būtību atklāj teorētiski pamatota definīcija: sociālā pedagoga PK ir profesionālās attīstības augstskolā, studējošo un docētāju mijiedarbības procesa rezultāts, kas raksturojams kā integrāls personīgo un profesionālo kvalitāšu veselums; tas atspoguļo zināšanu, prasmju un pieredzes līmeni, kas ir pietiekošs speciālistam, uzsākot profesionālo darbību, un ir atbilstošs profesionālajam standartam; izpaužas studējošā pierādītās spējās darboties atbilstoši profesionālās darbības jomai, izmantojot zināšanas, prasmes, personiskās un profesionālās spējas standarta un nestandarta situācijās un pilnveidojas, gūstot pieredzi. Sociālā pedagoga profesionālās kompetences struktūru veido tās komponentes – personiskā gatavība, teorētiskā gatavība, operacionāli instrumentālā gatavība un rezultativitāte (refleksijas par rezultātiem), tas ir mainīgs un novērtējams lielums.
2. Topošo sociālo pedagogu mācīšanās un profesionālās vajadzības tiek nodrošinātas, ieviešot supervīziju kā transformējošu mācīšanās vidi, radot *priekšnosacījumus* šo vajadzību nodrošināšanai. Ieviešot strukturālas un saturiskas izmaiņas studiju procesā (SSM), ievērojot studiju procesa organizēšanas secīgumu un pēctecību, ir iespējams sekmēt studējošo vajadzībām atbilstošas, izglītojoši atbalstošas un pašizaugsmi sekmējošas mācīšanās vidi supervīzijā sociālajiem pedagogiem, kas atspoguļo konceptuāli jaunu pieeju sociālā pedagoga PK veicināšanai studiju procesā augstskolā un atspoguļota sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM.

Pētījuma ierobežojumi un ieteikumi tālākai tēmas izpētei

Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM un KM tika pārbaudīts Rēzeknes Augstskolas 2.līmeņa profesionālās bakalaura izglītības programmas *Sociālais pedagogs* 2012./13. studiju gada ietvaros, šajā gadījumā studiju kursu saturs un pētījuma organizācija bija cieši saistīti.

Modeļa pārbaude notika nelielā studentu grupā – piecpadsmit studenti. Tas nodrošināja studējošo līdzdalību darbības pētījumā, regulāru tiešo atgriezenisko saiti starp pētījuma subjektiem – supervīzoru un supervīzijas dalībniekiem, sadarbību mācīšanās rezultātu izvērtēšanā.

Pētījumam bija laika ierobežojums – viena studiju gada 1.semestris, tomēr iegūtie rezultāti ļauj pamatot *Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM un KM* ieviešanu pētījuma bāzes augstskolā un citās augstskolās Latvijā.

Pētījumu nepieciešams turpināt, koriģējot un precizējot sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā kritērijus, to rādītājus, kā arī izstrādājot līmeņu aprakstus to pašnovērtēšanai un ekspertu novērtēšanai.

PATEICĪBAS

Izsaku pateicību promocijas darba vadītājai Dr.paed., profesorei Veltai Ļubkinai par pastāvīgu atbalstu, konstruktīviem padomiem un lietišķu sadarbību promocijas darba tapšanas laikā.

Pateicos promocijas darba zinātniskajam konsultantam Dr.habil.paed., prof. Irēnai Žoglai par iedrošinājumu un vērtīgiem padomiem promocijas darba izstrādes sākumposmā, par konstruktīviem ieteikumiem un patiesu atbalstu visa promocijas darba tapšanas laikā.

Pateicos darba priekšizstāvēšanas recenzentiem Dr.paed, profesorei Irēnai Katānei un Dr.psyhol. Lūcijai Rutkai par promocijas darba recenzēšanu un vērtīgiem ieteikumiem darba kvalitātes uzlabošanai.

Izsaku pateicību Rēzeknes Augstskolas ESF projekta „Atbalsts doktora studiju programmu īstenošanai Rēzeknes augstskolā” (Vienošanās par projekta īstenošanu Nr. 2011/0057/1DP/1.1.2.1.2/11/IPIA/VIAA/005) personālam par iespēju saņemt finansiālu atbalstu pētnieciskajām aktivitātēm promocijas darba izstrādes laikā.

Pateicos Rēzeknes Augstskolas docētājai, programmas *Sociālais pedagogs* direktorei Mg. psych. Ritai Orskai par nesavtīgu atbalstu, izpratni un pretimnākšanu. Par līdzdalību promocijas darba tapšanā pateicos RA programmas *Sociālais pedagogs* 2012./13. studiju gada 4.kursa studentiem, novēlot veiksmīgi uzsākt profesionālās gaitas.

Par lieliskām idejām un nesavtīgu atbalstu pateicos Dr.paed. Svetlanai Uščai un Mg.psyh. Allai Olutnikai, par palīdzību darba vizualizācijā – Inesei Rimšānei. Par morālo atbalstu un iedrošinājumu iesākto pabeigt līdz galam pateicos skolotājām Fatinai Gruznovai un Tamārai Rožukalnei.

Paldies manai ģimenei, vīram par sapratni, izturību un līdzīgu jušanu visā promocijas darba tapšanas laikā! Pateicos mātei Karolīnai Kotenko par mīlestību, pastāvīgu iedrošinājumu un atbalstu profesionālajās gaitās. Promocijas darbs veltīts viņas piemiņai.

BIBLIOGRĀFIJA

1. Āboltiņa, L. (2010). Mācīšanās principi sociālā darba supervīzijā. *Latvijas universitātes raksti*, 747.sēj., Rīga, LU, 20.-31.lpp.
2. Āboltiņa, L. (2012). *Reflektīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijā*. Promocijas darbs. LU.
3. Ahonen-Eerikainen, H.(2002). Group-Analytic Music therapy - using dreams and musical images as a pathway to the unconscious levels of the group matrix. *Nordic Journal of Music Therapy*.
4. Aizsila, A. (2009). Mūzikglītības politikas īstenošana pedagogu kompetences paaugstināšanā. *Sabiedrība, Integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2009.gada 27.-28.februāris*. Rēzekne. 667.-675.lpp.
5. Akopova, Ž. (2004). *Mentora palīdzība skolotāju komandai bilingvālās izglītības ieviešanā*. Promocijas darbs sociālās pedagoģijas apakšnozarē. Rīga, LU.
6. Aloni, N. (1997). A Redefinition of Liberal and Humanistic Education. *International Review of Education. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue internationale l'éducation*. Kluwer Academic Publishers, Vol. 43 (1) pp.87–107.
7. Aloni, N. (2002). *Enhancing Humanity: The Philosophical Foundations of Humanistic Education*. Kluwer Academic Publishers.
8. Apine, E. (2004). Kāda būs supervīzija sociālajiem darbiniekiem Latvijā? *Sociālais Darbinieks*, Nr.2, 2.-5.lpp.
9. Argyris, C., Schön, D.A. (1991). Participatory Action Research and Action Science Compared, *In Whyte, W.F. (ed) Participatory Action Research*. London, Sage.
10. Arvidsson, B. (2000). *Clinical supervision: A study of how psychiatric nurses experience group supervision*. (Educational and Psychological Interactions, 123). Malmö: School of Education. Sweden. (Ingår i avhandlingen).
11. *Augstskolu likums*. (1995). Pieejams <http://likumi.lv/doc.php?id=37967> (skatīts 10.10.2012.)
12. Ashcroft, K., Foreman -Peck, L. (1994). *Managing Teaching and Learning in Further and Higher Education*. London, The Falmer Press..
13. Austin, L. N. (1952). Basic Principles of Supervision. *Social Casework*, Vol.33, №.10, December, p.411.
14. Austin, M.J., Herhey, W.E.(1982). *Handbook on Mental Health Administration*. Jossey – Bass Publishers, San Francisco, Washington, London, pp.162-181.

15. *BACP What is supervision? BACP Information Sheet S2*. Downloaded from http://www.bacp.co.uk/members/info_sheets/pdf/S2_web.pdf. (access 23.05.2011.)
16. Balsons M. (1995). *Kā izprast klases uzvedību*. R., Lielvārds.
17. Baltušiņe, R. (2012). *Pedagoģijas studentu gatavība profesionālai darbībai skolas vidē. Promocijas darbs*. Jelgava: LLU.
18. Baltušiņe, R. (2006). *Skolotāja loma mācīšanās motivācijā*. Rīga, RaKa.
19. Barnett, R. (2008). *A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty*. Maidenhead, Berkshire: Open University press.
20. Batņa, J. (1997). Palīdzētājiem arī vajadzīga palīdzība *Izglītība un Kultūra*. Nr.1.,8.lpp.
21. Baum, Fr., MacDougall, C, Smith, D. (2006). *Participatory action research*. Downloaded from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2566051/> (access 17.09.2012.).
22. Beck, K., Kell, A.(1991). *Bilanz der Bildungsforschung*. (Hg).- Weinheim.
23. Belardi, N. (2000). Zur geschichtlichen Entwicklung. Von der Supervision zur organisationsberatung. In: *Puhl, H. (Hg): Handbuch der Supervision 2* . Berlin, S.275-285.
24. Beļickis, I., Blūma, D., Koķe, T., Markus, D., Skujiņa, V., Šalme A. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga, Zvaigzne ABC.
25. Berkowitz, S. J. (1952). The administrative Process in Casework Supervision. *Social Casework, Vol. 33*, No. 10, p. 419.
26. Bernard , J. M., Goodyear, R. K.(1997). *Fundamentals of Clinical Supervision*. -Boston: Allyn and Bacon.
27. Bērtaitis, I., Briede, B., Pēks, L. (2011). Trends of Specialists Competence in Work Safety. *Proceedings of the 10th International Scientific Conference Engineering for Rural Development*. Jelgava, LLU, pp. 496 – 502.
28. Bērziņa, Ž. (2010) *Mentoringa sadarbības kultūras veicināšanai iekļaujošā skolā*. Promocijas darbs pedagoģijas skolas pedagoģijas apakšnozarē. Daugavpils, DU.
29. Bērziņš, A. (2012) Audzēkņu ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstība mācību procesā būvniecības specialitātē profesionālās izglītības skolā. . *Starptautiskās zinātniskās konferences „Sabiedrība, Integrācija, Izglītība” materiāli*. Rēzekne, RA izdevniecība, 217.–227. lpp.
30. Birch, W. (1986). Towards a Model for Problem based learning. *Studies in Higher education*. 11(1) pp.73-82.
31. Birziņa, R. (2007). *Humānistiskā pieeja pieaugušo datorpratības izpētē*. Promocijas darbs. Rīga, Latvijas Universitāte.
32. Blaikie, N. (2000). *Designing Social Research: the Logic of Anticipation*. Blackwell Publishing Ltd., Polity Press.

33. Blūma, D. (2012). Studenti kā pieaugušie un pieaugušie kā studenti. *No: Mārtinsone, K. Pieaugušo izglītība*. Rīga, Raka, 2012, 92. - 104.lpp.
34. Blūma, D. (2000). Skolotāja kvalifikācijas izpratne pārmaiņu procesā. *Izglītības kvalitāte un vadība. Zinātniskie raksti*. 626. sēj. Rīga, Latvijas Universitāte.
35. Bolbate, N. (2005) Kompetenču pieeja cilvēkresursu vadībā. *Sociālais Darbinieks*, Nr.3, 19.-24.lpp.
36. *Boloņas process* (1999). Pieejams http://www.aic.lv/bolona/Bologna/about_bol.htm (skatīts 10.10.2012.).
37. Bound, D. A. (1988). Facilitators view of adult learning. *In A.Griffin (Ed.). Appreciating Adults Learning: From the learners perspective*. London, Kogan Page.
38. Briede, B., Bimane, I. (2010). Profesionālās kompetences veidošanās LLU un RTU studentiem ģeodēzijas studiju kursā. *Scientific Journal of Riga Technical University Geomatics*, Volume 7, 46.lpp.
39. Briede, D.(2005). Komandas darba modeļi. *Dzīves jautājumi, V.*- Rīga, SDSPA "Attīstība", 91. – 112.lpp.
40. Briška, I., Klišāne, J., Brante, I., Helmane, I., Turuševa, L., Rubene, Z., Tiļļa, I., Hahele, R., Maslo, I. (2006). Plaša kompetences izpratnē teorijā un praksē. *No: Maslo, I. (red.) No zināšanām uz kompetentu darbību: mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*. Rīga, LU Akadēmiskais apgāds, 45.–57. lpp.
41. Brookfield, S. D. (2005). *The ower of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass.
42. Brockett, R. G., Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York, Routledge.
43. Broks, A. (2000). *Izglītības sistemoloģija*, Rīga, RaKa.
44. Bronfenbrenner, U. (2000). Development science in the 21st century: Emerging theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social development*, vol. 9, (1), pp. 115-125. Downloaded from <http://www.people.cornell.edu/pages/ub11/> (access 26.03.2010.)
45. 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.
46. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

47. Brooks, J. G. Brooks, M. G. (1994). *In Search of Understandings: The case of co9nstructivist classrooms*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
48. Carroll , M. (1999). Counselling Supervision. *M. Carroll, M. Tholstrup (Eds.) Integrative Approaches to Supervision*. – London, Jessica Kingsley Publishers, pp.211-231.
49. Carroll, M., Tholstrup, M. (2001) (Eds.) *Integrative Approaches to Supervision*.- London, Jessica Kingsley Publischers.
50. Case, C., Dalley, T. (1992). *The handbook of art therapy*. New York, Routledge.
51. Caspi, J., Reid, W. J. (2002). *Educational supervision in social work: a task-centered model for field instruction and staff development*. Columbia University Press.
52. 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.
53. Chance, P. (1981). That drained-out,used-up feeling. *Psychology Today*, vol. 15 (1), pp.88-95.
54. Chess, W. A, Norlin, J. M. (1988). *Human Behavior and the Social Environment. A Social Systems Model*. University of Oklahoma, Allyn and Bacon Inc.,Massachusets.
55. Coghlan, D., Brannick, T. (2005). *Doing Action Research in Your Own Organization*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapoure, Sage Publications.
56. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5th ed.). London, Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
57. Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitqtive, quantitative, and mixed method approaches. 2nd edition*. London, Sage.
58. *Cukermane, G. (1995). Saskarsmes veidi apmācībā. R, Zvaigzne.*
59. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga, RaKa.
60. Damberga, L., Muktupāvela, M., Poiša, S. (2003). Kognitīvi biheiviorālās teorijas izmantošana sociālajā darbā ar sociālo gadījumu. *Dzīves jautājumi, zinātniski metodisks rakstu krājums VIII*. Rīga, SDSPA “Attīstība”, 2003, 90.-115.lpp.
61. Dauge, A. (1928). *Audzināšanas ideāls un īstenība*. Cēsis, Jēpes apgāds.
62. Dēķens, K. (1919). *Rokasgrāmata pedagoģijā*. Rīga, Kultūras balss.
63. Dewey, J. (1958). *Philosophy of Education: Problems of men*.Iowa: Littlefield, Adams & Co.
64. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to PhilosophyofEducation*. NewYork: MacMillanPres., inW.Birch (1986). *Towards a Model for Problembased learning. Studies in Higereducation. 11(1) pp.73-82*.

65. Didrihsone, N., Jaunbērziņa, A.(2002). Klienta iedrošināšana problēmrisināšanas procesā. *Sociālais Darbinieks*, Nr.3, 10.-16.lpp.
66. Doehrman, M. J. (1976). Parallel processes in Supervision and Psychotherapy. *Bulletin of the Menninger Clinic*, vol. 40, pp.9-104.
67. Dolmans, D. J. H. M., DeGrave, W., Wolfhagen, I. H. A. P. Van der Vleuten, C.P.M., Wininen, W. H. F. (2005). Problem - based learning: Future Challenges for Educational Practiceand Research. *Medical Education*. Vol.39, pp 732 – 741.
68. Dreyfus H. L., Dreyfus S. E. (1986) *Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford, Basil Blackwell.
69. Driscoll, J. (2004) *Practising Clinical Supervision: A Reflective Approach*. London, Elsevier Health Sciences.
70. Dublin, R. A. (1989). Supervision and Leadership Styles. *Social Casework*. December, pp. 617-619.
71. Eaton, B., Gangluff, D., Deere, D. (2004). Motivating students to learn: Application of solution-focused learning to interdisciplinary training. *Infants and Young Children*, vol. 17 (1), pp. 59-68.
72. Edeirs, Dž. (1997). *Efektīva komunikācija*. R., SIA „Asja”.
73. Ehmer, S. (2009). Supervision and coaching. In: *Goeschel, D., Ehmer, S. (Ed) Interculturelle Perspektiven in Supervision und Coaching*. Kassel, University Press. pp.597-607.
74. *Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums par Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras (EKI) izveidošanu mūžizglītbai* (2008)
http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_lv.pdf (skatīts 03.09.2012.)
75. Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E Model. *The Science Teacher*. Vol. 70 (6), pp.57 – 59.
76. Eldridge, W. D. (1982) Coping with Accountability: Guidelines for Supervision. *Social Casework*. October, pp. 489-490.
77. *Encyclopedia of Social Work* (1987). 18th edition/volume1. NASW, Silver Spring, Maryland, pp.474-477.
78. *Encyclopedia of Social Work*. (2008) 20th Edition Co-published by the NASW Press and Oxford University Press.
79. Engel, C. E. (1991). Not just a method but a way of learning. In *D. Boud & G. Feletti (Eds.), The Challenge of Problem-Based Learning*, London, Kogan Page, pp. 23-33.
80. Engere, I., Gleške, L., Kvjatkovska, I. u.c. (2003). *Lomu spēles sociālā pedagoga darbībā*. Rīga, SDSPA “Attīstība”.

81. Engere, I., Gleške, L., Kvjatkovska, I. u.c. (2004). *Sociālā pedagoga darbība konfliktsituāciju risināšanā skolā. Rokasgrāmata*. Rīga, SDSPA "Attīstība".
82. Eriksons, Ē.H. (1998). *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga, Jumava.
83. Erikson, Erik H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York, International Universities Press.
84. Erpenbeck, J., Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung*. Münster, Waxmann Verlag.
85. Erpenbeck, J., Rosenstiel von Lutz (2003). *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart, Schäffer-Poeschel Verlag.
86. Ertelt, B. J., Schulz, W. E. (2007). *Handbuch Beratungskompetenz. Mit Übungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf*. Rosenberger Fachverlag.
87. Fabrigar, L. R., Krosnick, J. A. (1996). Attitude measurement and questionnaire design. In A.S.R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *The Blackwell encyclopedia of social psychology*.- Oxford, pp.436-447.
88. Fineman, S. (1985). *Social work stress and intervention*. Aldershot, Gower.
89. Fišere, A., Rancāne, E., Niedrīte, N. (1999). Starpprofesionāļu komandu un starpinstitūciju sadarbība sociālo problēmu risināšanā. *Dzīves jautājumi, IV*. Rīga, SDSPA "Attīstība", 204.-218.lpp.
90. Flick, U. (2007). *An introduction to qualitative research (3rd ed.)* London, SAGE Publications Ltd.
91. Fook, J. (1993). *Radical casework: Theory of Practice*. Allen and Unwin Pty Ltd.
92. Forinash, M. (2001). *Music Therapy Supervision* (Ed.). Gilsum, NH, Barcelona Publishers.
93. Fox, R. (1989). Relationship: The Cornerstone of Clinical Supervision. *Social Casework*, March, pp. 146.
94. Fulans, M. (1999). *Pārmaiņu spēki: izglītības reformu virzieni*. Rīga, Zvaigzne, ABC.
95. Gardner, H. (1993). *Frames of mind- The Theory of Multiple Intelligences. 10-anniversary edition*. Basic Books.
96. Gardiner, D. (1989). *The anatomy of supervision. Developing learning and professional competence for social work students*. Stratford, Open University Press.
97. Garleja, R., Vidnere, M. (2000). *Psiholoģijas un sociālās uzvedības aspekti ekonomikā*. Rīga, RaKa.
98. Garleja, R. (2003). *Darbs, organizācija un psiholoģija*. Rīga, RaKa.
99. Garleja, R. (2006). *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē*. Rīga, RaKa.
100. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga, LU Akadēmiskais apgāds.

101. Ghaye, A. Ghaye, K. (2003). *Teaching and Learning through Critical Reflective practice*. London, David Fulton Publishers.
102. Glaser, B., Strauss, A. (2007) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.
103. Glaserfeld, E. von (1990). Environment and Education. In: *Transforming Childrens Mathematics Education: International Perspective*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, pp.200-210.
104. Glatthorn, A. (1995). Teacher dewelopment. In L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education (2nd ed.)*. London, Pergamon Press, pp.412-422.
105. Gorlova, D. (2000). Komandas izveidošana un funkcionēšana. *Dzīves jautājumi, V*. Rīga, SDSPA "Attīstība", 76.- 102.lpp.
106. Goulmens, D. (2001). *Tava emocionālā inteligence. Kāpēc tai mēdz būt lielāka nozīme nekā IQ*. R., Jumava.
107. Grinnel, R. M. (1993). *Social Work Research and Evalution*. INC.ITASCA, Illinois, p.7-9.
108. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga, Zvaigzne ABC.
109. Habermas, J. (1981). *Theorie deskommunikativenhandelns*. Bd.1 Frankfurt a M.:Suhrkampf.
110. 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.
111. Hakim, C. (2000). *Research Design. Succesful designs for social and economic research. 2nd edition.*. London, Routledge.
112. Handal, G. E., Lauvas, P. (1993). *The practical theory of teachers*. London, PCP & OPEN University, Whitelegg et al. eds.
113. Hanlan, A (1972). Changing Functions and Structures. In *Issues in Human Services*. William E. Henry and Nevitt Sanford, eds. – Washington, Jossey-Bass Inc., Publishers, pp. 42-50.
114. Harris, B. M. (1998). Paradigms and parameters of supervision in education. In: *Gerald, F., Pajak, E. (Eds.) Handbook of research on school supervision*. New York, Simon and Schuster Macmillan, pp. 1–34.
115. Hawkins, P., Shohet, R. (2007). *Supervision in helping professions (3rd ed.)*. Buckingham, Open University Press

- 116.Hawkins, P., Shohet, R. (2000). *Supervision in helping professions* (2nd ed.). Buckingham, Open University Press.
- 117.Hawkins, P., Shohet, R. (1989). *Supervision in the helping professions: an individual, group and organizational approach*. Milton Keynes: Open University Press.
- 118.Heffernan J., Schuttlesworth, G., Ambrosino, R. (1997). *Social Work and Social Welfare: An Introduction (3ed.)* St. Paul, West Publishing Company.
- 119.Hermansens, M. (2005). *Relearning*. Danish University of Education Press.
- 120.Hess, A. K. (1987). Psychotherapy supervision: Stages, Buber and a theory of relationship. *Professional Psychology: Theory, Research and Practice*, vol. 18, pp.251-259.
- 121.Hiemstra, R. (2002). *Lifelong Learning: An Exploration of Adult and Continuing Education Within a Setting of Lifelong Learning Needs*. (Third Edition) Professional Educators Publications, Lincoln, Nebraska.
- 122.Hiemstra, R. (1993). Three Underdeveloped models for Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol.57, pp.37-46.
- 123.Hjelle, L. A., & Ziegler, D. J. (1992). The phenomenological perspective in personality theory: Carl Rogers. In *Personality theories: Basic assumptions, research, and applications* (3rd ed., pp.497–498). New York: McGraw-Hill.
- 124.Hodge, A. (2007). Making the most of our coaching supervision: an appreciative inquiry workshop. *ICF Australasia Conference*.
- 125.Hogan, R. A. (1964). Issues and approaches in supervision. *Psychotherapy: Theory, research and practice*, vol. 1, pp.139-141.
- 126.Holmberg, U. (2001). *Handledning i Praktiken: Om hur Man Skapar ne Lärandeprocess*. Uppsala, Uppsala Publishing House AB.
- 127.Horšers, G. (2007). Grupās supervīzija. *No: Sebre, S. (red.) Supervīzija sociālajā darbā: supervizora rokasgrāmata*. Rīga, LU, 156.- 177. lpp.
- 128.Horšers, G. (2007). Profesionālā attīstība – supervīzija sociālajā darbā. *No: Sebre, S. (red.) Supervīzija sociālajā darbā: supervizora rokasgrāmata*. Rīga, LU, 41.-79. lpp.
- 129.Howe, N., Strauss, W. (2003). *Millennials Go to College*. Great Falls, VA: American Association of Registrars and Admissions Offices and Life Course Associates.
- 130.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.
- 131.Inskipp, F., Proctor, B. (1995) *The art, craft and task of counselling supervision*. Part 2. *Becoming Supervisor* Twickenham, Cascade Publications.

132. Inskipp, F., Proctor, B. (2001). *Art, crafts and tasks of Counselling supervision: Making the most of supervision*, Pt 1. Twickenham, UK, Cascade.
133. Itzhaky, H., Itzhaky, T. (1996). The Therapy-Supervision Dialectic. *Clinical Social Work Journal*. Vol.24, No.1, Spring, p.77.
134. Ivanova, I., Zariņa, L. (2012). Pieaugušo briedums. No: *Mārtinsone, K. Pieaugušo izglītība*. Rīga: Raka, 77.- 92.lpp.
135. James, D., Biesta, G. (2007). *Improving Learning Cultures in Further Education*. London, Routledge.
136. Jameson, F. (2004). Postmodernism and Consumer Society. *Film Theory. Critical Concepts in media and Cultural Studies*. Taylor and Francis group, pp. 83-207.
137. Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, 3rd ed. London, Falmer Press. Retrieved from:
<http://site.ebrary.com/lib/oculryerson/docDetail.action?docID=10093530&p00>
 (18.07.2011)
138. Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*, London, Croom Helm. 220 p.
139. Jugert, G., Rehder, A., Notz, P., Petermann, F. (2002). *Soziale Kompetenz für Jugendliche*. Weinheim und München, Juventa Verlag.
140. Juhna, A. (2001). Sociālekoloģiskais skatījums uz indivīdu un vidi sociālajā darbā. *Dzīves jautājumi VI*. Rīga, Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 43-52.lpp.
141. Jūsela, T., Lillia, T., Rinne, J. (2005). *Mentoringa daudzās sejas*. Rīga, Lietišķās informācijas dienests.
142. Kadushin, A. (1992). *Supervision in social work* (3rd ed.). New York, Columbia University Press.
143. Kadushin, A. (1976). *Supervision in social work* (1st ed.). New York, Columbia University press.
144. Kadushin, A. (2002). *Supervision in Social Work*. - 4th ed. - New York & Chichester, West Sussex, Columbia University Press.
145. Kadushin, A. (1985). *Supervision in Social Work – second edition*- New York, Columbia University Press.
146. Kadushin, A. (1992) *Supervision in Social Work*, 3rd ed. New York :Columbia University Press. Kadushin, A., Harkness, D. (2002). *Supervision in social work* (4rd ed.). New York, Columbia University Press.
147. Kalniņa, D. (2012) Ideāls un iedvesmas avots. No: *Krūze, A. Profesore Irēna Žogla. Bibliogrāfija. LU Bibliotēka*. Rīga, LU Akadēmiskais apgāds, 2012, 168. lpp.

- 148.Kangro, I. (2009). Refleksīvā abstrakcija matemātiskajā domāšanā un jaunu zināšanu ieguvē. Rīga, *Latvijas Universitātes raksti*, 747.sēj. *Pedagoģija*, 84.-101.lpp.
- 149.Karkou, V., Sanderson, P. (2006). *Arts Therapies a Research Based Map of the Field*. Elsevier Science Ltd.
- 150.Karpova, Ā. (1998). *Personība. teorijas un to radītāji*. Rīga, Zvaigzne ABC.
- 151.Karvinen - Niinikoski, S. (2003). Social Work Supervision - Contributing to Innovative Knowledge Production and Open Expertise. Forthcoming. In: *Gould, N., Baldwin, M. (eds.) Social work, critical reflection and learning organisation*. Aldershot, Ashgate, p. 2.
- 152.Karvinen - Niinikoski, S. (2003). Social work Supervision – contributing to innovative knowledge production and open expertise. In *Gould, Nick & Baldwin, Mark (eds.) Social Work, Critical Reflection and Learning organisation*. Aldershot etc: Ashgate. Forthcoming
- 153.Downloaded from
http://www.mv.helsinki.fi/home/sykarvin/SOCIAL_WORK_SUPERVISION.pdf
- 154.Katane, I. (2007). *No ekoloģiskās paradigmas līdz vides modelim izglītības pētniecībā*. Monogrāfisko pētījumu sērija *Izglītības ekoloģija*. Jelgava: LLU TF IMI.
- 155.Katane, I., Baltušīte, R. (2007). Ecological Approach for the Formation and Development of Prospective Teachers' Readiness for the Professional activities at Latvian Schools. *Transformations in Business & Economics*, Vol. 6, No 2 (12), pp.114 – 132.
- 156.Katane, I., Krugļija, S. (2009). Pedagoģijas studentu gatavība profesionālai darbībai ekoloģiskajā skatījumā. *Starptautiskās zinātniskās konferences rakstu krājumā: Sabiedrība, integrācija, izglītība*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 80. – 89. lpp.
- 157.Kempa, S. P., Vitakers, Dž. K., Treisija, E. M.(1999). *Personas – Vides prakse*. - R., SDSPA “Attīstība”.
- 158.Key competencies (2002) *A Developingconceptingeneralcompulsoryeducation*. Brussels, Eurydice. Pieejams <http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok67-eng-Key-competencies.pdf> (skatīts 28.01.2012.)
- 159.Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 2.erw. Aufl. – Weinheim.
- 160.Klimkāne, R. (2000). Supervīzija sociālā darba praksē. *Dzīves jautājumi: Zinātniski metodisks rakstu krājums V*. Rīga, SDSPA “Attīstība”, 148.-160.lpp.
- 161.Knowles, M. (1992). Applying principles of adult learning in conference presentations. *Adult Learning*, 4 (1), pp. 11–14.
- 162.Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: Guide for Learners and Teachers*. New York, Association Press, 135 p.

163. Knowles, M. S. (1980). *Modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy. Revised and updated.* Chicago: Follett Publishing Company, Association Press, 400 p.
164. Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (6th ed.)*. Burlington, MA: Elsevier.
165. Koķe, T. (2003). Nepārtrauktā izglītība: galvenie uzdevumi un to īstenošana. *Skolotājs, Nr.3 (39)*, 17.-27.lpp.
166. Koķe, T. (2006). Development of a learning society in Latvia: local perspective for global opportunities. In D.Bluma, & S.Kiefer (Eds.), *Active Learning in Higher Education*. Linz: Trauner Verlag Buchservice GmbH, pp. 263-281.
167. Koķe, T., Muraškovska, I. (2007). Latvija ceļā uz zināšanu sabiedrību. Izglītība zināšanu
168. Sabiedrības attīstībai Latvijā, SAK. Iegūts
http://www.president.lv/images/modules/items/PDF/item_1587_SAK_Izglitiba_Latvijaa_tituli.pdf (skatīts 15.03.2011.)
169. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall.
170. Kons, I. (1982). „*Es*” atklāšana. Rīga, Avots, 336 lpp.
171. Konstantinova, E., Rivža, B. (2007) *Mentoringa kustības rokasgrāmata*. Jelgava, LLU.
172. Konstantinova, E. (2008). *Mentoring kā zināšanu pārneses process uzņēmējdarbības veicināšanai Latvijas laukos*. Promocijas darbs ekonomikas doktora zinātniskā grāda iegūšanai. Jelgava: LLU.
173. Kristovska, I. (2012). Pieaugušo individuālajām vajadzībām atbilstošu kompetenču veidošanās iespējas tālmācībā. No: *Mārtinsons, K. Pieaugušo izglītība. Rīga, Raka, 2012*, 104.-115.lpp.
174. Krone – Kalniņa, E. (2008). Jauniešu gribas veidošana sociālā pedagoga darbā mākslas pašatklāsmes procesā. *Sociālā pedagoģija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagoģiskais aspekts. I Zinātnisko rakstu krājums*. Liepāja, 134.-145.lpp.
175. Kroplis, A., Raščevska, M. (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga, RaKa.
176. Kūle, L. (2011). Sociālais pedagogs – atbalsta resurss klases audzinātājiem sociālpedagoģisko problēmu risināšanā // *Izglītība un Kultūra, Nr.20*, 11.lpp.
177. Kuzņecova, A. (2003). *Profesionālās ētikas pamati : ievads sporta ētikā* . Rīga, RaKa.
178. Ķestere, I. (2010). *Pedagoģijas vēsture: 15 jautājumi. Zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: RaKa.

- 179.Ladany, N., Lehrman - Waterman, D., Molinaro, M., Wolgast, B. (1999). Psychotherapy Supervisor Ethical Practices: Adherence to Guidelines, the Supervisory Working Alliance, and Supervisee Satisfaction. *The Counseling Psychologist*, May; 27 (3). pp. 443 - 475.
- 180.Lasmane, Z. (2001). Sociālais darbs kā profesionālā karjera Latvijā. Mācību metodiskais līdzeklis. Rīga: SDSPA "Attīstība", 93.-94.lpp.
- 181.Lāss, I. (2007). Laiks mainīt „profesionālo rāmi”? *Sociālais Darbinieks*.Nr.3.-8.-11.lpp.
- 182.*Latvijas Supervizoru apvienība* (2006). Pieejams <http://www.supervizija.lv/lv/vesture> (skatīts 21.10.2012.).
- 183.Lehrman - Waterman, D. E.; Ladany, N. (2001). Development and validation of the Evaluation process Within Supervision Inventory. *Journal of Counseling psychology*, vol. 48(2), pp.168-177.
- 184.Levāne, I. (2008) . Recenzija rakstam Smits, M. K. Supervīzijas funkcijas (Smith, M. K. (1996, 2005) 'The functions of supervision'). Pieejams www.infed.org (skatīts 14.07.2010).
- 185.Lieģeniece, D. (2002). *Ievads andragogijā*. Rīga, RaKa.
- 186.Liepa, B. (2000a). *Sociālo gadījumu vadīšanas problemātika sociālo pakalpojumu sniegšanā ģimenēm*. Rīga: SDSPA "Attīstība".
- 187.Liepa, B. (2000b). *Sociālo gadījumu vadīšanas rokasgrāmata*. Rīga, SDSPA"Attīstība", 2000.
- 188.Liepa, B.(2000). *Sociālo gadījumu vadīšanas problemātika sociālo pakalpojumu sniegšanā ģimenēm*. Rīga, SDSPA "Attīstība".
- 189.Liepa, B. (2000). *Sociālo gadījumu vadīšanas rokasgrāmata*. Rīga, SDSPA"Attīstība".
- 190.Lillia, T. (2005). Mentoringa teorija. *No Janmane, R., Tūliki, J. (lit. red.) Mentoringa daudzās sejas*. Rīga, Lietišķās informācijas dienests, 11.–54. lpp.
- 191.Linke, D. (2000). *Eisteins Doppelganger. Das Gehirn und sein Ich*. Munchen: C.H.Beck Verlag, S.150.
- 192.Lintz, E. M. A (2008). *Conceptual Framework for the Future of Successful Research Administration*. Downloaded from http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ888527&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ888527 (access 11.11.2011.).
- 193.*Lisabonas stratēģija* (2000). Pieejams http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/lisbon/article_7207_lv.htm (skatīts 10.10.2012.).
194. Lowery, J. W. (2004). Student affairsfor a newgeneration. *In M. D. Coomes & J. W. Lowery (IssueEds.), New directions for student services*, Iss. 106., 87 -99. Retrieved from

<http://search.ebscohost.com.proxybz.lib.montana.edu/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=13855824&login.asp&site=ehost-live> (14.03.2012)

- 195.Lowy, L. (1983).Social Work Supervision: From Models Toward Theory. *Journal of Education for Social Work*. Vol.19, No.2, Spring, p.56.
- 196.Lukašinska, I. (2006). Supervizora prakse, novērojumi, atziņas. *Sociālais Darbinieks*, Nr2., 4.-15.lpp.
- 197.Lūka , I. (2008). *Studentu profesionālās angļu valodas kompetences veidošanās tūrisma studijās*. Promocijas darbs. – LU.
- 198.Mārtinsons, K., Mihailovs, I. J. (2010). Supervīzijas jēdziens un attīstība. *No: Mārtinsons, K. Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga, Drukātava, 16.-24.lpp.
- 199.Mārtinsons, K., Lāss, I., Mihailovs, I. J., Āboltiņa, L. (2012). Supervīzija, koučings un mentorings pieaugušo izglītībā. *No: Mārtinsons, K. Pieaugušo izglītība*. Rīga, Raka, 2012, 150.-167.lpp.
- 200.Maslach, C. (1982). *Burnout the cost of caring*. N-Y: Prentice Hall Press:
- 201.Maslach, C., Goldberg, J.(1998). Prevention of burnout. New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, vol.7, pp. 63-74.
- 202.Maslo, I. (2006). *No zināšanām uz kompetentu darbību*.Rīga, LU Akadēmiskais apgāds.
- 203.Maslo, E. (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide. Monogrāfija* Rīga, RaKa.
- 204.Maslow, A. (1954/1970). *Motivation and Personalitv*. NewYork, Harper.
- 205.McGlashan, R. (2003). The individuating supervisor. *In: Wiener, J., Mizan, R., Duckham, J. (Eds.) Supervising and being supervised: a practice in search of a theory*. London, Palgrave Macmillan.
- 206.McGrath, I. (2001). Teacher autonomy. *In B.Sinclair, I. McGrath & T.Lamb (Eds.), Learner Autonomy, Teacher Autonomy*. London, Longman, pp.1000-1007.
- 207.Meikšāne, Dz. (1993). *Psiholoģijas atziņu integrācija psiholoģijā*. Rīga, LU.
- 208.*Mentoringa ABC (2008.)* Rīga, Biedrība Līdere.
- 209.Mentoringa Eiropā: Latvijas perspektīva. Pieejams http://www.menttime.tsn.at/cms/upload/pdf/00_druk_mentors_latviski.pdf (skatīts 27.07.2010.).
- 210.Merriam, S.B. Caffarella, R. S. (1991). *Learning in Adulthood: a Comprehensive guide*. San Francisco, Jassey-Bass.
- 211.Metz, S. (2006). Problem Based Learning. Editors Corner. *The Science teacher*, 73(8) 8p, November.

- 212.Mihailova, S., Zakriževska, M. (2010) . Novērtējums supervīzijā un profesionālās attīstības plāns. *No: Mārtinsone, K. Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā.* Rīga: Drukātava, 72.-85.lpp.
- 213.Mihailova, S. (2010). Supervīzijas veidi un modeļi. *No: Mārtinsone, K. Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā.* Rīga: Drukātava, 29.-43.lpp.
- 214.Monaco, M., Martin, M. (2007). The Millennial student: a new generation of learners. *Athletic Training Education Journal*, pp.42-46.
- 215.Moon, B. L. (2006), *Ethical Issues in Art therapy.* Charles C Thomas Pub. Ltd.
- 216.Moon, J. A. (2002). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and practice.* London, Kogan Page.
- 217.Moors, M. (2007). Sociālā darbinieka profesionālās identitātes veidošanās problēmas. *Sociālais Darbinieks*, Nr.2, 10.-13.lpp
- 218.Morrisette, P. (2002). *Self supervision: A primer for counselors and helping professionals.* Philadelphia, Brunner / Routledge.
- 219.Morrissey, J. Treibe R. (2001). Parallel process in Supervision. *Counselling Psychology Quarterly.* June, 14(2), pp. 103-110.
- 220.Mortensen, D.C. (2008). *Communication Theory. Second Editions.* Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey.
- 221.Munson, C.E. (1993) .Clinical Social Work Supervision, 2nd ed. New York, The Haworth.
- 222.*Mūžizglītības memorands* (2000). Pieejams www.tip.edu.lv/faili/Muzizglitibas_memorands.doc (skatīts 10.10.2012.).
- 223.Ness, Ā. (2004). *Dzīves filozofija.* Rīga, Norden AB.
- 224.Ness, Ā., Heukelands, P.I. (2001). *Dzīves filozofija. Personīgas pārdomas par jūtām un prātu.* Rīga: Norden AB.
- 225.Norman, J. S. (1987). Supervision: The Affective Process. *Social Casework*, June 1987, p.373-374.
- 226.North, K., Reinhardt, K. (2005). *Kompetenzmanagement in der praxis – Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Mit vielen fallbeispielen.* Wiesbaden: Verlag Dr.Th.Gabler.
- 227.Osterman, K. F., Kottkamp, R.B. (2004). *Reflective Practice for Educators.* Thousand Oaks, CA: Corvin Press.
- 228.Ozanne, J. L., Saatcioglu, B. (2008). Participatory Action Research. *Journal of Consumer Research*, Volume 35(3), pp. 423-39.
- 229.Page, S., Wosket, V. (2001). *Supervising the counsellor: a cyclical model.* London, Brunner-Routledge.

230. Page, S., Wosket, V. (2001). *Supervising the Counsellor: A Cyclical Model*. London, Brunner - Routledge.
231. Patton, M. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 3 edition. Sage Publications.
232. Peins, M. (2000). *Mūsdienu sociālā darba teorijas*. Rīga, SDSPA. „Attīstība”.
233. Pelgrum, W. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment., *Computers and Education*, vol. 37, pp. 163–178.
234. Perlmana, H. H. (1970). *Sociālais darbs ar gadījumiem: Problēmu risināšanas process*. SDSPA „Attīstība”, 3.lpp., 31 -35.lpp.
235. Pertoft, M., Larsen, B. (1991). *Grupphandledning med yrkesverksamma. (Group supervision for professionals)*. Stockholm, Almqvist & Wiksell.
236. Pētersons, E. (1931). *Vispārīgā didaktika*. Rīga, A.Gulbis.
237. Petzold, H.G. (2005). *Supervision in der Altenarbeit*. Junfermann, Paderborn .
238. Piaget, J.(1952). *The Origins of Intelligence in Children*. NewYork, International Universitiespress.
239. Pierson, J. (2002). *Tackling Social Exclusion*. London&NewYork: Routledge.
240. Pipere, A. (2011a). Datu ieguves metodes pētījumā un to raksturojums. *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. R., RaKa, 157.-191.lpp.
241. Pipere, A. (2011b). Datu analīze kvalitatīvajā pētījumā. *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. R., RaKa, 220. - 242.lpp.
242. Pipere, A. (2003). Identity of learning teacher: Examining structural variations and interactive „self”. *The Irish Journal of psychology*, 24 93-4, pp.143-161.
243. Plaude, I. (2001). *Sociālā pedagoģija*. Rīga:RaKa.
244. Plaude, I. (2003). *Sociālā pedagoģija*. Rīga:RaKa.
245. Plock, S.du. (1997). Case Studies in Existential Psychotherapy and Counselling. *Journal of the Society for Existential Analysis*, vol. 8.2, pp. 108–127.
246. Proctor, B. (1996). Supervision: a cooperative exercise in accountability. In *M. Marken, M. Payne (Eds.) Enabling and Ensuring: Supervision in Practice*. Leicester, National Youth Bureau and Council for Education and Training in Youth Work.
247. Proctor, B. (1998). Supervision: a co-operative exercise in accountability. In: *Marken, M. and Payne, M. (Eds.) Enabling and ensuring*. Leicester: Leicester National Youth Bureau and Council for Education and Training in Youth and Community Work.
248. Proctor, B. (2000). *Group supervision: guide to creative practice*. London: SAGE Publications.

249. *Profesionālās izglītības centrs. Profesiju standarti* Pieejams www.izmpic.gov.lv (skatīts 21.10.2012.).
250. *Profesionālās izglītības likums* (1999). Pieejams <http://www.likumi.lv/doc.php?id=20244> (skatīts 08.08.2012.)
251. Prole, A. (2007). Sociālais pedagogs skolā. *Sociālo pedagogu un klases audzinātāju profesionālo kompetenču paaugstināšana darbam skolā. Rokasgrāmata*. Daugavpils, 157.-163.lpp.
252. Quigley, A. (1997). *Rethinking literacy education. The critical need for practice-based change*. San Francisco, Jossey-Bass.
253. Ramāne, I., Rebaine, I. (2008). Supervīzija palīdz neizdegt. Pieejams <http://www.politika.lv/mdex.php?id=12472> (skatīts 05.10.2008.).
254. Rats, T., Kliftons, D. O. (2007). *Cik pilns ir jūsu spainītis? Pozitīvas stratēģijas darbam un dzīvei*. Rīga: Izdevniecības nams „Trīs”.
255. Reason, P., Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. In *Handbook of Action Research*,. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 1–14.
256. Reichert, S., Tauch, C. (2003). *Progress towards the European Higher Education Area Bologna four year safter: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe*, Brussels, European University Association
257. Reid W. J., Eipstein L. (1972). *Task Centered Casework*. Columbia University Press , New York, London.
258. Reids K. E. (2011). *Sociālā darba prakse grupās. Klīniskā perspektīva*. Tulkots mācību materiāls. SDSPA „Attīstība”
259. Reinsberga, K. (2005). *Geštaltorientētā supervīzija sociālā darba praksē*. Lekciju pieraksti, SDSPA „Attīstība”.
260. Reņģe, V. (2002). *Sociālā psiholoģija*. Rīga, Apgāds Zvaigzne ABC.
261. Reņģe V. (2000). *Psiholoģija. Personības psiholoģija*. R.: Zvaigzne ABC.
262. Richmond, M. (1965). *Social Diagnosis*. The free press, New York.
263. Rickheit, G., Strohner, H., Vorweg, C. (2008). The concept of communicative competence. *Handbook of Communication competence*. Berlin: Division of Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, pp.: 36 – 85.
264. Roberts, R.W., Nee, R. H. (1971). *Theories of Social Casework* . The University of Chicago press, Chicago and London.
265. Robinson, V. P. (1936). *Supervision in Social Case Work*. Chapel Hill, North Carolina: The University of North Carolina Press.

- 266.Rodžerss, M. E. (1998). Vispārējā sociālā darba prakse. *Dzīves jautājumi III. Zinātniski metodisks rakstu krājums*. Rīga, Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 28.-43.lpp.
- 267.Rodžerss, M. E. (2001). Sociālā darba supervīzijas lomas, funkcijas un mērķis. *Dzīves jautājumi, VI.*- Rīga, SDSPA "Attīstība", 117.-141.lpp.
- 268.Roga, V. (2008). *Sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences veidošanās lauku kopienā*. Promocijas darbs. LU.
- 269.Rogers, C. R.(1969). *Freedom to Learn*. New York: Merrill.
- 270.Rogers, C. R. (1951/1990). *Client-centred therapy*. (11th ed.) London: Constable.
- 271.*Rokasgrāmata (2011) Kuldīgas novada dienests, 2011 Pieejams <http://www.sif.lv/nodevumi/nodevumi/3167/rokasgramata.pdf> .*
- 272.Roth, G. (2001). Fühlen, Denken, Handeln *Die neurobiologischen Grundlagen des menschlichen Verhaltens*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, S.78-90.
- 273.Rubene, Z. (2001). Kritiski domājošas personības veidošanās: ieskats pedagoģijas un psiholoģijas teorijās. *Latvijas Universitātes zinātniskie raksti pedagoģijā*. 641. sēj. Rīga: LU.
- 274.Rubene, Z. (2004). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- 275.Rudņicka, Z.(2001). Sociālais pedagogs skolā. *Mazā pedagoģiskā bibliotēka: Teorija. Pieredze*. Rīga: RaKa.
- 276.Rutka, L. (2009). Pedagoga psiholoģiskā kompetence. *Latvijas Universitātes raksti „Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Rīga: LU, 170.-181.lpp.
- 277.Rutka, L. (2012). *Pedagoga psiholoģiskā kompetence*. Rīga, RaKa
- 278.Salite, I., Klepere, R. (2003). Biotism as a ground for the education of reflection in teacher education. *Journal of Teacher Educaion and Training*, vol. 3, pp. 44-58.
- 279.Schaverien, J., Case, C. (2007). *Supervision of Art Psychoterapy*. East Sussex: Routledge.
- 280.Scherz, F. H. (1958). A Concept of Supervision Based on Definitions of Job Responsibility. *Social Casework* , October1958, pp.435-440.
- 281.Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London, Temple Smith.
- 282.Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey- Bass.
- 283.Scurfield, R.M (1981). Clinical to Administrator: difficult role transition? *Social Work*. November 1981, pp. 495-499.
- 284.Searles, H.F. (1955). The Informational Value of the Supervisors Emotional Experience. *Ppsychiatry*. Vol. 18: pp.135-146.

285. Sekeles, C (2004). *A survey on supervision, The EMTC Commission on Supervision, 6 Congress of the European Music Therapy Confederation*. Finland, 16-20.6. (Unpublished paper).
286. Senior (1976) Neufeld, (1985) pēc Turuševa, L. (2010). *Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālā kompetence un tās veidošanās studiju procesā*. Promocijas darbs, LU.
287. Sergiovanni, J. T., Starratt, J. R. (2007). *Supervision: a redefinition*. (8th ed.). New York : McGraw-Hill.
288. Shermann, N. (2004). *Lekcijas Supervīzija sociālajā darbā konspekts*, augstskola SDSPA "Attīstība", 02.02.2004.
289. Shulman, L. (1993). *International Supervision*. Washington, D.C.: NASW Press.
290. Shulman, L. (1995). Supervision and consultation. In: *Encyclopedia of social work*. Silver Spring, MD: National association of social workers, pp. 2373–2379.
291. Shulman, L. (2003). *Interactional supervision*. (6th ed.) Washington, NASW Press.
292. Sibbet, C. H., Thompson, W. T. (2006-2007) *Supervision Praxis Course*. Npublicēts.
293. Sibbet, C. H., Thompson, W. T., Crawford, M., McKnight, A. (2003). Evaluation of extended training for general practice in Northern Ireland: qualitative study. *BMJ*, 327: pp. 971-973.
294. Smith, M. K. & Jeffs, T. (1997, 2005). What is informal education?. *The encyclopaedia of informal education*. <http://infed.org/mobi/what-is-informal-education> (skatīts 15.11.2008)
295. *Sociālā pedagoga profesijas standarts* (2003). Pieejams http://socialais.lv/Dokumenti/Socialais_pedagogs.pdf. (skatīts 13.03.2008.).
296. *Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca* (2000). SDSPA "Attīstība", Dr.paed. L.Šiļņevas redakcijā. Rīga.
297. *Sociāli pedagoģiskās prakses rokasgrāmata (2006)*. Projekts „Augstākās profesionālās izglītības studiju programmas „Sociālais pedagogs” studentu pirmsdiploma prakses valsts, pašvaldību un nevalstiskajās organizācijās”, Līgums Nr.2005/0173/VPDI/ESF/PIAA/05/APK/3.2.6.3./0061/0160.
298. *Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums* (2002). Pieejams <http://www.likumi.lv/doc.php?id=68488> (skatīts 21.10.2012.).
299. Stabiņš, J. (1998). *Audzēkņu gatavības veidošanās dzīvesdarbībai komercskolas pedagoģiskajā procesā*. Rīga, RPIVA.
300. Stabiņš, J. (1998). *Izglītības iestādes vadītāja un skolotāja misija*. Rīga, Vārti.

301. Stanton-Jones, K. (1992). *An introduction to dance movement therapy in psychiatry*. New York: Tavistock and Routledge.
302. Stašāne, J. (2009). Kompetenču pieeja cilvēkresursu attīstībā. *Sabiedrība, Integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2009.gada 27.-28.februāris*. Rēzekne., Rēzeknes Augstskola, 766.-774.lpp.
303. Steiner, S., Stromwall, L.K., Bruzuzy, S., Gerdes, K. (1999). Using Cooperative Learning Strategies in Social Work Education. *Journal of Social Work Education*. 3592, pp 253 – 264, Spring/Summer.
304. Stoltenberg, C. D., Delworth, U. (1987). *Supervising counsellors and therapists: a developmental approach*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
305. Strode, A. (2010). *Studentu patstāvīga profesionālā darbība pedagogiskajā praksē. Monogrāfija*. Pieejams http://ru.lv/res/fak/ped/pspi/monografijas/aina_strode.pdf (skatīts 08.2012.)
306. Strode, A. (2010). Studentu patstāvīgas profesionālās darbības izpratnes empīriskā izpēte. *Starptautiskās zinātniskās konferences "Sabiedrība. Integrācija. Izglītība" materiāli*. Rēzekne, RA izdevniecība, 134.-143.lpp.
307. Strods, G. (2011). Pašnoteiktas mācīšanās jēdziena attīstība. *Sabiedrība, Integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. Rēzekne: RA izdevniecība, 288–298 lpp.
308. Strods, G. (2012). *Studentu pašnoteikšanās veicināšana kooperatīvās mācīšanās procesā augstskolā*. Promocijas darbs. Rīga. Latvijas Universitāte.
309. Students, J. A. (1998). *Vispārīgā pēdagoģija*. Rīga : RaKa.
310. Sunaja I. (2007). Problēmbāzētā mācīšanās sociālā darba izglītībā. *Dzīves jautājumi, zinātniski metodisks rakstu krājums XII*. Rīga, SDSPA "Attīstība", 270-282.lpp.
311. Sungur, S., Tekkaya, C. (2006). Effects of Problem-Based Learning and Traditional Instruction on Self-regulated learning. *The Journal of Educational research*. Vol.99(5) pp 307-317, May/June.
312. Super, D.E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York, Harper & Brothers
313. *Supervīzija sociālajā darbā. Supervīzora rokasgrāmata* (2007). Rīga: Latvijas Universitāte.
314. Svence, G. (2003). *Pieaugušo psiholoģija*. Rīga: RaKa.
315. Šiļņeva, L. (2002). Sociālā darbinieka profesionālās identitātes problēmas. *Sociālais Darbinieks*, Nr.1, 12.-15.lpp.
316. Šiļņeva, L. (2002). Personiskā meistarība. *Sociālais Darbinieks*, Nr.1, 12.-15.lpp.
317. Šiļņeva, L., Eglīte, E. (2001). *Kas ir problēmbalstītā izglītība?* Rīga: JUMI.

- 318.Šiļņeva, L. (2001). *Kas ir problēmbalstīta izglītība?* Rīga: Attīstība, 130 lpp.
- 319.Šiļņeva, L., Dambe, I. (1999). Problēmā bāzētās izglītības būtība. *Dzīves jautājumi IV. Zinātniski metodisks rakstu krājums*. Rīga: Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 157.-168.lpp.
- 320.Šiļņeva, L. (1998) Sociālā darba un sociālās pedagoģijas salīdzinājums *Dzīves jautājumi III. Zinātniski metodisks rakstu krājums*.Rīga, Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 6.-27.lpp.
- 321.Šiļņeva, L. (2006). Sociālā darba izglītības vēsture Latvijā: „ Attīstība”, *Sociālā darba vēsturiskā attīstība Latvijā 20.g.s*. Rīga, SDSPA „ Attīstība”, 32.-33.lpp.
- 322.Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. (2.izd.). Rīga: Raka.
- 323.Šprangers, E. (1935). *Jaunatnes psiholoģija*. Rīga.
324. Štrause, V., Vagale, R. (2004). Sociālā pedagoga profesionālās kompetences attīstību ietekmējošie faktori. *Sociālais Darbinieks*, Nr.12, 31.-40.lpp.
- 325.Tashakkori, A., Teddlie, Ch. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- 326.Tauriņa, Ž. (2012) Pieaugušo kompetenču mērījumu metožu dimensijas un daudzveidība. No: *Mārtinsons, K. Pieaugušo izglītība*. Rīga, Raka, 115.-129.lpp.
- 327.Terry, M. (2006). Self Directed Learning by Undereducated Adults. *Educational research Quarterly*. 29(4) pp28-38.
- 328.Tessa, D. (2007). Piecing together the jigsaw puzzle. *Supervision of Art Psychotherapy*. Ed. J. Schaverien, C Case. East Sussex: Routledge, pp.307-316.
- 329.Tiļļa, I. (2005). *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma: monogrāfija*. Rīga, RaKa.
- 330.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.
- 331.Tiļļa, I. (2004). *Pusaudžu sociokultūras kompetences veidošanās otrās svešvalodas mācību procesā*. Rīga, Latvijas Universitāte.
- 332.Torington, D., Hall, L. (1991). *Personnel Management*. Prentice Hall.
- 333.Trends VI, (2010). *A Decade of Change in European Higher Education. An EUA Report, written by Sursock, A., Smidt, H.* Pieejams <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education/trends-vi.aspx> (skatīts 15.02.1011)
- 334.Truskovska, Ž. (2008). The Social Pedagogue Work with Teenagers with Low Insufficient Social Skills. *Society. Integration. Education. Proceedings of the*

- International Scientific Conference, february 27th-28th, 2008. Rezekne, Rezekne Higher Education Institution, 348.-361.lpp.*
- 335.Truskovska, Ž. (2009). Supervīzijas” definīcijas un vēsturiskais aspekts. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, february 27th-28th, 2009. Rezekne, Rezekne Higher Education Institution, 651.-656.lpp.*
- 336.Truskovska, Z. (2010). Insight into Philosophical Aspects of the Improvement of Social Pedagogue Social Competences. *Education Reform in Comprehensive School: Education Content Research and Impementation Problems. The collection of scientific papers.* Rezekne, Rezekne Higher Education Institution, 84.-94.lpp.
- 337.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>
- 338.Truskovska, Ž., Zavadska, I. (2005). *Sociālā darba speciālistu neatkarīgas supervīzijas metodes, formas un saturs Rēzeknes pilsētā.* Maģistra darbs.
- 339.Turuševa, L. (2010). *Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālā kompetence un tās veidošanās studiju procesā.* Promocijas darbs. LU.
- 340.Upmale, A., Mārtinsone, K. (2010). Supervīzijas funkcijas. *No: Mārtinsone, K. Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā.* Rīga, Drukātava, 24.-29.lpp.
- 341.Upmale, A., (2010). Supervīzijas sistēma un process. *No: Mārtinsone, K. Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā.* Rīga, Drukātava, 48.-67.lpp.
- 342.Upnere, A. (2005). Geštaltorientēta supervīzija. *Sociālais darbinieks, Nr.1, 40.-48.lpp.*
- 343.Ušča, S., Ļubkina, V. (2013). *Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstība.* Rēzekne, Rēzeknes Augstskola.
- 344.Utināns, A. (2005). *Cilvēka psihe. Tās darbība, funkcionēšanas traucējumi un ārstēšanas iespējas.* Rīga, SIA Nacionālais apgāds.
- 345.Valbis, J. (2006). *Skolēna personības attīstība.* Rīga, Zvaigzne ABC.
- 346.Vilciņa,A. (2005). Nosacīti notiesāto pusaudžu uzvedības korekcija. *Dzīves jautājumi X. Sociālā darba un sociālās pedagoģijas teorija un prakse. Zinātniski metodisks rakstu krājums.* Rīga, Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 54.-65.lpp.
- 347.Vilciņa, A. (1995). Sociālā pedagoga funkcijas, loma un vieta izglītības iestādēs. *No Šilņeva, L.(red). Dzīves jautājumi: Zinātniski metodisks rakstu krājums I.* Rīga, SDSPA “Attīstība”, 46. – 52.lpp.
- 348.Vilciņa, A. (2001). Ētiskā rīcībā ir jāvingrinās. *Sociālais Darbinieks, Nr.1, 43.-44.lpp.*

- 349.Vilka, L. (2008) Definīciju nozīme sociālā darbinieka profesijas tēla konstruēšanā. *Sociālais Darbinieks*, Nr.1, 8.-11.lpp.
- 350.Viša, K. (2010). *Par supervīziju sociālajā darbā*. Pieejams www.supervizija.lv/get.php?id=27 (skatīts 05.07.2010.)
- 351.Vorobjovs, A. (2002). *Sociālās psiholoģijas teorētiskie pamati*. R., Izglītības sōļi.
- 352.Waters – Adams, St. (2006). *Action Research in Education*. Downloaded from <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/actionresearch/arhome.htm> (access 11.08.2012.).
- 353.Waters, J. G. (1992). *The Supervision of Child Protection Work*. Aldershot, England: Avebury Ashgate Publishing Limited, pp. 6-39.
- 354.Watson, K.W. (1973). Differential Supervision. *Social Work*, November, p.80-82.
- 355.Werner, C. C. (2000). *Adult Education Philosophies–What's That Got To Do With Teaching Adults?* Pieejams <http://www.llcc.cc.il.us/TEAL/Philosophies.htm> (skatīts 13.10.2011)
- 356.Wilkinson, S. (2008). *Focus groups. Qualitate Psychology: A Prasctical Guide to Research Methods*. London, Sage Publications, pp. 186 – 206.
- 357.Williamson, M. (1961). *New Patterns and Processes*. New York: Association Press.
- 358.Winter, R. (1996). *Some principles and procedures for the conduct of action research. New Directions in Action Research*. London: Falmer Press.
- 359.Worthington, E. L. (1987). Ghanges in supervision as counselors and supervizors gain experience. *A review. Professional Psychology*, vol. 18, pp.189-208.
- 360.Zālīte, I., Siliņa, I., Jakobsons, R., Rakovska, A., Štrause, V., Gūtmanis, G. (2001). *Novērtēšana sociālajā darbā ar sociālu gadījumu*. Rīga,: SDSPA „Attīstība” .
- 361.Zeiberte, L. (2010). Kompetences – izglītības stratēģiskais mērķis. Pieejams: <http://dukonference.lv/pdf/Zeiberte+.pdf> (skatīts 14.02.2010.)
- 362.Zelmenis, V. (2000). *Pedagoģijas pamati*. Rīga, RaKa.
- 363.Zemīte, E. (2001). *Sociālā darba metodes*. Rīga, SDSPA “Attīstība”.
- 364.Zemīte, E. (2003). *Sociālā darba pamati*. Rīga, SDSPA “Attīstība”.
- 365.Zepa, B., Zobena, A. (1996). *Cilvēks un dzīve socioloģijas skatījumā: ievadkurss skolām un pašmācībai*. Rīga, Latvijas Universitātes Socioloģijas katedra, 16.-21. lpp.
- 366.Zetzel, E. R. (1952). The Dinamyc basis of Supervision. *Social Casework*, Apri, p.143.
- 367.Zonga, S. (1997). Supervision Process Soon as a process of Experiential Learning. *The Clinical Supervisor*, vol.16, №.1, p.145.
- 368.Žogla, I., Lasmanis, A. (2009). Par zinātniski pamatotu pētniecību pedagoģijā: promocijas darbu izraisītās pārdomas. , *Pedagoģija un skolotāju izglītība: LU raksti, 747.sējums*. Rīga, Latvijas Universitāte, 278. – 295. lpp.

369. Žogla, I. (2008). Teachers as researchers in the era of tests. *ATEE Spring University "Teacher of the 21st century: quality education for quality teaching"*. Rīga, LU Akadēmiskais apgāds, . pp.23-40.
370. Žogla, I. (2005). Teacher educators' pedagogical action competence to sustain students' learning. In A.Slahova (Ed.), *Scientific articles of the Fourth International conference "Person. Color. Nature. Music"*. Daugavpils, Publishing House "Saule" pp.90-101, .
371. Žogla, I. (2001). Didaktiskie modeļi augstskolā. *Skolotājs*, Nr.6, 19.-25.lpp.
372. Žogla, I. (1994). *Skolēna izziņas attieksmes veidošanās*. R., LU.
373. Абрамова, Г. С. (1985). Нравственный аспект мотивации учебной деятельности подростков. *Вопросы психологии*, № 6, 38-45 стр.
374. Айсмонтас, Б. (2005). Педагогическая психология. Downloaded from www.ido.rudn.ru/psychology/.../ (access 16.05.2012.).
375. Ананьев, Б. (2001). *Человек как предмет познания*. 3-е издание. СПб: Питер.
376. Анисимов, О. С.(2002). *Педагогическая акмеология: общая и управленческая*. Минск.
377. Анцыферова, Л. И. (1978). Методологические проблемы психологии развития. *Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой*. М: Наука, 3-20 стр.
378. Анцыферова, Л. И. (1978). Некоторые теоретические проблемы психологии личности. *Вопросы психологии*, № 1, 37- 50 стр.
379. Аплетаяев, М. Н. (1997). Образовательная рефлексия как форма нравственной деятельности. *Педагог: наука, технология, практика*. Барнаул, № 2(3). 35-42 стр.
380. Асмолов, А. Г. (2004). *Культурно-историческая психология и конструирование миров*. М, Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК».
381. Байбородова, Л. В., Рожков, М. И. (2004). *Теория и методика воспитания: учебное пособие*. М: ВЛАДОС.
382. Бастрикова, Е.М. (2004). Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен. *Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект*. Казань: Казан. гос. ун-т. Pieejams <http://www.ksu.ru/f10/publications/2004/articles.php?id=6&num=11000000> (skatīts 04.11.2012.)
383. Беляева, Л. А., Азбукина, Е. Ю.(2009). О проблеме развития личности в условиях детского объединения. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, выпуск 7 (85), 61-65 стр.
384. Бессонова, Е. А. (2000). *Рефлексия и её развитие в процессе учебно-профессионального становления будущего учителя*. Диссертация. Хабаровск.

385. Бодров В. А. [и др.]. (2001). Нелинейная модель мотивационной сферы личности. *Психологический журнал*, № 2, 90—100. стр.
386. Бодров В. А. (2001). *Психология профессиональной пригодности*. Москва: ПЕР СЭ.
387. Бородулина, Е. М., Портнова, А. Г., Каган, Е. С. (2012). Акмеологическая компетентность личности в профессиональной деятельности педагога. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология*, № 1, 341–344 стр.
388. Бочарова, В. Г. (1993). *Социальная педагогика*. - М: Просвещение.
389. Булюбаш И. Д. (2003). *Основы супервизии в гештальт-терапии*. Москва: Издательство Института психотерапии.
390. Бурякова, Е. (2006). Модель профессиональных компетенций сотрудников как инструмент работы с персоналом. *HR-Journal.ru* Piceejams <http://www.hr-journal.ru/archive/article.shtml?model> (skatīts 21.03.2008).
391. Василькова, Ю. В., Василькова, Т. А., (2000). *Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. М: Издательский центр «Академия».
392. Воронцов, А. Б. (1998). *Практика развивающего обучения, (система Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова)*, М:Русская энциклопедия.
393. Выготский, Л. С.(1991). *Педагогическая психология. Под ред. В.В.Давыдова*. Москва: Педагогика.
394. Выготский, Л. С. (2000). *Психология*. Москва: ЭКСМО-Пресс.
395. Галагузова, М. А. (2000). *Социальная педагогика. Курс лекций*. М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
396. Галазунова, М. А., Костикова, М. Н. (1996). *Дипломированный социальный педагог: Специфика профессиональной деятельности и система профессиональной подготовки*. Екатеринбург.
397. Гальперин, П. (1985). *Методы обучения и умственное развитие ребенка*. Москва: МГУ.
398. Гамезо, М., Матюхина, М., Михальчик, Т. (1984). *Возрастная и педагогическая психология*. Москва: Просвещение.
399. Гогун, Е., Мартынов, Б. (2000). *Психология физического воспитания и спорта*. Москва: Академия.
400. Гончарова, Т. Н., Гончаров, И. Ф. (1991). *Когда учитель — властитель дум*. М: Просвещение.
401. Давыдов, В. В. (2005). *Деятельностная теория мышления*. Москва: Научный мир.

402. Даниелян, Н. (2004). Роль системного подхода в современном фундаментальном образовании. *Философия образования*, № 1(9), 11-17 стр.
403. Диденко, Н. А. (2009). Влияние самостоятельной активности студентов на формирование предметно-специализированных компетенций. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. Выпуск 7 (85), 102-104 стр.
404. Дружилов, С. А. (2001). *Обучение и стадии профессиональной компетентности. Непрерывное образование как условие развития творческой личности*. Новокузнецк: ИПК.
405. Дьюи, Д. (1997). *Психология и педагогика мышления*. Москва: издательство «Совершенство».
406. Дьяченко, М., Кандыбович, Л. (1986). *Психологическая готовность*. Москва: Наука, 49-52 стр.
407. Зеер, Э. Ф. (2006). *Психология профессий*. Москва: Фонд Мир.
408. Зейгарник, Б. В. (1979). К вопросу о механизмах развития личности. *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*, № 1, 3-8 стр.
409. Иванцовская, Н. Г. (1999). *Повышение уровня педагогической рефлексии как основа непрерывной инновационной деятельности преподавателя*. Диссертация. Новосибирск.
410. Каган, М. (1991). *Системный подход и гуманитарное знание*. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета.
411. Коджаспирова, Г. М. (1994). *Культура профессионального самообразования педагога*. М: Изд-во ВМПЦП и ГШН.
412. Комаров, Е. И., Попов, В. Г. (1997). Эффективность социальной работы. *Российская энциклопедия социальной работы* в 2 т. М: Инс – т социальной работы, 385-391 стр.
413. Крайг, Г., Бокум, Д. (2008). *Психология развития*. 9-е изд. Санкт-петербург: ПИТЕР.
414. Ксендзова, Г. Ю. (2001). *Оценочная деятельность учителя*. М: Педагогическое общество России.
415. Кудрявцев, Т. В. (1981). Психолого-педагогические проблемы высшей школы. *Вопросы психологии*, 2, 14-24.
416. Кулаков, С. (2002). *Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии*. Санкт-Петербург: Речь.
417. Ладенко, И. С. (1992). *Модели рефлексии*. Новосибирск: Изд-во «Институт философии и права СО РАН».
418. Левин, К. (2001). *Динамическая психология*. Избранные труды. Москва: Смысл.

419. Левитан, К. М. (1991). *Личность педагога: становление и развитие*. Саратов: Издательство саратовского университета.
420. Леонтьев, А. Н. (1981). *Проблемы развития психики*. М: Изд-во МГУ.
421. Леонтьев, А. (1982). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: МГУ.
422. Лефрансуа, Г. (2005). *Психология для учителя. 11-международное издание* Санкт-Петербург «ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК», Москва «ОЛМА-ПРЕСС».
423. Ляудис, В. Я. (1997). Новая парадигма педагогической психологии и практика образования. *Психологическое обозрение*, №2. – 612стр.
424. Макаренко, А.С. (1958). *Сочинения в 7т.* М: Издательство академии педагогических наук, т.5, 148 стр., 179 стр., 233-234 стр.
425. Мардахаев, Л. В. (2005). Социальная педагогика. Downloaded from <http://dopedu.ru/attachments/category/pdf> (access 13.02.2012.)
426. Маркова, А. К. (2003). Акмеологическое содержание профессионального становления психолога в сфере образования. *Акмеология*, № 3, 47–50 стр.
427. Никитин, В. А. (2000). *Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Никитина*. М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
428. Овчарова, Р. В. (2001). *Справочная книга социального педагога*. Москва: Творческий центр.
429. Осухова, Н., Кожевникова, В. (2012). *Профилактика профессионального выгорания*. Downloaded from <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200601609> (access 12.01.2012.).
430. 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.
431. Пуни, А. (1993). *Психологическая подготовка к соревнованию в спорте*. Москва: ФиС
432. Роджерс, К. Р. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. М: Прогресс.
433. Рубинштейн, С.Л. (2004). *Основы общей психологии*. Из серии: Мастера психологии. СПб. Питер.
434. Рубинштейн, С. Л. (1976). *Проблемы общей психологии*, М: Просвещение.
435. Рубинштейн, С. Л. (1959). *Принципы и пути развития психологии*. Москва: Издательство Академии наук.
436. Салтыкова - Волкович, М. В. (2012). *Супервизия в социально-педагогической деятельности как важнейшая часть системы подготовки выпускников университета к профессиональной деятельности. Подготовка компетентного*

специалиста в образовательном пространстве учреждения образования.
Downloaded from <http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/162374-349947.pdf> (access 26.03.2012.).

437. Салтыкова - Волкович, М. В. (2004). *Методика работы социального педагога*. Гродно: ГрГУ. Downloaded from <http://isobr.uspu.ru/doki/category/43/2009-kongress-part2.pdf> (access 21.05.2008.)
438. Синица, И. Е. (1983). *Педагогический такт и мастерство учителя*. М: Педагогика.
439. Скворцова, Г. И. (2000). *Освоение педагогом рефлексивно-проектной деятельности в современной школе, диссертация*. Омск.
440. Слостенин, В. А. и др. (2002). *Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина*. МЖ Издательский центр "Академия".
441. Слостенин, В., Исаев, И., Шиянов, Е. (2007). *Педагогика*. Москва: Академия.
442. Слостенин, В. А. (1995). *Социальный педагог: Готовность к профессиональной деятельности. Научные труды*. М: МПГУ.
443. Слостенин, В. А., Исаев, И. Ф., Мищенко, А. И., Шиянов, Е. Н. (1997). *Педагогика*. М: МПГУ.
444. Слостенин, В. А., Шептенко, П. А. (1996). *Формирование готовности социального педагога к профессиональной деятельности. Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности (социально-педагогический аспект): Тезисы Всероссийской научно-практической конференции.*- Барнаул.
445. Субетто, А. (1999). *Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития, Философия качества образования*, Санкт-Петербург - Москва - Красноярск: Издательство Красноярского краевого центра образования.
446. Шептенко, П.А. & Воронина, Г.А. (2001). *Методика и технология работы социального педагога*. Под. ред. В.А. Слостенина. М: Изд. Центр «Академия».
447. Шнейдер, Л.Б. (2001). *Профессиональная идентичность: Монография*. М.: МОСУ.
448. Холостова, Е. И. (1993). *Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника*. М: Союз.

PIELIKUMU SARAKSTS

- 1.pielikums. Mūsdienu augstskolu studējošo raksturojums
- 2.pielikums. Cilvēka brieduma attīstības dimensijas
- 3.pielikums. Tūkstošgades paaudzes un tās mācīšanās vajadzību raksturojums
- 4.pielikums. Profesionālās kompetences rādītāju raksturojums
- 5.pielikums. Kompetence dažādu autoru skatījumā
- 6.pielikums. Supervīzijas definīcijas
- 7.pielikums. Profesionālās attīstības līmeņu raksturojums
- 8.pielikums. Mentoringa veidu raksturojums
- 9.pielikums. Supervīzijas dalībnieku attīstības līmeņu salīdzinājums
- 10.pielikums. Sociāli pedagoģiskais darbs ar gadījumu (studiju kursa apraksts)
- 11.pielikums. Supervīzija sociāli pedagoģiskajā darbā (studiju kursa apraksts)
- 12.pielikums. Supervīzijas sesiju apraksti
- 13.pielikums. Eseja sociālajiem pedagogiem par pieredzi supervīzijā
- 14.pielikums. Didaktisko principu saistība ar pētījuma problemātiku
- 15.pielikums. RA studiju programmas “Sociālais pedagogs” atbilstība sociālā pedagoga standartam
- 16.pielikums. Mācīšanās principi supervīzijā dažādu autoru skatījumā
- 17.pielikums. Anketa studējošajiem sociālajiem pedagogiem pašnovērtējumam
- 18.pielikums. Pašreizējā anketa sociālajiem pedagogiem e-vidē
- 19.pielikums. Novērtējuma anketa studējošajiem sociālajiem pedagogiem
- 20.pielikums. Anketa ekspertiem
- 21.pielikums. Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā pilnveides un novērtēšanas kritēriji, to rādītāji un līmeņi
22. pielikums. Jautājumi Rēzeknes Augstskolas docētāju fokusgrupai
23. pielikums. Jautājumi Rēzeknes Augstskolas studentu fokusgrupai
- 24.pielikums. Rēzeknes Augstskolas docētāju fokusa grupas darbā identificētās satura vienības, kategorijas un jēdzieni
- 25.pielikums. Rēzeknes Augstskolas studentu fokusa grupas darbā identificētās satura vienības, kategorijas un jēdzieni
- 26.pielikums. Pilotpētījuma 2.posma anketēšanas studējošo sociālo pedagogu PK noteikšanai rezultāti
27. pielikums. Anketas sociālajiem pedagogiem e-vidē kodi
- 28.pielikums. Anketas sociālajiem pedagogiem e-vidē rezultāti

29.pielikums. Datu analīze AQUAD 7 vidē

30.pielikums. Studējošo sociālo pedagogu pirms pirmsdiploma prakses veiktās anketēšanas PK noteikšanai rezultāti

31.pielikums. Studējošo sociālo pedagogu pēc pirmsdiploma prakses veiktās anketēšanas PK noteikšanai rezultāti

32.pielikums. Studentu pašnovērtējumu un ekspertu vērtējumu atšķirības rādītāju raksturotājiem pēc pirmsdiploma prakses anketēšanā

33.pielikums. Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM