

**Latvijas Universitāte**

**STUDENTU IZAUGSMES VĒRTĒŠANA SUPERVĪZIJAS VADĪBĀ  
PROFESIONĀLĀS AUGSTĀKĀS IZGLĪTĪBAS SOCIĀLĀ DARBA UN  
SOCIĀLĀS PEDAGOĢIJAS STUDIJU PROGRAMMĀS**

**Maģistra darbs**

Autore: Izglītības zinātņu maģistra studiju programmas  
(apakšnozare – izglītības vadība)  
maģistrante LOLITA MATULE  
apliec. nr.: IzgZ 040023

Zinātniskā vadītāja: Dr. paed. GUNTA MALZUBRE

RĪGA 2006

## SATURS

Ievads .....	3
1. Supervīzijas vadība problēmbāzētās izglītības pieejā modulārā sistēmā profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās .....	8
1.1. Problēmbāzētās izglītības pieeja un modulārā sistēma profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās .....	8
1.2. Supervīzijas vadība profesionālās augstākās izglītības studiju programmās .....	18
2. Studentu izaugsmes procesa vērtēšana profesionālās augstākās izglītības studiju programmās .....	28
3. Reālās situācijas analīze studentu izaugsmes vērtēšanā profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās .....	44
4. Ieteikumi studentu izaugsmes vērtēšanā profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās .....	62
Nobeigums .....	67
Izmantotā literatūra .....	69
Pielikumi .....	71
Anotācija .....	94

## IEVADS

Globalizācijas ietekme un darba tirgus pieprasījums pēc kompetentiem profesionāļiem nosaka nepieciešamību studiju procesā maksimāli paaugstināt studējošo patstāvību, attīstīt viņu praktiskās iemaņas un nodrošināt studentu izaugsmes iespējas izglītības ieguves procesā. A. Broks norāda, ka “labā izglītība labai dzīvei” nozīmē pilnvērtīgu cilvēkdarbību teorijas un prakses apguvi [1, 48].

Lai students iegūtu darba tirgus prasībām atbilstošu izglītību, studiju procesā ir jānodrošina cieša saistība starp teoriju un praksi. Vācu autors H. Jans (*Jahn*) norāda uz to, ka izglītības procesā ir jārunā par studiju duālā procesa koncepciju, t.i., tādu studiju procesu, kurš noris divās savstarpēji saistītās mācību vietās – augstskolā un darba tirgus vajadzību izvirzīto prasību telpā. Šī studiju duālā procesa gaitas viziteiktākā iezīme ir daudz lielāks uzsvars tieši uz studiju procesa saistību ar praksi nekā to ir iespējams īstenot tradicionālajās studijās [2, 5]. Autors norāda arī uz diskusijām par studiju duālā procesa koncepcijas attīstības iemesliem – strauju jaunāko tehnoloģiju attīstību un dažādu īstermiņu mācību kursu piedāvājumu, kas nodrošina ātru pārkvalifikāciju atbilstoši darba tirgus prasībām, kur augstskolām kļūst sarežģīti pielāgoties heterogēnajām (neviendabīgajām) un strauji mainīgajām vajadzībām. Autors uzskata, ka iespējami labākais studiju duālā procesa koncepcijas risinājums ir modulārā sistēma [2, 5-6].

P. Jučavičiene uzsver, ka tieši valsts sociāli ekonomiskās attīstības straujie tempi izvirza izglītības sistēmai prasības pēc augsti kvalificētiem speciālistiem, kuri darba tirgū spēj strādāt patstāvīgi, aktīvi un radoši un tāpēc, kā norāda autore, ir jāatrod tādas efektīvas didaktiskās sistēmas, kas balstās uz tādu formu un metožu pielietošanu, kas sniedz ne tikai fundamentālas zināšanas, bet attīsta prasmes un veido studējošo attieksmes, attīsta spējas pašiem patstāvīgi strādāt, papildināt savas zināšanas un pilnveidot savu personību [3, 8].

Tas nozīmē, ka ir nepieciešams nodrošināt tādu studiju procesu, kas veicinātu studentu izaugsmi ne vien zināšanu jomā, bet arī attīstītu prasmes un veidotu attieksmes, tātad tam ir jākļūst par integratīvu mācīšanās procesu. A. Broks norāda, ka aizvadīto gadsimtu gaitā, it īpaši 20. gadsimta noslēgumā, “ir sasniegts ļoti liels cilvēces uzkrāto zināšanu apjoms, taču līdztekus nav pietiekami attīstījusies šo zināšanu cilvēcīga izmantošana. .. Lai sekmīgi virzītu atbilstošu izglītības satura attīstību, vairs nepietiek tikai ar tradicionālo dzīves pieredzes vispārējo sastāvdaļu apzināšanu, bet ir jāņem vērā arī dzīves kā procesa pamatstruktūra, to veidojošie posmi un atbilstošo dzīvesprasmju kopsaiste ar šiem procesiem” [4, 23].

Tas nozīmē, ka gūtās zināšanas ir jāprot pielietot praksē, un uz šo mērķi arī ir orientētas profesionālās izglītības studiju programmas.

Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola “Attīstība” (turpmāk tekstā SDSPA “Attīstība”) kopš deviņdesmito gadu sākuma ir sākusi modelēt un aprobējusi profesionālās augstākās izglītības sociālā darba un sociālās pedagoģijas (turpmāk tekstā SD/SP) studiju programmās modulāro sistēmu problēmbāzētās izglītības pieejā, kas, kā norāda augstskolasrektore, prof. L. Šiļņeva, pieprasa zināšanu strukturēšanu profesionālās prakses kontekstā, efektīvas domāšanas un studentu pašapmācības spēju attīstīšanu [5, 6].

Ir jāatzīmē, ka šī problēmbāzētā izglītība tiek balstīta uz modulāro sistēmu, t.i. uz studiju programmu struktūru moduļu veidā, savukārt, modulārā sistēma kā tāda ir radusies sešdesmitajos gados ASV un tās idejas var saistīt ar tādiem autoriem kā J. Russels (*Russell*), S. Postletvaits (*Postletwait*), R. Hursts (*Hurst*), u.c. [3, 3]

Autores L. Šiļņeva, E. Eglīte norāda: “Programmas saturs un struktūra, supervīzoru sagatavotība moduļu vadīšanai, vērtēšana, mācības mazās grupās, akadēmiskā un administratīvā personāla izpratne, atbalsta nodrošināšana – ir tikai daži faktori, kas ietekmē problēmbāzētās izglītības īstenošanu” [5, 99]. Autores uzsver studentu izaugsmes iespēju nodrošināšanas aspektus profesionālās augstākās izglītības studiju programmās, kur nozīmīgu lomu ieņem moduļu un prakšu supervīzijas vadība, kā arī sasniegumu vērtēšana.

Monmutas universitātes profesors M. Rodžers norāda, ka supervīzija ir nepieciešama tieši pašā profesijā: “Studenti ir iesācēji sociālajā darbā – un viņiem nepieciešami supervīzori ar dziļākām zināšanām, kuri var palīdzēt nostabilizēties praksē. Augstskola dod zināšanas, praktiskās iemaņas un prasmes, bet tās ir jāprot pielietot katrā konkrētajā reālajā situācijā, un tieši tur ir nepieciešams supervīzoru atbalsts” [6, 8]. Jāuzsver, ka supervīzija studiju procesā tiek veikta, gan mācību moduļu vadībā, gan studentu prakšu vietās. Vācu supervīzijas sabiedrības mājas lapā ir norādīts, ka supervīzija ir “skats no malas vai skats no augšas” [7] jeb citiem vārdiem, tā ir pārraudzība.

Supervīzijai ir trīs galvenās funkcijas:

- administrējošā funkcija, kas palīdz īstenot organizācijas mērķus, un kā administrators, supervīzors atbild par administrācijas uzticētajām vadības funkcijām, vienlaikus atrodoties ciešā kontaktā ar administrējamiem;
- atbalstošā funkcija, kas palīdz tikt galā ar profesionālo stresu un veic preventīvus pasākumus *burn-out* (izdeģšanas sindroma) novēršanai;

□ izglītojošā funkcija, kas palīdz saistīt zināšanas un prasmes, mācīties veikt savu darbu, attīstot nepieciešamās zināšanas, prasmes un vērtības, kas liecina par darbinieka kompetenci norādīto uzdevumu veikšanai [8, 158 –164]. R. Klimkāne īpaši norāda, ka viens no svarīgākajiem mācīšanās elementiem ir pastāvīgas atgriezeniskās saites nodrošināšana, ietverot informāciju par paveikto darbu un tā novērtēšanu.

Tātad mācību procesā, sniedzot studentiem supervīziju, viens no būtiskiem aspektiem ir vērtēšana, kas nevar aprobežoties tikai ar zināšanu novērtēšanu, bet ir jāvērtē studenta izaugsme kopumā, t.i. izmaiņas studenta zināšanās, prasmēs, iemaņās un attieksmēs. Tas nozīmē, ka vērtējumam ir jābūt integratīvam.

A. Broks norāda, ka dzīvesprasmes ir galvenais plānojama, sasniedzama un vērtējama izglītojošās darbības rezultāts. “Ikvienas cilvēkdarbības teorijā un praksē īpaši svarīgu vietu ieņem vērtēšana, kas ievada darbības apdomas posmu un ir viena no centrālajām domāšanas jeb cilvēka garīgās darbības operācijām” [1, 48].

I. Gundare norāda, ka vērtēšana ir svarīga un arī problemātiska sfēra jebkurā mācīšanās un mācīšanās situācijā un tādējādi rodas dažādi jautājumi par to, kā vērtēt un ko vērtēt, jo mērķi ir ne vien akadēmiski, bet arī sociāli. Tāpēc arī vērtējot vienlīdz ir jāuzsver gan mācību procesa, gan sasniegumu akadēmiskais un sociālais aspekts. Autore arī uzsver, ka pedagoģijā izšķir divus vērtēšanas veidus: novērtēšanu un izvērtēšanu. Novērtēšana ir sasniegtā rezultāta konstatācija, izvērtēšanas mērķis ir uzlabot, koriģēt, sekmēt turpmāko mācīšanās procesu [9, 35-37]. Tādējādi tieši izvērtēšana, kas studiju supervīzijas procesā tiek veikta ar atgriezeniskās saites palīdzību, sniedz studentam izpratni par viņa izaugsmi.

Tikpat liela nozīme ir pašnovērtēšanas procesam. I. Žogla norāda: “Mācību rezultātu novērtēšana un pašnovērtēšana ir vienmēr orientēta uz rezultāta uzlabošanu. .. Pašnovērtēšanas pieredze ir mācību procesa mērķis, bet skolotāja novērtēšana – līdzeklis šīs pieredzes apgūšanai un objektīvs rādītājs pašnovērtējuma salīdzināšanai” [10, 127]. Autore akcentē, ka novērtēšanas un pašnovērtēšanas galvenā pretruna ir abu darbību atšķirībā: skolotājs parasti ir tendēts novērtēt skolēna uzrādīto mācīšanās rezultātu, bet skolēns vēlas novērtēt arī procesu, īpaši patērēto enerģiju, pūles un labo gribu. Tādēļ mācībās izmanto daudzveidīgas procesa un rezultāta novērtēšanas formas, pamatojoties uz daudzveidīgām šīs procedūras funkcijām, apzinot katras formas iespējas un ierobežojumus [10, 127-128]. Tas nozīmē, ka jebkura mācību pieeja, didaktiskais modelis uzsver vērtēšanas nozīmīgo lomu izglītības procesā, taču te iezīmējas jautājums par to, kā tiek veikta vērtēšana, sniedzot studentu izaugsmes procesa integratīvu vērtējumu, tas ir jautājums par to, kas un kādā veidā tiek vērtēts, īstenojot studentu izaugsmes

vērtēšanu mācību moduļu un prakšu supervīzijas vadībā profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās.

Apzinot līdz šim veiktos pētījumus par šo tēmu, ir jāsecina, ka ir rakstīti tikai daži promocijas darbi. Var minēt autores Ā. Servutas darbu “Vērtējuma un pašvērtējuma sakarības studiju procesā” [11], I. Dambes “Studijas kā studentu savstarpējo attiecību pilnveidošanās pamats” [12], L. Maļinovskas “Studentu patstāvības veidošanās studiju procesā augstskolā” [13], taču tie nav veikti saistībā ar studentu izaugsmes integratīvā vērtējuma sniegšanu mācību moduļu un prakšu supervīzijā profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās. Savukārt, SDSPA “Attīstība” ir izstrādātas skaidras studiju procesa problēmbāzētās izglītības un modulārās sistēmas koncepcijas, bet nav izstrādāta vai konkretizēta vienota studentu izaugsmes vērtēšanas principu un kritēriju sistēma studiju supervīzijas procesā, ir pieejami tikai vienoti ieteikumi un sistēma studiju procesā gūto zināšanu novērtēšanai, kur netiek akcentēts studentu izaugsmes vērtējums kopumā. Tas pamato izvēlētas pētījuma tēmas novitāti un aktualitāti.

Pētot pieejamos literatūras avotus, redzams, ka problēma ieskicēta dažādos atšķirīgos aspektos, kurus varētu attiecināt vai ņemt par pamatu pētījumam par studentu izaugsmes vērtēšanu supervīzijā profesionālajās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās. Literatūras avotos nav sniegti vienoti konkrēti modeļi, principi vai kritēriji, kas raksturotu studentu izaugsmes vērtēšanu mācību moduļu un prakšu supervīzijas vadībā. Tas ļauj formulēt pētījuma problēmu.

#### *Pētījuma problēma*

Profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās mācību moduļu ietvaros un praksēs studiju procesā tiek apgūtas zināšanas, gūtas prasmes un iemaņas, veidotas attieksmes, taču sniegtajā mācību moduļu un prakšu supervīzijā nav skaidri formulēta vienota pieeja studentu izaugsmes vērtēšanai, nav izstrādāti vienoti studentu izaugsmes integrētā vērtējuma principi un kritēriji.

#### *Pētījuma jautājums*

Kādi faktori ietekmē studentu izaugsmes integrētu vērtēšanu supervīzijas procesos problēmbāzētā izglītībā modulārā sistēmā.

#### *Pētījuma mērķis*

Pētīt studentu izaugsmes vērtēšanu supervīzijas vadībā problēmbāzētās izglītības pieejas modulārā sistēmā profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās un noskaidrot faktorus, kas nosaka studentu izaugsmes integrēto vērtējumu.

### Pētījuma uzdevumi

- analizēt literatūras avotus par problēmbāzētās izglītības pieeju un modulāro sistēmu;
- analizēt literatūras avotus par supervīzijas vadību un par studentu izaugsmes (zināšanu, prasmju, iemaņu, attieksmju) vērtēšanu mācību moduļu un prakšu supervīzijā profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās.
- analizēt reālo situāciju studentu izaugsmes vērtēšanā, izstrādājot anketas, veicot anketēšanu un apkopojot iegūtos rezultātus;
- izstrādāt ieteikumus studentu izaugsmes vērtēšanā supervīzijas vadībā augstākās profesionālās izglītības studiju programmās.

### Pētījuma objekts

Supervīzijas process problēmbāzētās izglītības pieejā modulārā sistēmā profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās.

### Pētījuma priekšmets

Studentu izaugsmes vērtēšana supervīzijas vadībā profesionālās augstākās izglītības studiju SD/SP programmās.

### Pētījuma metodes

- literatūras analīze;
- anketēšana;
- datu apkopošana un analīze;
- ieteikumu modelēšana;
- ekspertu aptauja.

### Pētījuma bāze

Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola “Attīstība” – mācību moduļu supervīzori, prakšu supervīzori, studenti.

## 1. Supervīzijas vadība problēmbāzētās izglītības pieejā modulārā sistēmā profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās

Lai varētu analizēt studentu izaugsmes vērtēšanu profesionālās augstākās izglītības studiju programmās, darba teorētiskajā daļā sniegšu ieskatu problēmbāzētās izglītības pieejas un modulārās sistēmas, kā arī supervīzijas vadības teorētiskajās nostādnēs profesionālās augstākās izglītības studiju programmās.

### 1.1.Problēmbāzētās izglītības pieeja un modulārā sistēma profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās

Profesionālās augstākās izglītības studiju programmām jābūt orientētām uz to, lai studiju procesā gūtās zināšanas un kompetences studenti prastu pielietot praksē. Modulārā sistēma, kas kombinēta ar problēmbāzēto izglītības pieeju, daudzu autoru skatījumā, tiek uzskatīta par vienu no veiksmīgākajiem modeļiem studiju duālā procesa koncepcijas īstenošanā, kas studiju procesa gaitā nodrošina daudz ciešāku pamatu teorijas saistībai ar praksi.

Autore P. Jučavičiene norāda, ka tieši modulārā sistēmā galvenais uzsvars tiek likts uz tādu mācīšanās procesa mērķtiecīgu plānošanu, kas īpaši attīsta to metožu pielietošanu, kas ir vērstas uz izglītības procesa virzīšanu tā, lai teorētiski zinātniski pamatoto un orientēto zināšanu bāze stimulētu un nodrošinātu studējošo augstas pakāpes spējas darboties praksē [3,16].

Šajā darba nodaļā vispirms aplūkošu modulārās sistēmas izpratni.

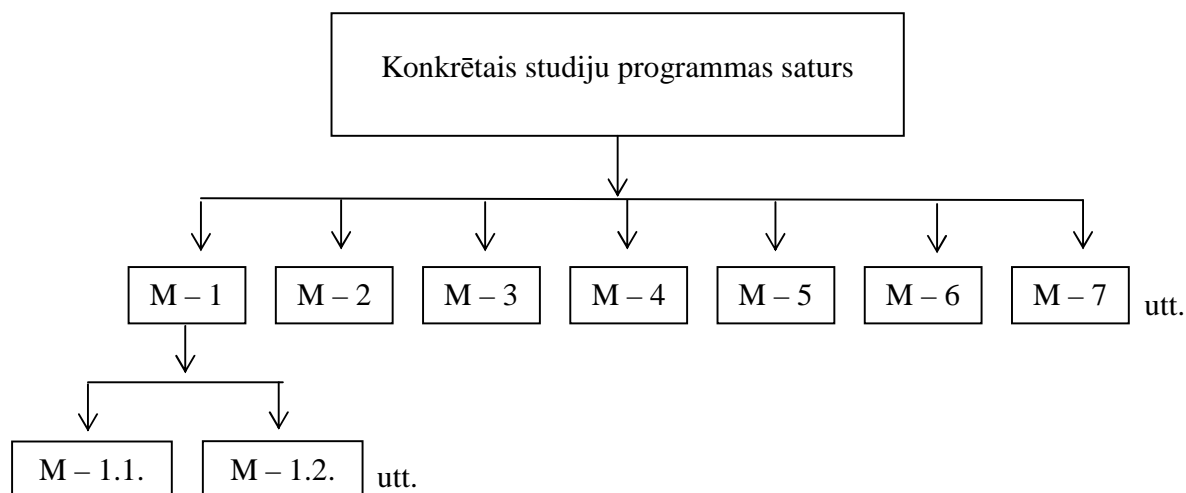
Jēdziena „modulis”, latīņu valodā – *modulus*, viena no nozīmēm, kuru starptautiski attiecina uz modulāro sistēmu, ir „funkcionējošs mezgls” [3,10]. Tā kā studiju programma modulārās sistēmas struktūrā tiek veidota no atsevišķiem moduļiem, saglabājot veselumu, bet katra moduļa struktūrai ir starpdisciplinārs raksturs, tad moduli var uzskatīt par šo „funkcionējošo mezglu”.

P. Jučavičiene norāda, ka modulārā sistēmā bieži tiek izvirzīta problēma, situācija, uzdevums vai jautājums, kas studiju gaitā ir jāatrisina vai jāatbild, iegūstot produktīvu zināšanu pielietošanas prasmes un iemaņas. Taču autore norāda, ka piemēram, modulārā sistēma mācību procesā var tikt īstenota arī neizvirzot konkrētu problēmu vai jautājumu, gadījumos, kad nav nepieciešama prasmju un iemaņu ieguve zināšanu produktīvai pielietošanai jaunās dzīves situācijās, t.i., ja ir nepieciešams tikai apgūt konkrētu studiju vielu mācību moduļu veidā [3, 91].

Minētā autore arī piedāvā studiju programmas struktūras shēmu moduļu veidā, kas ir pamatā modulārā sistēmā: (skat. 1. shēmu)

1. shēma

*Studiju programmas struktūra modulārā sistēmā*



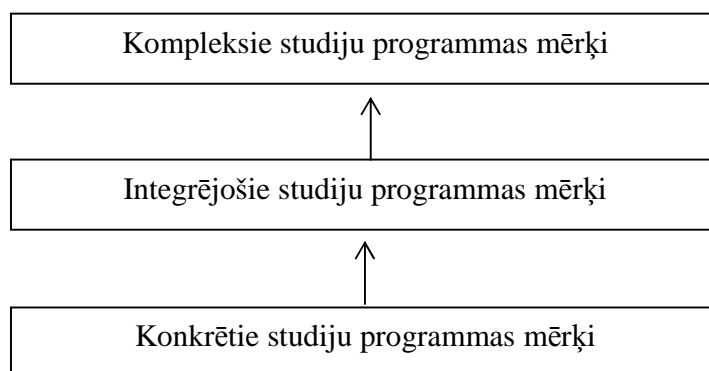
[3,71]

1. shēmā redzamais M – n apzīmējums norāda uz mācību moduļiem, kuros tiek sakārtots studiju programmas saturs, katram modulim var būt viens vai vairāki apakšmoduļi. Var secināt, ka šāda shēma ir universāla, jo moduļu veidā var tikt izveidota jebkura studiju programma. Taču ir nepieciešams uzsvērt, ka modulārā sistēmā konkrēts modulis nav identisks vienai akadēmiskai disciplīnai vai konkrētam mācību priekšmetam, bet gan ietver starpdisciplināru pieeju un nodrošina noteiktas tēmas apguvi atbilstoši paredzētajam programmas saturam.

Attiecībā uz studiju programmas veseluma ievērošanu modulārā sistēmā P. Jučavičiene norāda, ka tiek ievērota noteikta izvirzīto mērķu hierarhija (skat. 2.shēmu):

2. shēma

*Modulārās sistēmas hierarhija*



[3, 59]

Tas nozīmē, ka 2. shēmā attēlotās hierarhijas pamatā ir konkrēti studiju programmas mērķi, kas tiek īstenoti konkrētos mācību moduļos, ievērojot secību jeb pakāpenisku virzību no vienkāršākā uz sarežģītāko, savukārt, integrējošie studiju programmas mērķi ir virzīti uz to, lai savstarpēji saistītu konkrētos moduļus, un kompleksie studiju programmas mērķi ir virzīti uz studiju programmas galveno mērķi – tās īstenošanu kopumā, kas tādējādi nodrošina studiju programmas veselumu.

Savukārt, lai moduļus varētu izmantot studiju programmās, autore pieļauj trīs iespējas:

- jau gatavu moduļu pielāgošanu konkrētiem apstākļiem;
- uzkrāto metodisko materiālu transformāciju moduļos;
- moduļu radīšanu „tukšās vietās” [3, 5].

Tas nozīmē, ka studiju procesā var dažādi kombinēt mācību moduļus un dažādi strukturēt studiju programmas saturu mācību moduļos, ievērojot iepriekš minēto studiju programmu mērķu hierarhiju. P. Jučavičiene norāda, ka veidojot studiju programmu, kas balstās uz modulāro sistēmu, ir jāievēro šādas prasības:

- mācību saturam ir jābūt strukturētam tā, lai tas būtu efektīvi elastīgs izmaiņām;
- studentu prasmes un attieksmes jāveido, īstenojot individualizētu studiju procesa norisi;
- studentus ir jāaktivē un jāmotivē patstāvīgai darbībai;
- maksimāli jāīsteno pedagogu un studējošo kreativitātes (radošuma) izpausmes [3, 10].

Autore skaidro, ka modulārās sistēmas jēga ir tā, ka students patstāvīgi vai galvenokārt patstāvīgi strādā ar piedāvāto mācību programmu, kas ietver sevī mērķtiecīgu darbību programmu, pietiekoši labi attīstītu informatīvo banku un pārdomātus metodiskos norādījumus, lai sasniegtu izvirzītos didaktiskos mērķus. Viena no modulārās sistēmas pamatkoncepcijām ir mācīšanās darbībā jeb praksē (problēmsituācijās). Turklāt pedagoga funkcijas var variēt no informatīvi kontrolējošām līdz konsultatīvi koordinējošām [3,10]. Tas nozīmē, ka modulārā sistēma ir vērsta uz studējošo izaugsmes nodrošināšanu studiju procesā, t.i. uz studentu zināšanu, prasmju, iemaņu un attieksmju attīstīšanu un radošu pilnveidi, maksimāli mudinot viņus patstāvīgi iesaistīties studiju procesā un šī procesa rezultātā sasniegt izaugsmi.

Tā kā modulārā sistēma ir viena no alternatīvām pieejām izglītībā, tad P. Jučavičiene norāda uz būtiskām atšķirībām modulārajai sistēmai un tradicionālajām studiju pieejām. Šo atšķirību dažādi būtiski aspekti ievietoti šī darba pielikumā (skat. pielikumu Nr.1). Apkopojot autores norādītos aspektus, var secināt, ka modulārās sistēmā pedagoģiskā vadība ir virzīta no reproduktīvas zināšanu ieguves uz produktīvu darbību studiju procesā gūtās pieredzes rezultātā, un pretstatā tradicionālajiem studiju procesiem ar mazelasīgiem studiju procesa standartiem,

modulārā sistēma ir elastīga. Tās mērķis ir maksimāli iesaistīt studentus studiju procesā, kur docētājam ir jā saglabā dinamiskā veidā vadošā funkcija, lai nodrošinātu optimālus gan sasniedzamos rezultātus, gan studentu iniciatīvu un patstāvīgu darbošanos, kas atbilst mācību moduļu supervīzijas mērķiem, kurus aplūkošu šī darba nākošā nodaļā. Autore norāda uz vēl vienu būtisku aspektu modulārā sistēmā atšķirībā no tradicionālajām studiju pieejām – modulārā sistēmā dominē „baltās kastes” princips, t.i. studiju procesa vadībā tiek sniegta pastāvīga atgriezeniskā saite, kas nodrošina studentiem viņu izaugsmes apzināšanos studiju procesa gaitā, pretstatā „melnās kastes” principam tradicionālajās studiju pieejās, kur studiju process noris bez pastāvīgas atgriezeniskās saites vai arī tā tiek sniegta studiju procesa beigās.

Tā kā modulārā sistēma bieži var tikt pielietota problēmbāzētās izglītības pieejā, tad turpinājumā sniegšu ieskatu problēmbāzētās izglītības teorētiskajās nostādnēs un atspoguļošu modulārās sistēmas pielietojumu problēmbāzētā izglītībā profesionālās augstākās izglītības studiju programmās.

Šī problēmbāzētās izglītības pieeja un modulārā sistēma ir divējādi vērsta, kā to norāda autores L. Šiļņeva un E. Eglīte, vērsta uz studentu un uz pieredzi [5, 48 – 69].

Savukārt, autore E. Eglīte norāda, ka problēmbāzētās izglītības procesā ir noteikti jāievēro seši galvenie pamatprincipi:

1. Mācīšanās sākas ar problēmas izvirzīšanu vēl pirms teorētiskā kursa apgūšanas.
2. Problēmsituācija studentiem tiek izklāstīta tādā pašā veidā, kā tas notiktu reālā dzīves situācijā.
3. Students risina problēmu tā, lai parādītu savas spējas un esošās zināšanas, prasmi atrast likumsakarības.
4. Risinot problēmu tiek noteiktas sfēras, kurās nepieciešama zināšanu papildināšana.
5. Tiek iegūtas jaunas zināšanas un prasmes, apgūstot problēmas risināšanas ceļus kā individuāli, tā grupā un kā teorētiski, tā praktiski.
6. Zināšanas, kuras iegūtas risinot problēmu, kā arī veicot patstāvīgo darbu, tiek apkopotas un integrētas studenta esošajās zināšanās un prasmēs [14, 172].

Tas nozīmē, kā uz to norāda autores L. Šiļņeva, I. Dambe: „Galvenā un primārā uzmanība tiek pievērsta reālai sociālai problēmsituācijai” [15, 158], t.i., studiju programmas ietvaros tiek izvirzīta konkrēta problēmsituācija no prakses, kas studiju procesa gaitā ir jāatrisina, un kuru risinot tiek veicināta studentu izaugsme. Minētās autores arī norāda, ka problēmai problēmbāzētā izglītībā ir divi mērķi:

- stimulēt studentus apgūt vispusīgu ar problēmu saistītu informāciju;

- dot studentiem iespēju iejusties problēmrisinātāja profesionāļa lomā [5, 42].

Autores arī norāda uz būtiskām atšķirībām izmantojot problēmu tradicionālajā un problēmbāzētā izglītības procesā. (skat. 1. tab.)

1. tabula

*Problēmas izmantošana studiju procesos.*

<b>Tradicionālā izglītība</b>	<b>Problēmbāzētā izglītība</b>
<u>Problēma:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• labi strukturēta (ar gatavām atbildēm);</li> <li>• izmanto, lai demonstrētu lekcijās apgūto.</li> </ul>	<u>Problēma – izaicinājums un motivējums:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• slikti strukturēta (nav skaidra risinājuma);</li> <li>• balstīta uz cilvēku zinātkāri rast atbildi;</li> <li>• izmanto kā mācīšanās saturu.</li> </ul>
<u>Students – informācijas uztvērējs:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• inerts;</li> <li>• neaktīvs;</li> <li>• saņem informāciju.</li> </ul>	<u>Students – aktīvs problēmas risinātājs:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aktīvs dalībnieks;</li> <li>• iesaistīts;</li> <li>• apzinās, ko vēlas uzzināt.</li> </ul>
<u>Docētājs – informācijas izplatītājs:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kontrolē informācijas sniegšanu;</li> <li>• vada domāšanu;</li> <li>• novērtē studentu.</li> </ul>	<u>Docētājs – kolēģis:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jautā studentu domas;</li> <li>• provocē studentu idejas;</li> <li>• iesaista studentus darbā;</li> <li>• vada grupas darbu un pārzina procesu.</li> </ul>

[5,41]

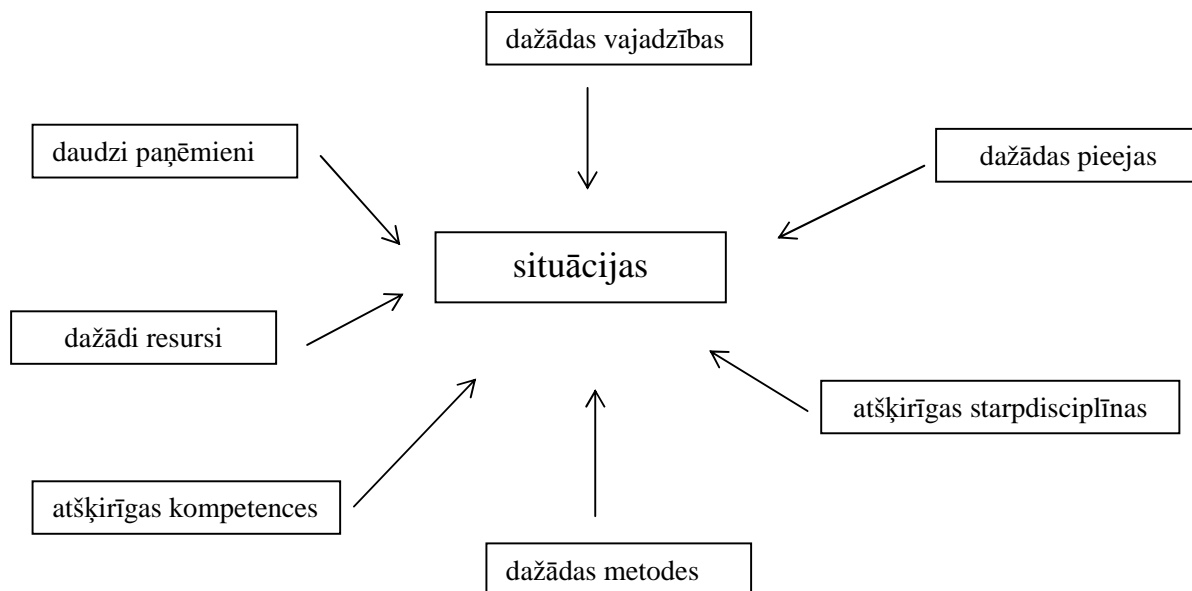
Tas nozīmē, ka problēmbāzētā izglītībā students ir aktīvs problēmas risinātājs, bet savukārt, docētājs ir viņa kolēģis un menedžeris izvirzītās problēmas risināšanā.

Analizējot 1. tabulā atspoguļotos problēmbāzētās izglītības galvenos aspektus, var secināt, ka tie atbilst arī modulārās sistēmas koncepcijai, kas ir tāpat uz studenta aktivitāti vērsta, ar mērķi attīstīt studenta radošu domāšanu un produktīvu zināšanu izmantošanu nestandarta situācijās, līdz ar to ir skaidrojams, kāpēc modulārā sistēma profesionālā izglītībā bieži tiek kombinēta ar problēmbāzētās izglītības pieeju, kā arī tas, kāpēc modulārā sistēmā bieži moduļu uzbūves struktūrā tiek izmantota situācija, problēma, uzdevums vai jautājums, jo tieši tas stimulē radošu mācīšanos.

Baden-Vutembergas (*Baden-Wuettemberg*) akadēmijas mājaslapā, atspoguļojot profesionālās izglītības koncepciju, ir sniegta norāde par situācijas (problēmas) pielietošanu moduļu uzbūves struktūrā profesionālā izglītībā (skat. 3. shēmu)

3. shēma

*Moduļu uzbūves struktūras koncepcija profesionālā izglītībā*

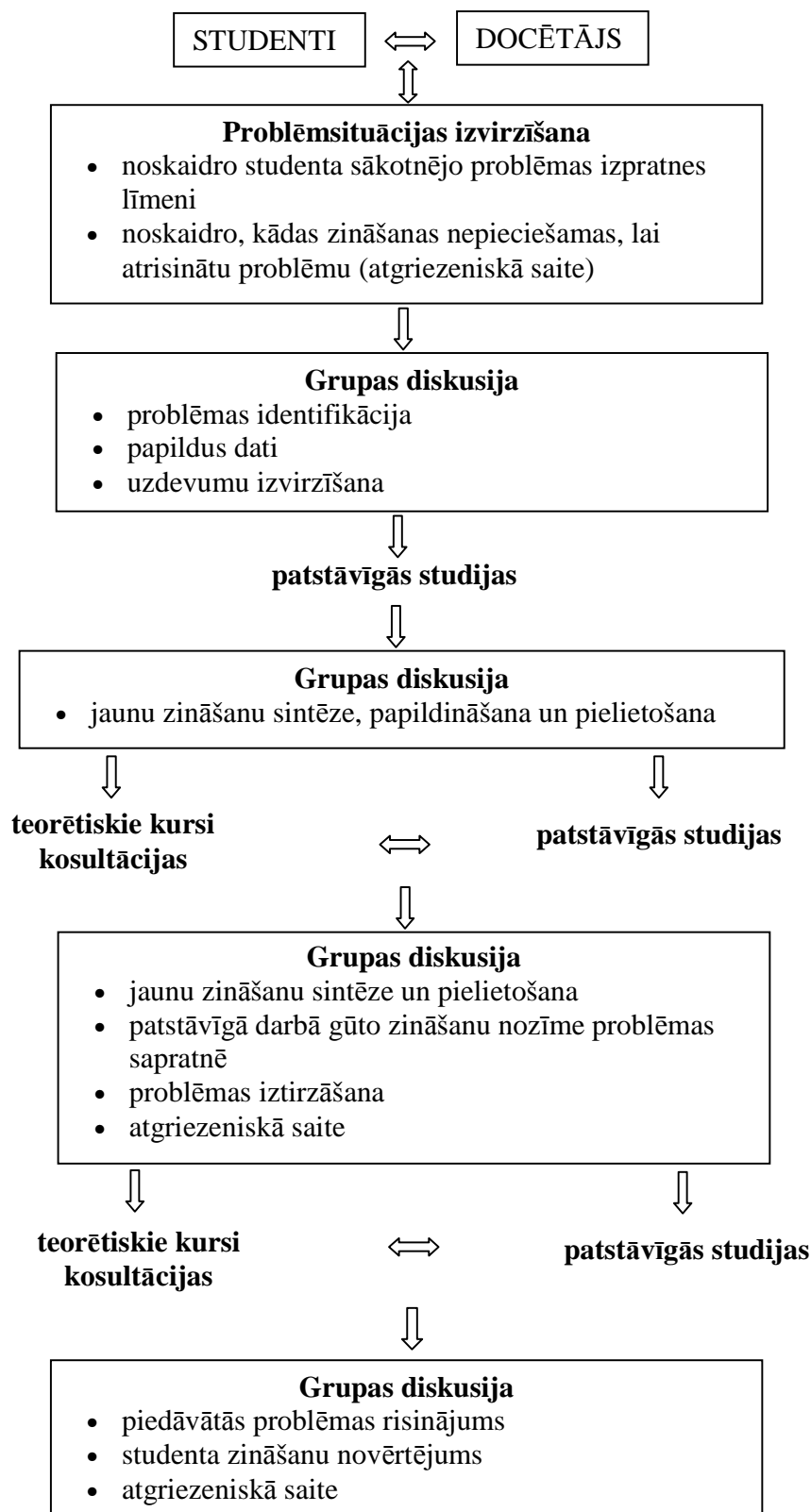


[16]

3. shēmā atspoguļota problēmsituācijas nozīme moduļa struktūras uzbūvē profesionālajā izglītībā, tā tiek izvirzīta kā primārā un pārējie struktūrelementi tiek pielietoti tai pakārtoti. Šī pamatkonceptija sniedz norādes par to, kādi struktūrelementi ir nepieciešami moduļa uzbūvē, lai izvirzītā problēmsituācija studiju procesā varētu tikt atrisināta, t.i. var tikt izmantotas dažādas pieejas, atšķirīgas starpdisciplīnas, atšķirīgi paņēmieni un metodes, dažādi resursi, atšķirīgas kompetences un kā galvenais izejas punkts ir dažādās vajadzības, kuras konkrētā problēmsituācija izvirza, stimulējot radošu mācīšanās pieeju.

Savukārt, autore E. Eglīte piedāvā moduļa uzbūves pamatstruktūru jeb shēmu problēmbāzētā izglītībā augstākās profesionālās izglītības (SD/ SP) studiju programmās (skat. 4.shēmu):

*Problēmbāzētās izglītības process modulārā sistēmā augstākās profesionālās izglītības studiju programmās*



[14,176]

Šajā autores piedāvātajā moduļa struktūrā tiek izdalīti vairāki posmi, kas atspoguļo problēmbāzētās izglītības pieejas un modulārās sistēmas pamatkonceptiju, tātad procesa pamatā ir izvirzītā problēmsituācija, kas tiek izmantota, lai noteiktu sākotnējo studenta izpratnes līmeni un prasmes, kā arī izdalītu būtiskāko no tā, kas apgūts iepriekš, tāpat šī problēma tiek izmantota, lai noteiktu zināšanas un prasmes, kas ir nepieciešamas konkrētas problēmas atrisināšanai, t.i. šī moduļa uzbūve ir virzīta uz to, lai nodrošinātu studentu izaugsmi. Šajā modelī arī tiek uzsvērtā atgriezeniskās saites nodrošināšana pēc „baltās kastes” principa no docētāja puses, tādējādi iezīmējot arī supervīzijas vietu un nozīmi šajā procesā. Tāpat liela nozīme tiek piešķirta studentu patstāvīgam darbam, grupu diskusijām un konsultācijām ar docētāju, kā arī šajā modelī ir atspoguļota starpdisciplinārā pieeja, un tādējādi var secināt, ka darbā atspoguļotā 3. shēma praktiski var tikt izmantota kā pamats šīs 4. shēmas īstenošanai. Savukārt, attiecībā uz studentu patstāvīgo darbību, autore P. Jučavičiene norāda, ka modulārā sistēmā patstāvīgos darbus var organizēt gan kā individuālu darbu, gan kā pāru darbu, gan kā darbu mazās grupās (6-8 studenti), gan kā darbu grupās, bet pamatā tam ir jāizmanto tādas metodes un līdzekļi, kas moduļu apguves gaitā attīsta studentu personību daudzpusīgos aspektos:

- gūstot dažādas zināšanas, prasmes un iemaņas;
- attīstot domāšanu;
- emocionālās spējas;
- komunikācijas un sociālās spējas;
- sevis pilnveidošanas spējas [3, 142-143, 176].

Tas nozīmē, ka moduļa struktūrai problēmbāzētās izglītības pieejā ir jābūt veidotai tā, lai tiktu nodrošinātas studentu izaugsmes iespējas dažādos aspektos – gan gūstot zināšanas, gan attīstot prasmes un iemaņas, gan veidojot attieksmes.

E. Eglīte, komentējot šo moduļa uzbūves shēmu (skat. 4. shēma) problēmbāzētā izglītībā, skaidro, ka īpaši sākumposmā ļoti liela nozīme ir docētājam, kas ar jautājumiem ievirza studentus problēmā un rosina uz diskusiju, kā arī ievirza studentu darbu tā, lai atklātos visu grupas dalībnieku domas un zināšanas, kā arī rosina studentus attīstīt viņu konceptuālo izpratni par tēmu un docētājs var sniegt palīdzību, ja grupā radies ideju izsīkums. Tālākos posmos docētājs, galvenokārt, ieņem konsultanta un koordinatora lomu un nodrošina studentus ar nepieciešamiem resursiem, lai viņi varētu gūt nepieciešamo informāciju. Bet vēl viens nozīmīgs posms, kuru autore izceļ savos komentāros – tas ir pastāvīgas atgriezeniskās saites nodrošināšana no docētāja puses un vērtējuma sniegšana [14, 177-178]. Jāatzīmē, ka tieši supervīzijā atgriezeniskās saites nodrošināšana ir viena no pamatfunkcijām, kuru aprakstīšu turpmāk.

Tādējādi, apkopojot visu iepriekš minēto, var secināt, ka šī moduļu struktūra var tikt pielāgota jebkuram studiju programmas saturam un tā arī labi atspoguļo problēmas, situācijas izmantošanas iespējas gan modulārā sistēmā, gan problēmbāzētā izglītībā.

Autores L. Šiļņeva un I. Dambe, sniedzot ieskatu problēmbāzētās izglītības teorētiskajā pamatojumā, un P. Jučavičiene – modulārā sistēmā, ir izdalījušas galvenos principus, kuri ir ievietoti šī darba pielikumā (skat. pielikumu Nr. 2). Šiem principiem ir raksturīga kopēja virzība uz studentu radošo spēju un prasmju attīstību tā, lai gūtās zināšanas viņi spētu pielietot praksē, prastu paši meklēt atbildes un rastu optimālāko situācijas risinājumu daudzdimensionālā skatījumā.

Apkopojot visu iepriekš minēto, var secināt, ka problēmbāzētā izglītība ir vērsta uz to, lai veicinātu vienotu kopsakarību izpratni, attīstot studentu radošās spējas gūtās zināšanas integrēt praksē, kā arī problēmbāzētā izglītībā savā ziņā veidojas šāda kopsakarība:

*situācija no prakses, lai mācītos → studiju process (starpdisciplinārā pieeja) → jauna pieredze, lai spēt darboties praksē* t.i., tieši problēmbāzētā izglītībā veidojas savdabīgs princips – no prakses uz praksi.

Tieši tāpat autores P. Jučavičienes minētie principi (skat. pielikumu Nr.2) nosaka modulārās sistēmas pamatiezīmes, kā arī studiju procesā virzību no savstarpēji neizolētu kopsakarību izpratnes uz radošu to izmantošanu arī neparedzētās un netipiskās jeb jaunās situācijās. Tādējādi risinot problēmsituācijas modulārā sistēmā veidojas šāda kopsakarība:

*esošā problēmsituācija un patreizējās studentu zināšanas → elastīgs un dinamisks, starpdisciplinārs mācību modulis ar daudzpusīgām mācīšanās pieejām → problēmsituācijas radošs risinājums un jaunas zināšanas, prasmes un pieredze*, kas rezultātā tāpat kā problēmbāzētās izglītības pieeja īsteno studiju duālā procesa koncepciju, sniedzot ciešāku teorijas saistību ar praksi.

Autors H. Jans norāda, ka tieši izglītības duālā procesa koncepcijā studiju mērķis ir šāds: ik pa brīdīm mainot mācīšanās vietas augstskolā un prakšu vietās, studentiem sniegt iespēju mācību moduļos gūtās zināšanas un prasmes apstiprināt praksēs un praksē gūto pieredzi padziļināt sekojošā mācību modulī, kas pakāpeniski attīsta un nostiprina studentu profesionālās kompetences un sagatavotību darba tirgum [2, 7].

Tā kā šajos aprakstītajos studiju procesos, lai sasniegtu izvirzītos mērķus un vēlamos rezultātus, t.i. studējošo izaugsmes iespēju nodrošināšanu, īpaša nozīme ir studiju procesa vadībai, tāpēc mācību moduļu un prakšu supervīzijas vadību aplūkošu šī darba nākošajā nodaļā.

### ***Secinājumi:***

- Profesionālās augstākās izglītības studiju programmās bieži tiek izmantota izglītības duālā procesa koncepcija, lai attīstītu un nostiprinātu studentu profesionālo kompetenci un sagatavotību darba tirgus prasībām, pamīšus mainot mācīšanās vietas augstskolā un prakšu vietās.
- Viena no izglītības duālā procesa koncepcijas pieejām ir modulārā sistēma, kas var tikt kombinēta ar problēmbāzētās izglītības pieeju, kas ir divējādi vērsta – uz studentu un uz pieredzi.
- Studiju programmas saturs modulārā sistēmā tiek strukturēts mācību moduļu veidā – no vienkāršākā uz sarežģītāko, dinamiskā un elastīgā veidā, bet visa studiju programma tiek veidota kā komplekss modulis, kas ir sadalīts apakšmoduļos, kā arī problēmbāzētās izglītības pieejā studiju programmas saturs var tikt veidots moduļu veidā.
- Mācību moduļu uzbūves struktūrā, kā arī problēmbāzētās izglītības pieejā tiek izvirzītas problēmsituācijas pirms teorētisko kursu apgūšanas, kas ar starpdisciplināru pieeju ir jāatrisina studiju procesa gaitā, apgūstot un attīstot tam nepieciešamās jaunas zināšanas, prasmes un attieksmes, ar mērķi attīstīt studentu iniciatīvu mācīšanās procesā no reproduktīvas zināšanu ieguves uz produktīvu darbību studiju procesā iegūtās pieredzes rezultātā, tādējādi veicinot studentu izaugsmi.
- Mācību moduļu gaitā liela nozīme ir docētāju profesionālajai kompetencei, sadarbojoties ar studentiem studiju procesā, izvēloties formas, metodes un līdzekļus, kā arī sniedzot vērtējumu un nodrošinot atgriezenisko saiti pēc „baltās kastes” principa.
- Mācību moduļu apguves gaitā problēmbāzētā izglītībā veidojas savdabīgs pieeja – no prakses uz praksi, t.i., problēmsituācija tiek izvirzīta no prakses, ar mērķi spēt to risināt praksē, savukārt, praksē gūtā pieredze tiek padziļināta tai sekojošos mācību moduļos.
- Modulārā sistēmas koncepcija ir virzīta ne tikai uz studentu profesionālās kompetences attīstīšanu, bet arī uz studentu personības attīstību daudzpusīgos aspektos, īpašu vērību studiju procesā pievēršot tādiem komponentiem kā zināšanas, prasmes un attieksmes, t.i. tā ir kopumā uz studentu izaugsmi vērsta.

## 1.2. Supervīzijas vadība profesionālās augstākās izglītības studiju programmās

Kā minēts iepriekšējā nodaļā, modulārā sistēmā un arī problēmbāzētā izglītībā ļoti nozīmīga loma ir mācību moduļu vadības maiņai ar mācību praksēm, un kā norāda, vācu autori J. Vildts (*Wildt*), O. Gauss (*Gaus*) profesionālās augstākās (īpaši SP/SD) izglītības studiju programmās šo moduļu vadību studiju procesā nodrošina moduļu vai prakšu supervīzori [17].

Savukārt, autore E. Eglīte norāda, ka atšķirībā no tradicionālās studiju pieejas, kur uzmanība ir pievērsta docētājam vai priekšmetam, problēmbāzētā izglītībā modulārā sistēmā supervīzors ir veicinātājs, kura stratēģijas ir fokusētas uz studentu aktivitāšu attīstību, un viņš ir kā starpnieks, sekmējot studentu ↔ studentu un studentu ↔ docētāju interakciju. Viņam ir vadītāja loma, izdibinot izpratnes robežas un palīdzot studentiem atrisināt problēmu vai veicinot atgriezies pie neatrisinātā un mēģināt cīnīties ar šķērslī. Tieši supervīzors modulārā sistēmā ir tas, kurš izvada studentu caur problēmbāzētās izglītības uzdevumiem: attīstot augstu profesionālo kompetenci, veicinot atrisināt problēmsituācijas, attīstot kritisko un kreatīvo domāšanu, veidojot prasmes pieņemt pamatotus lēmumus jaunās, nepazīstamās situācijās, attīstot spējas saprast un ņemt vērā citu domas un uzskatus, apgūt prasmi strādāt komandā, veicinot studentus veikt pašnovērtēšanu, identificējot savas stiprās un vājās puses un izmantot tam atbilstošas stratēģijas [14, 169-172].

Tādējādi tieši supervīzors ir tas, kurš plāno moduļa uzbūvi un struktūru, kā arī vada un pārrauga jeb supervīzē moduļa apguves vai prakšu procesa gaitu, tāpēc vispirms šī darba daļā sniegšu ieskatu jēdziena „supervīzija” izpratnē.

Autore A. Šrajoga (*Schreyögg*) norāda, ka supervīzija tāpat kā pedagoģija un psihoterapija ir sociāla zinātne, kas balstās uz noteiktām teorētiskām nostādnēm un modeļiem [18, 29], bet autori D. Krefts (*Kreft*) un I. Mielenca (*Mielenz*) atzīmē, ka vēsturiski tā ir attīstījusies no psihoanalīzes un amerikāņu sociālā darba tradīcijām, un ka tā tiek veikta ne tikai mācīšanās procesos, bet arī tiek pielietota vadības un menedžmenta praksē, kā arī visās tajās profesionālajās jomās, kur tiek veikts darbs ar cilvēkiem, tā piemēram, medicīnā, psihoterapijā, pedagoģijā, sociālajā darbā, personālvadībā [19, 563 - 565].

Savukārt, supervīzors J. Blekvedels (*Bleckwedel*) skaidro, ka supervīzija ir vadības process, kur supervīzors sadarbojoties ar supervīzējamo reflektē (atspoguļo) viņa profesionālo darbību praktiskā un ētiskā kontekstā, atbalstot supervīzējamo viņa profesionālās pieredzes ieguvē un atstājot brīvu „telpu” viņa izaugsmei. Supervīzija ir kā radoša pauze kreatīvā profesionālā

interakcijā, tā ir profesionālās darbības moderna dialoga pieredze skaidri reglamentētā refleksijas procesā, ar mērķi nodrošināt optimālus profesionālās darbības sasniedzamos rezultātus un cilvēcisko attiecību kvalitāti: starp profesionāļiem un viņu mērķauditoriju, starp kolēģiem, un starp profesionāļiem un administrāciju vai institūciju [20].

Dažādos literatūras avotos ir norādīts, ka supervīzijā ir jāīsteno šādas prasības:

- veicot supervīziju, ir jāsekmē un jānodrošina kvalitāte, t.i., tā tiek pielietota kā konsultatīva metode kvalitātes nodrošināšanai un uzlabošanai procesa gaitā, objektīvi atspoguļojot noteiktas prasības;
- ir jākonfrontē, t.i., skaidri jāatspoguļo un jāizdala pieredze, problēmas, konflikti un jautājumi no ikdienas rutīnas skaidrā profesionālā kontekstā;
- ir jāsniedz atbalsts, t.i., jāsniedz atbalsts individuālu problēmrisinājumu koncepciju attīstībā, savstarpējas komunikācijas uzlabošanā starp kolēģiem un atbilstošos organizatoriskos jautājumos;
- ir jāpiedāvā iespējas, t.i., jānodrošina individuāla pieeja, emocionāls atbalsts, jāpalīdz sasniegt apmierinātību ar paveikto, kā arī jānodrošina vēlme sasniegt izvirzītos tuvākos un tālākos mērķus;
- ir jābūt elastīgai, t.i., tā var tikt piedāvāta gan kā atsevišķu personu, gan grupu un komandu, gan kā institūcijas supervīzija;
- ir jābūt pašrefleksīvai un mācīšanās orientētai, t.i., tā nepilda mācīšanas vai instruēšanas funkcijas, tā veicina atsevišķu personu, grupu un institūciju mācīšanos un izaugsmi, supervīzijai ir jānorit kā kopīgiem supervīzoru un supervīzējamo atbildes meklējumiem;
- ir jānodrošina izglītības kvalitāte, t.i., ar konsultēšanas palīdzību supervīzijai ir jāpalīdz sasniegt izvirzītos studiju mērķus, uzdevumus un standartus [7].

Tādējādi var secināt, ka supervīzors ir neatkarīgs, atbalstošs, kritisks konsultants, kas veicina supervīzējamo meklējumus, kā arī ar objektīvu skatījumu palīdz rast atbildes, paplašinot supervīzējamā skatījumu uz noteiktiem procesiem, atspoguļojot viņa domāšanu, jūtas un rīcību, sniedzot iespējas saskatīt jaunas alternatīvas. Supervīzija tāpat kā modulārā sistēma un problēmbāzētās izglītības pieeja ir uz esošiem resursiem, nākotnes iespējām, uz risinājumu un rīcību vērsta.

Autors U. Šlingenzīpens (*Schlingensiepen*) norāda uz pamatjautājumiem, kuriem ir jābūt akcentētiem supervīzijas vadībā – konfliktu vadība, konflikta risinājuma iespējas, individuālās

rīcības iespējas, diverso lomu eksistence, stresa un laika menedžmenta iespējas, sevis pieņemšanas iespēju veidi [21].

Tādā veidā īstenotā supervīzijas procesā tiek sniegta atgriezeniskā saite par esošo situāciju un no tās izrietošajām alternatīvām, tā ir kā attīstības process, kurā tiek īstenotas iespējas uzdot jaunus jautājumus, veicināt diskusijas un dialogus, attīstīt prasmes konstruktīvi risināt konfliktus un spriedzes situācijas un rast jaunas iespējas. Tas nozīmē, ka supervīzors ir tas, kurš nodrošina šī darba 1.1. nodaļā atspoguļotā 4. shēmā (skat. 4. shēmu) šādi strukturētā studiju procesā izvirzīto mērķu sasniegšanu, īstenojot nepārtrauktu atgriezenisko saiti par šī procesa norisi, t.i. kā shēmā ir norādīts – pēc „baltās kastes” principa. Līdz ar to gan supervīzijas prasības, gan pamatjautājumi skaidri formulē supervīzoru darbības lauku un veidu arī modulārā sistēmā un problēmbāzētās izglītības pieejā. Tādējādi var secināt, ka supervīzija palīdz īstenot modulārās sistēmas un problēmbāzētās izglītības koncepciju profesionālās augstākās izglītības studiju programmās, ar uzsvāru uz studējošo apzinātu izaugsmi studiju procesa gaitā.

Savukārt, autors M. E. Rodžerss skaidro, ka: „izglītojošo supervīziju uzskata par vienu no supervīzora pamatfunkcijām un galveniem atbildības aspektiem, jo supervīzijas mērķis sākotnēji un pēc būtības tiek uzskatīts par didaktisku mērķi – jebkurā profesijā iemācīt ne tikai speciālās zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas, lai tās pielietotu praktiski, bet arī sniegt ieguldījumu personiskās patības pārveidošanās procesā profesionālā patībā” [22, 123-124].

Tādējādi izglītojošā supervīzija ir vērsta uz studenta izaugsmi, ņemot vērā dažādus komponentus, piemēram, zināšanas, prasmes un iemaņas un attieksmes.

Savukārt, autore A. Šraijoga norāda uz supervīzijas didaktiskajiem principiem, kas iezīmē supervīzijas koncepciju attiecībā uz mācīšanās procesu:

1. mācīšanās plānošanas strukturēšanas princips – šis princips nosaka to, ka mācīšanās plāna struktūra ir ļoti konsekventi veidota, balstoties uz visu saturisko un metodisko aspektu stingri racionāli pamatotām savstarpējām kopsakarībām, kas nevar tikt ierobežota mācīšanās plāna lineārā sistēmā: mērķis → līdzeklis → rezultāts, bet gan tai ir jābūt visu mācīšanās plāna komponentu kompleksi cauraustai pārskatāmai mijiedarbībai;

2. uz mācīšanas/mācīšanās mērķiem orientēšanās princips – šis princips nosaka supervīzijas procesa gaitā mācīšanas un mācīšanās mērķu diferenciaciju, piemēram, vadības mērķus, pamatmērķus, orientējošos vai virzošos mērķus, kursa mērķus, un šo mērķu integrāciju, kā arī mērķu izvēli atbilstoši vajadzībām to īstenošanas procesā, un mērķu izvirzīšanu par pamatu mācīšanās plāna posmiem, mācību satura apguvei, pielietojamām metodēm un mācīšanās procesa struktūrai;

3. mācību procesa struktūras pārskatāmības princips – nosaka to, ka bez mācīšanās plānošanas atbilstoši programmai ir jābūt ietvertiem vēl diviem aspektiem: mācīšanās procesam ir jābūt vērstam uz konkrētu mācīšanās situāciju un jānorit tās kontekstā, kā arī mācīšanās procesam ir jābūt atvērtam supervīzoru vai supervīzējamo iniciatīvai un pārmaiņu iespējām;

4. mācīšanas/mācīšanās mērķu kontroles princips – nosaka to, ka supervīzējamo konkrētie sasniegumi nevar tikt tikai kvantitatīvi pārbaudīti; tai ir jābūt arī kvalitatīvi vērtējošai kontrolei, kas ietver sevī atgriezenisko saiti, sasniegumu pārbaudi un izvērtēšanu savstarpējā supervīzora un supervīzējamā interakcijā;

5. atvērtības princips – nosaka to, ka mācību procesam vienmēr ir jānorisinās kā dialoga procesam starp supervīzoru un supervīzējamo, jo visiem izvirzītajiem un sasniedzamajiem mērķiem ir jātiek saskaņoti ar skatpunktu uz vērtību sistēmu izvēli cilvēciskās solidaritātes un profesionālisma kopsakarību kontekstā, jo supervīzija ļoti augstā mērā ir atkarīga no personas un konteksta [18, 55-60].

Tāpēc, lai supervīziju varētu veiksmīgi īstenot, ievērojot gan tās prasības, gan didaktiskos principus, tiek pielietotas dažādas supervīzijas metodes kā konsultēšana, kas sevī ietver tādas tehnikas kā pārfrāzēšana, refleksija (atspoguļošana), pašrefleksija, atvērto jautājumu tehnika, jūtu atspoguļošana, atbalsta sniegšana u.c., kā arī tādas metodes kā konfrontācija, novērošana, iespēju konstruēšanas metode, lomu spēles, atgriezeniskās saites sniegšana, sasniegumu kontrole, uz ko tiek norādīts daudzos literatūras avotos attiecībā uz supervīziju, bet tā kā tas nav šī darba uzdevums, tad sīkāk šajā darba nodaļā tās neaprunā.

Supervīzijai ir vairākas formas, uz ko norāda arī autore E. Horsta:

- atsevišķu personu supervīzija, kur uzmanība vairāk tiek vērsta uz personīgām grūtībām;
- grupu supervīzija, kur lielāka uzmanība tiek vērsta uz komunikāciju un profesionālās darbības mērķu izpratni grupā, kā arī pašu problēmas vai uzdevuma risinājumu;
- komandas supervīzija, kur vairāk uzmanība tiek vērsta uz kooperatīvu sadarbību un savstarpējo komandas līdzdalībnieku sadarbību;
- organizāciju supervīzija, kur uzmanība tiek vērsta uz konkrētās organizācijas misiju, vīzijām un izvirzīto stratēģiju īstenošanu un mērķu sasniegšanu [23].

Ir arī jāatzīmē, ka daudzos literatūras avotos var atrast norādes par to, ka supervīzijā par pamatu tiek izmantots kāds noteikts supervīzijas modelis, kas tiek pielāgots konkrētai situācijai un vajadzībām. Šādu kā vienu no supervīzijas pamatmodeļa shēmām, piedāvā E. Horsta, bet tā

kā profesionālās augstākās izglītības studiju programmās tiek veikta gan mācību moduļu, gan prakšu supervīzija, tad attiecībā uz praktiskās darbības supervīziju sniegšu arī A. Šraijogas piedāvāto un bieži praksē pielietoto supervīzijas modeli, pārskatāmības dēļ tos apvienojot tabulā (skat. 2. tabulu).

2. tabula

*Supervīzijas pamatmodeļu struktūra*

<b>Supervīzijas pamatmodelis</b>	<b>Praksēs pielietotais supervīzijas pamatmodelis</b>
1. problēmu analīze;	1. sākuma fāze – supervīzors un supervīzējamais noskaidro esošo situāciju, vienojas par tēmām, kurām jātiek pārstrādātām, supervīzoram šajā fāzē ir aktīva loma, izvēloties atbilstošas supervīzijas pieejas un metodes;
2. mērķu saskaņošana;	2. aktīvas darbošanās fāze – supervīzors savstarpējā sadarbībā ar supervīzējamo vienojas par izvirzīto problēm fokusu pārmaiņu vajadzībām, iespējām un alternatīvām un rīcības koncepcijām;
3. plānošana, kas ietver sevī alternatīvu izvirzīšanu un izvērtēšanu;	3. integratīvā fāze – supervīzors kopā ar supervīzējamo reflektē par aktīvas darbošanās fāzes rezultātiem, nozīmi un to teoretizē un sistematizē;
4. lēmuma pieņemšana vai rīcības akceptēšana;	4. pārorientēšanās fāze – strukturē uz gūtās pieredzes centrētas tālākās darbības konsekvences, kuras tiek eksperimentālā veidā pārbaudītas jaunā prakses situācijā [18, 46-47].
5. īstenošanas process;	
6. sasniegto rezultātu kontrole [23].	

Salīdzinot šos abus modeļus, var secināt, ka praktiski tie abi ir līdzīgi – 1. un 2. solis supervīzijas pamatmodelī atbilst prakšu supervīzijas 1. sākuma fāzei, un attiecīgi 3. un 4. solis pamatmodelī atbilst 2. aktīvas darbošanās fāzei prakšu supervīzijā, tāpat arī 5. un 6. solis atbilst 3. integratīvai fāzei un daļēji 4. pārorientēšanās fāzei, kur praksē pielietotā supervīzijas modelī parādās interesanta īpatnība, ka sasniegto rezultātu kontrole tiek pārbaudīta jaunā prakses situācijā, kas netiek īpaši uzsvērts vispārējā supervīzijas modelī, kur tas tiek tikai apzināts.

Tādējādi praksēs pielietotais supervīzijas modelis ir identisks vispārējam supervīzijas pamatmodelim, tikai tas ir pielāgots prakses vajadzībām – pārbaudot sasniegtos rezultātus jaunā prakses situācijā.

Attiecībā uz prakšu supervīziju A. Šraijoga skaidro, ka supervīzija ieņem ļoti nozīmīgu lomu tieši prakses kontekstā, un tās mērķis ir vērsts tieši uz praktiskās darbības profesionālo pragmatisko un ētisko aspektu attīstīšanu vai uzlabošanu. Tā sniedz supervīzējamo iepriekš

sasniegto rezultātu un pieredzes apkopojumu un reflektē pašreiz notiekošo. Tā kā prakse nenotiek vakuumā, bet konkrētā institūcijā, tad supervīzijā tiek automātiski ietvertas arī organizatoriskie supervīzējamā un institūcijas attiecību aspekti, tas nozīmē, ka supervīzējamā konkrētā darbība tiek skatīta institucionalizētā kontekstā, tādējādi tā var būt gan plānveidīgi, gan brīvi īstenota. Līdz ar to visas potenciālās supervīzijas tēmas par prakses jautājumiem izpaužas tā, kā to supervīzējamais manifestē [18,15-18], citiem vārdiem var teikt, ka supervīzija praksē ir profesionāla konsultēšana atbilstoši attiecīgiem institucionāliem mērķiem. Autore atzīmē, ka atsevišķos gadījumos supervīzija var nonākt līdz psihoterapeitiskās supervīzijas aspektiem, tomēr pamatā tai ir jāpaliek uz kognitīvi orientētas profesionālās bāzes. Lai varētu pārveidot supervīzējamā rīcību un konkrētās situācijas, prakses supervīzoram ir nepieciešams plašs pielietojamo metožu klāsts, jo supervīzora profesionālā rīcība nevar tikt ierobežota vienas vai pāris pielietojamo metožu rāmjos, tā ir orientēta uz noteiktiem mērķiem, tai ir jāpanāk noteiktas vēlamās izmaiņas, pielietojot dažādus interakcijas stilus [18, 18-19].

Autore arī norāda, ka līdz ar to prakšu supervīzijā veidojas integratīvs supervīzijas modelis, kas balstās uz četriem būtiskiem aspektiem:

- prakseoloģiskie aspekti, t.i., supervīzijā ir jābūt skaidram, uz kādu teorētisko zināšanu bāzi praksei ir jābalstās, kādas zināšanas prakses laikā ir jāiestrādā vai jāapgūst;
- teorētiski didaktiskie aspekti, t.i., supervīzijas procesā ietver praktisko tēmu, kā arī trenējamo prasmju un iemaņu apguves strukturēšanu no esošā uz vēlamā;
- meta-modeļa aspekti, t.i., supervīzijā vienmēr tiek iekļautas arī antropoloģiskās premissas: cilvēka būtības fenomēns, vērtību sistēmas, dzīves pamatjautājumi, solidaritātes un tolerances jautājumi, prakses fenomenāli un savs personīgais „es”, kam prakses supervīzijas ietvaros ir jātiek apzinātiem no supervīzējamā puses [18, 29-30]; autore īpaši uzsver, ka interakcija supervīzijā ir ārkārtīgi būtiska tieši attiecībā uz meta-modeļa aspektu;
- supervīzijas teorētiskie aspekti, t.i., ietver sevī pašas supervīzijas teorētiskās nostādnes, principus un pamatus [18, 36].

Tas nozīmē, ka šajā integratīvajā supervīzijas modelī tiek uzsvērta tādu komponentu kā zināšanu, prasmju un īpaši attieksmju supervīzija (ņemot vērā meta-modeļa aspektu) un integratīvā veidā tiek īpaši uzsvērta supervīzējamā izaugsme kopumā.

Savukārt, attiecībā uz mācību moduļu supervīziju profesionālās augstākās izglītības studiju programmās problēmbāzētā izglītībā modulārā sistēmā L. Šiļņeva norāda, ka supervīzoriem ir jāvērs sava uzmanība uz šādām dimensijām un uzdevumiem mācību moduļu supervīzijas vadībā (skat. 3. tabulu):

*Galvenās dimensijas un uzdevumi mācību moduļu supervīzijas vadībā.*

<b>Galvenās dimensijas</b>	<b>Uzdevumi</b>
<b><i>Zināšanu bāze</i></b> Indivīdam esošās zināšanas kalpo par pamatu visām nākotnē iegūstamajām zināšanām, veidojot asociācijas ar jauno informāciju.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• noteikt mērķus;</li> <li>• sintezēt idejas un viedokļus;</li> <li>• orientēt grupu uz mērķiem, jaunām idejām;</li> <li>• izmantot jautājumu uzdošanas prasmes, lai vadītu informācijas apstrādi.</li> </ul>
<b><i>Stratēģiskā apstrāde un kontrole</i></b> Spēja aprakstīt un regulēt savas domas un uzvedības veidus.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dot laiku mācīšanās un grupas procesu atspoguļošanai;</li> <li>• koordinēt un vadīt;</li> <li>• palīdzēt sistemātiski plānot uzdevumu sasniegšanu;</li> <li>• <u>veicināt individuālu un grupas novērtēšanu.</u></li> </ul>
<b><i>Motivācija</i></b> Motivācijas vai emocionālie faktori, personiskie mērķi, nozīmīgi ietekmē mācīšanos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• atbalstīt riska uzņemšanos;</li> <li>• veicināt klausīšanās prasmju attīstību;</li> <li>• ļaut izteikt emocijas;</li> <li>• modelēt atbalstu studentu ieguldījumam.</li> </ul>
<b><i>Attīstība un individuālās atšķirības</i></b> Mācīšanās progresē no vienas stadijas otrā, un to secību un ilgumu ietekmē dažādi faktori.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• radīt noteikumus grupas uzvedībai;</li> <li>• veicināt dažādu viedokļu izpaušanu;</li> <li>• apzināties mācīšanās stili;</li> <li>• izmantot dažādas spējas un grupas dalībnieku dažādo pieredzi.</li> </ul>
<b><i>Situācija vai konteksts</i></b> Mācīšanās ir gan sociāls, gan individuāli veidots process.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dot grupā laiku iepazīt citam citu;</li> <li>• <u>sniegt atgriezenisko saiti;</u></li> <li>• iesaistīt grupu jautājumu risināšanā;</li> <li>• mainīt grupas vadītājus un lomas grupās.</li> </ul>

[5, 64-65]

Tātad mācību moduļu supervīzijā tiek likts uzsvars uz atvērtu, refleksīvu, kritisku un aktīvu mācīšanās procesu, kur supervīzoram ir jāņem vērā visi šie autores minētie aspekti savstarpējās kopsakarībās un var teikt, ka šīs kopsakarības veido zināmu secību – no mācību moduļa mērķiem un uzdevumiem → uz katra studenta personīgajiem mērķiem un pašreizējām zināšanām un spējām → uz studenta izaugsmi moduļa problēmsituācijas risinājuma rezultātā (sociālo prasmju un mācīšanās prasmju ieguve) → uz gūto zināšanu, prasmju, attieksmju novērtēšanu un atgriezenisko saiti. Arī šī mācību moduļa supervīzijas struktūra atbilst augstāk minētajam vispārējam supervīzijas pamatmodelim un supervīzijas prasībām.

Autores L. Šiļņeva un E. Eglīte apraksta arī mācību moduļu supervīzoru galvenās funkcijas:

- „balstoties uz studiju programmas mērķiem un profesionālās darbības standartiem, ētikas kodeksu, izvirzīt mācību moduļa mērķus zināšanu un prasmju līmenī;
- komplektēt moduļa komandu un organizēt tās darbu, precizējot katra komandas locekļa (pasniedzēja, prakses direktora, prakšu institūciju pārstāvju) ieguldījumu mācību moduļa satura un mācību organizācijā;
- kopā ar komandu izvēlēties problēmsituācijas un apspriest tās;
- atbilstoši moduļa mērķiem, uzdevumiem un problēmsituācijām kopā ar komandas locekļiem izstrādāt saturu visam moduļa periodam un precizēt akadēmisko disciplīnu karti;
- izveidot moduļa struktūru un veidot moduļa saturisku un strukturālu aprakstu;
- nodrošināt visu moduļa saturisko daļu loģisku saistību;
- apspriest ar katru komandas locekli akadēmisko disciplīnu mācību saturu un mērķus;
- prezentēt studentu grupai moduļa mērķus, problēmsituāciju, precīzi norādot studentu, pasniedzēju un supervīzora lomu (atbildību) tajā;
- veidot studentu mazās grupas;
- nodrošināt nepārtrauktu atbalstu un veicināšanu, supervīziju;
- nodrošināt visa moduļa integrētu novērtēšanu;
- veidot un sakārtot visa moduļa metodisko „portfeli” [5, 109].

Ir interesanti atzīmēt, ka autores, aprakstot mācību moduļu supervīzoru funkcijas, uzsver zināšanas un prasmes, taču attieksmes šeit netiek minētas, lai gan supervīzijas procesos attieksmes kā komponents tiek ņemts vērā. Autoru izstrādātās moduļu supervīzoru funkcijas balstās uz ļoti aptverošu un uz dažādiem aspektiem balstītu mācību plāna struktūru un bāzējas uz savstarpēji saistītiem mācīšanas un mācīšanās mērķiem atbilstoši studiju programmas saturam, kam procesā ir jātiek praktizētiem un vērtētiem, līdz ar to ir saprotams, ka arī pašam supervīzijas procesam ir jābūt pārskatāmam un viegli revidējamam.

Ir jāatzīmē, ka supervīzijas process ir ļoti stingri reglamentēts, kas tāpat kā psihoterapijā paredz stingrus supervīzora darbības rāmjus un noteikumus, kurus daudzās valstīs reglamentē tam speciāli izstrādātie supervīzoru ētikas kodeksi un darbības standarti. Tā kā šajā darbā tiek apskatīts SD/SP studiju process, tad ir jāpiezīmē, ka lai gan pašlaik supervīzora profesionālie standarti Latvijā vēl nav izstrādāti, Nacionālā sociālo darbinieku asociācija ir noteikusi standartus sociālā darba supervīzoriem, kuri tiek ievēroti arī Latvijā [24, 12- 13].

Apkopojot visu iepriekš minēto attiecībā par supervīziju vispār, kā arī par mācību moduļu un prakšu supervīziju, var secināt, ka supervīzijas vadības process ir vērsts uz supervīzējamo

izaugsmes procesu izvirzīto un sasniedzamo mērķu kontekstā, īpaši uzsverot tādas komponentus kā zināšanas, prasmes, iemaņas un attieksmes, tos atspoguļojot apzinātā supervizora-supervizējamā interakcijā. Savukārt, prakšu supervīzijā tiek īpaši uzsvērts prakses konteksts, iekļaujot un akcentējot antropoloģiskās premises profesionālā kontekstā, kā arī sasniegtie rezultāti tiek pārbaudīti jaunā prakses situācijā, atšķirībā no vispārējās supervīzijas, kur sasniegumi galvenokārt, tiek tikai reflektēti un apzināti. Varbūt ar to ir skaidrojams arī tas, ka autoru minētajās moduļu supervīzoru funkcijās attieksmes kā supervīzijas komponents netiek īpaši uzsvērts, lai gan supervīzijas process ietver sevī arī šo komponentu. Ir arī jāatzīmē, ka supervīzijas vadībā parādās būtisks aspekts – sasniegto rezultātu un studentu izaugsmes procesa apzināta interaktīva kontrole un vērtēšana, kuru tālāk analizēšu darba nākošā nodaļā.

### ***Secinājumi:***

- Profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās problēmbāzētā izglītībā un modulārā sistēmā tiek īstenota mācību moduļu vadība pamīšus ar mācību praksēm, kuru īsteno mācību moduļu un prakšu supervīzori.
- Supervīzijas vadība ir stingri reglamentēts konsultēšanas process, kur supervīzors interakcijā ar supervīzējamo apzināti reflektē, sniedzot atgriezenisko saiti par studenta profesionālo darbību un izaugsmi konkrētu mērķu, praktiskā un ētiskā kontekstā, ar mērķi nodrošināt optimālus sasniedzamos rezultātus.
- Supervīzija balstās uz noteiktām teorētiskām nostādnēm, modeļiem un principiem, kas nosaka un reglamentē supervīzoru darbības lauku, kā arī viena no supervīzijas pamatdimensijām ir izglītojošā supervīzija, kas balstās uz konkrētiem didaktiskiem principiem.
- Supervīzija var izpausties dažādās formās un tai ir plašs pielietojamo metožu klāsts.
- Supervīzija ir divējādi fokusēta (vērsta) – uz studiju programmas mērķu īstenošanu un studenta izaugsmi studiju procesā, kā arī tā ir uz esošiem resursiem, nākotnes iespējām, uz risinājumu un rīcību vērsta.
- Supervīzijā tiek apzināta esošā situācija, un pats supervīzijas process ir ar mērķi nodrošināt daudzdimensionālā pieejā supervīzējamā nepieciešamo kompetenču attīstību no esošā uz vēlamu, kā arī apzināt sasniegtos rezultātus.
- Supervīzijas procesā tiek ņemti vērā tādi komponenti kā zināšanas, prasmes, iemaņas un attieksmes integrētā veidā profesionālā kontekstā.

- Prakšu supervīzijā īpaši tiek uzsvērtā supervīzējamā profesionālā darbība institūalizētā prakses kontekstā, kā arī sasniegtie rezultāti tiek kontrolēti jaunā prakses situācijā. Prakšu supervīzijā īpaši tiek aktualizētas antropoloģiskās premises profesionālā kontekstā, tādējādi īpašs uzsvars tiek likts uz attieksmēm kā komponentu.
- Supervīzijas vadībā svarīgu lomu ieņem interakcija starp supervīzoru un supervīzējamo, refleksija un pašrefleksija, sasniegto rezultātu kontrole un vērtējuma sniegšana.
- Mācību moduļu supervīzijā ir jātieksniēgtam integratīvam moduļa novērtējumam, bet prakšu supervīzijā vērtējot ir jāsniedz ne tikai kvantitatīvs vērtējums, bet tam ir jāizpaužas kvalitatīvā veidā ietverot visu studentu izaugsmi kopumā, nevis atsevišķu viņa darbību.

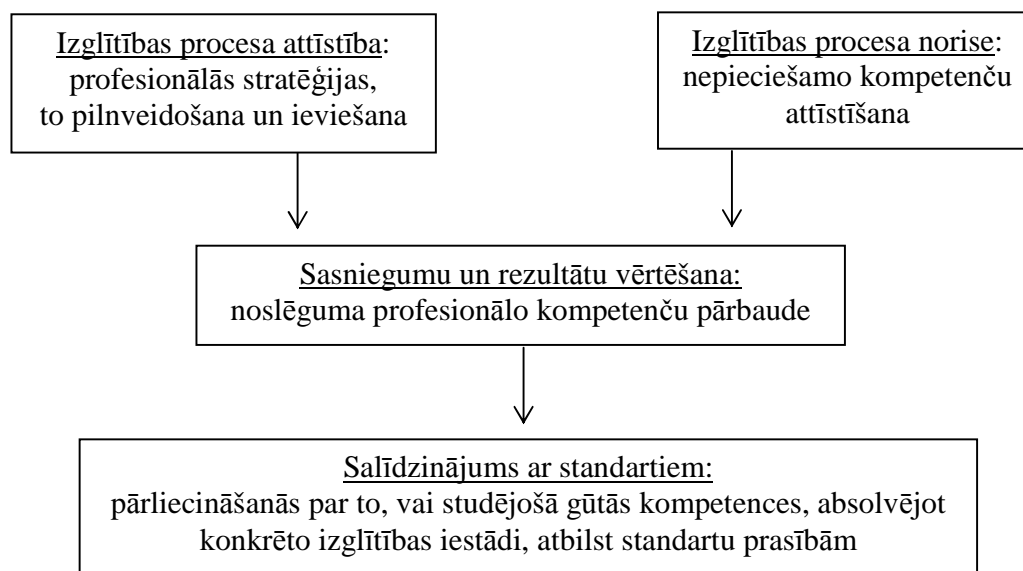
## 2. Studentu izaugsmes procesa vērtēšana profesionālās augstākās izglītības studiju programmās

Modulārās sistēmas pielietojums problēmbāzētās izglītības pieejā SD/SP profesionālās augstākās izglītības studiju programmās akcentē studentu aktīvu iesaistīšanos studiju procesa norisē un pašu mācīšanās procesu kā tādu, bet supervīzijas vadība šādā pieejā ir vērsta uz studentu izaugsmes apzināšanu un attīstīšanu studiju programmās izvirzīto mērķu kontekstā. Tādējādi šādā pieejā būtisks jautājums ir par studentu izaugsmes vērtēšanu problēmbāzētās izglītības studiju procesā, kuru aplūkošu šajā darba nodaļā.

Vācu autori P. Dobelstains (*Dobbelstein*), R. Pīks (*Peek*), A.M. Haufs-Tulodzecki (*Hauf-Tulodziecki*) norāda, ka izglītības sistēma ietver sevī plašas un daudzdimensionālas iespējas mācīšanas-mācīšanās procesa organizēšanā un veidošanā, taču tajā pašā laikā tai ir konsekventi jānodrošina izglītības sistēmas izvirzīto standartu īstenošana, tādēļ ir svarīgi uzsvērt izglītības procesā gūto rezultātu un sasniegumu atbilstību izvirzītajām prasībām, un autori piedāvā šādu shēmu (skat. 5. shēmu):

5. shēma

*Vērtēšana uz standartiem orientētā mācīšanās procesā.*



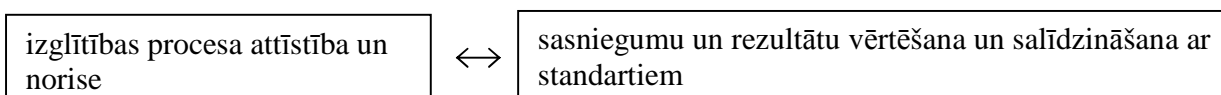
[25]

Šajā autoru piedāvātajā shēmā tiek uzsvērti studentu gūto profesionālo kompetenču pārbaude, vērtēšana un to atbilstība noteiktiem izglītības procesa mērķiem, kā arī konkrētiem izglītības

standartiem, tādējādi studiju procesa gaita tiek pakārtota šo sasniegumu nodrošināšanai, t.i. uzsvars ir uz galarezultātu novērtējumu. Tādējādi varētu secināt, ka pamatkomponenti, kas tiek vērtēti šādā pieejā, galvenokārt, ir gūtās zināšanas un prasmes, bet problēmbāzētā izglītības pieejā un it īpaši SD/SP studiju programmās, kā tas jau ir minēts iepriekš, uzsvars ir uz pašu mācīšanās procesu, kas ir primāri vērsts uz studentu izaugsmes iespēju nodrošināšanu un attīstību, bet ne tikai sasniegto rezultātu. Tas nenozīmē, ka problēmbāzētās izglītības pieejā būtu mazsvarīga šī autoru sniegtā norāde uz sasniegumu atbilstību standartiem, bet gan, ka vērtējot ir jāņem vērā studentu izaugsme un jāsniedz tai novērtējums, kur kā nozīmīgs komponents ir arī attieksmju vērtēšana, kas summējot kopā ar zināšanu un prasmju vērtēšanu, atklāj arī studentu izaugsmi. Tādējādi tas nozīmē, ka gan studiju procesa gaitā, gan noslēguma profesionālo kompetenču pārbaudē ir jātiek vērtētai studentu izaugsmei kopumā konkrētajā studiju procesa posmā.

Ir jāatzīmē, ka vācu autors Terharts (*Terhart*), analizējot mācīšanas-mācīšanās procesu skolā, norāda uz atšķirībām starp direktīvu un efektīvu skolu, un kā vienu no tām min atšķirību arī attiecībā uz sasniegumu vērtēšanu. Šajā kontekstā autors norāda uz divām atšķirīgām paradigmām: direktīvas skolas mācīšanās procesa paradigma ir vērsta uz rezultātiem un sasniegumiem, citiem vārdiem, mācīšanās process ir pakārtots tā, lai sasniegtu vēlamos rezultātus, tā ir kauzālas dabas paradigma, bet efektīvas skolas paradigma, kā autors norāda, nekādā gadījumā nav kauzālas dabas, bet gan procesa-rezultāta paradigma, kas norāda uz to, ka tā ir korelatīvas dabas, tādējādi vērtēšana noris mācīšanās procesā un mācīšanās process tiek korelēts atbilstoši sasniegumiem [26].

Tas nozīmē to, ka procesa-rezultāta paradigmas gadījumā, augstāk minētā 5. shēma būtu jāskata nevis pakārtotā, bet atgriezeniskā veidā, kur izglītības procesa attīstība un norise atrodas savstarpējā korelatīvā mijiedarbībā ar sasniegumu un rezultātu vērtēšanu un to salīdzinājumu ar standartiem, t.i.:



Tādējādi var secināt, ka tā kā problēmbāzētās izglītības pieeja ir vērsta gan uz procesu un studentu izaugsmes nodrošināšanu, gan sasniegumiem, tad ir nozīmīga tieši šī Terharta sniegtā procesa-rezultāta paradigma, kas atspoguļo vērtēšanas nozīmi.

Autore I. Gundare sniedz norādi uz to, ka vērtēt var gan sasniegtos rezultātus pēc izvirzītajiem akadēmiskajiem mērķiem, gan mācīšanās procesu, jo ir vienlīdz svarīgi gan

rezultāti un sasniegumi, gan pats mācīšanās process, kas balstās uz zinātniskumu, taču tā sociālajā aspektā [9, 38]. Arī autore E. Eglīte norāda uz to, ka galvenais vērtēšanas pamatnosacījums problēmbāzētā izglītībā ir gan procesa, gan rezultāta vērtēšana [5, 97]. Tas atbilst studiju procesa norisei, jo kā tika aprakstīts iepriekš, tieši supervīzijas vadība studiju procesā ir fokusēta (vērsta) divējādi – gan uz rezultātiem izvirzīto mērķu īstenošanā, gan uz pašu procesu, atspoguļojot un veicinot studentu izaugsmes apzināšanos.

Savukārt, vācu autors M. Rommels (*Rommel*) attiecībā uz vērtēšanu norāda uz atšķirībām tradicionāli orientētajos izglītības procesos un problēmbāzētā izglītībā (skat. 4. tab.):

4. tabula

*Vērtēšanas salīdzinājums tradicionāli orientētajos izglītības procesos un problēmbāzētā izglītībā*

<b>Tradicionālā izglītības pieeja</b>	<b>Problēmbāzētā izglītības pieeja</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ieplānota sniegto zināšanu novērtēšana (izvirzīto mācīšanās mērķu kontrole);</li> <li>standartvērtējums, t.i. visiem vienādi pēc standartos noteiktā veida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>individuāla pieeja vērtēšanā;</li> <li>mācībspēka akceptētas plaša mēroga atšķirīgas zināšanas;</li> <li>vērtēšanā tiek pielietotas <u>dažādās metodes, kas ir stipri atkarīgas no procesa attīstības stadijas.</u></li> </ul>

[27]

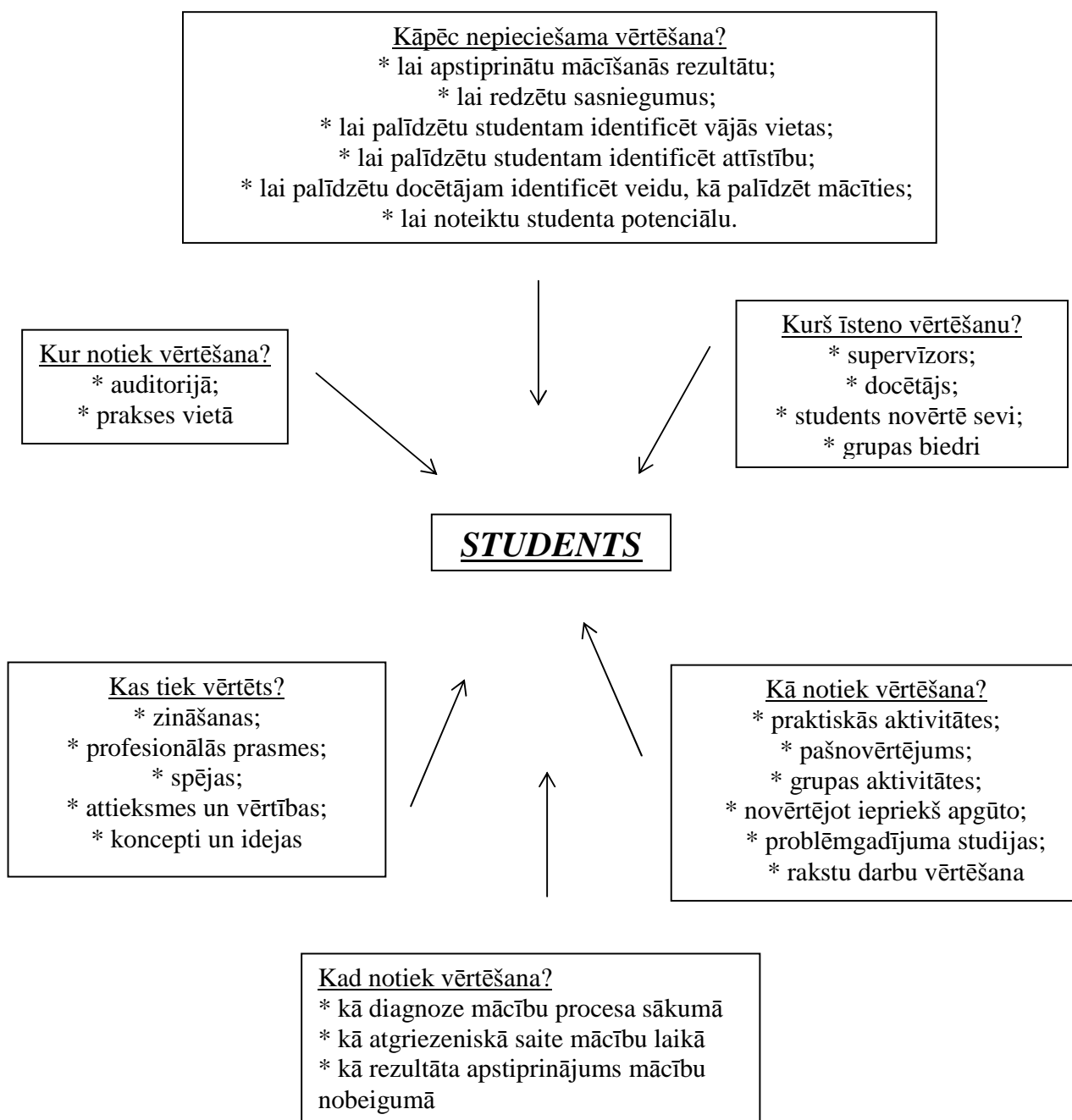
4. tabulā sniegtajā salīdzinājumā būtiskā atšķirība vērtēšanā problēmbāzētās izglītības pieejā iezīmējas individualizētā vērtēšanas pieejā un dažādu vērtēšanas metožu pielietošanā, kas ir atkarīgas no izglītības procesa attīstības stadijas, pretstatā tradicionālajai izglītības pieejai, kur vērtēšana balstās uz iepriekš stingri noteiktiem standartiem, tādējādi var secināt, ka autora piedāvātajā tabulā iezīmējas šī procesa-rezultātu paradigma problēmbāzētās izglītības pieejā, jo vērtēšanas process notiek savstarpējā mijiedarbībā ar izglītības procesa attīstības stadijām. M.Rommels sniedz arī komentāru, ka ne visu metožu pielietojums atbilst izvirzītajiem mērķiem un ka ne visus mērķus var sasniegt ar konkrētām metodēm, jo noteiktas metodes ir harmoniskas noteiktiem mērķiem, bet noteikti mērķi ir savstarpēji harmoniski ar noteiktām metodēm [27].

Autore E. Eglīte norāda, ka problēmbāzētā izglītībā vērtēšana nedrīkst būt formāla, bet tai ir jāatspoguļo studentu kompetences attīstība, līdz ar to vērtēšanas mērķis problēmbāzētā izglītībā ir palīdzēt saskatīt studentiem to, kā studiju procesā viņi ir attīstījuši savas domāšanas prasmes un kā viņi spēj novērtēt paši sevi un studiju procesā sasniegto rezultātu attīstību [5, 83-84].

Autore arī norāda uz studentu izaugsmes vērtēšanas pieeju problēmbāzētā izglītības procesā (skat. 6. shēmu):

6. shēma.

*Vērtēšana problēmbāzētās izglītības pieejā*



[5, 84]

Dažādos literatūras avotos var atrast arī citu autoru komentārus attiecībā uz vērtēšanas aspektiem. Autore E. Eglīte norāda uz to, ka vērtēšana problēmbāzētā izglītības pieejā nedrīkst

būt tikai formāla, bet savukārt, autori N.L. Geidžs un D.C. Berliners norāda uz to, ka vērtēšana var notikt gan formāli (strukturizēti), lai mērītu mācīšanās sasniegumus, kas parasti tiek veikta mācīšanās procesa nobeigumā, gan neformālā jeb brīvā veidā, jo „tiek izmantoti subjektīvi kritēriji, lai gan spriedumi ir argumentēti un pamatoti”, un tā tiek veikta mācīšanās gaitā – vērtējot gan sākotnējos priekšstatus, gan sniedzot vērtējumu pašā procesa gaitā [28, 545]. Šie paši autori arī uzsver, ka neformālās vērtēšanas problēma ir tās drošums un atbilstība mērķim, un tāpēc iesaka papildināt neformālo vērtēšanu ar formāliem paņēmieniem [28, 547].

Attiecībā uz vērtēšanas iemesliem tieši problēmbāzētā izglītības pieejā, autors D.R. Vuds min šādus vērtēšanas iemeslus:

- sniedzot vērtējumu tiek nodrošināta studenta autonomija un paškontrolē par sasniegumiem mācīšanās procesā;
- sniedzot rezultātu novērtējumu „atzīmi” vai sasniegumu „izvērtējumu”, studentam tiek dota izpratne par paveiktā apkopojumu;
- sniedzot atgriezenisko saiti, tiek norādīts uz zināšanām, prasmēm un attieksmēm, kuras ir vai tiek sagaidītas no studenta;
- sniedzot atgriezenisko saiti, tiek vērtēts un atklāts studenta izaugsmes process;
- īstenojot pašnovērtējumu, tiek attīstītas studenta prasmes sevi novērtēt;
- absolvējot izglītības iestādi, tiek izsniegts dokuments, kas apliecina, ka ar „šo atzīmi”, students ir ieguvis kvalifikāciju [29, 161].

Šis pats autors arī norāda, ka pastāv bīstamība, kas var negatīvi ietekmēt studiju procesu, piemēram, ja vērtēšanu uzskata kā „eksāmenu”, kas paaugstina trauksmi un tādējādi samazina rezultātus; ja to uztver kā ļaunumu, no kā ir jāizvairās, un ja vērtējumu vienādo ar studenta personisko vērtību [29,139].

Savukārt, kā vērtēšanas pozitīvos aspektus izglītības procesos D. R. Vuds nosauc šādus:

- vērtējums palīdz attīstīties izaugsmes procesā, jo citādi var rasties stagnācija;
- vērtējums palīdz apzināties, ka mērķi ir sasniegti;
- vērtējums neļauj rasties nenoteiktības sajūtai;
- vērtējums ir nozīmīgs attīstībai, motivācijai un izaugsmei [29, 140 -141].

Savukārt, citos literatūras avotos var rast norādes uz biežākām kļūdām sniedzot vērtējumu supervīzijā:

- „centrālās tendences kļūdas”, supervīzori šaubās par vērtējumu, baidoties novērtēt par augstu vai par zemu;

- „globālisma efekts”, supervīzori izveido globālus spriedumus un tad saskaņo ar tiem vērtējumus;
- „kontrasta kļūda”, supervīzori izmanto sevi vai citu studentu par standartu, lai vērtētu konkrēto studentu;
- „pasargāšanas aizspriedums”, ja supervīzori nevēlas vērtēt pārāk zemu;
- „pēdējā gadījuma efekts”, ja supervīzori vērtējumu pakārto vienai konkrētai mācīšanās situācijai;
- ja supervīzori paredzētos sasniegumus uztver kā esošus;
- ja supervīzoru personīgās simpātijas vai antipātijas ir sajauktas ar vērtējumu;
- ja kompromiss aizvieto novērtējumu;
- ja supervīzori personīgo izaugsmi vienādo ar kompetenci [30, 94].

Autori nosauc arī biežākos sarežģījumus, sniedzot vērtējumu supervīzijā, kas var nelabvēlīgi ietekmēt vērtēšanas procesu:

- varas izpratne un pielietošana, jo „ir grūti saglabāt ilūziju par to, ka ir vienlīdzīgas pozīcijas, jo supervīzoram ir vara un autoritāte novērtēt savu pārraugāmo”;
- dzimums, jo var atšķirīgi izpausties komunikācijas stils ar pretējo dzimumu, attieksme pret autoritāti un var radīt stereotipisku domāšanu attiecībā uz attiecīgu dzimumu;
- kultūra un valoda, var ietekmēt vērtējumu, ja supervīzējamais pieder citai etniskai kultūrai [30, 92-93].

Tādējādi gan E. Eglītes, gan D.R. Vuda pieejā par vērtēšanas iemesliem tiek izdalīti tādi nozīmīgi aspekti, kā studentu izaugsmes atklāšana, sniedzot vērtējumu studiju gaitā, un mācīšanās rezultāta apstiprināšana, bet autors D.R. Vuds vēl papildus arī norāda uz vērtēšanas iemeslu dažiem psiholoģiskajiem aspektiem, savukārt, citos literatūras avotos ir norādes arī uz iespējamām, bet būtiskām kļūdām un sarežģījumiem supervīzijas procesos sniedzot vērtējumu, kas galarezultātā var negatīvi ietekmēt izglītības procesa gaitu, kas saistās ar vērtēšanu, kā arī ir jāatzīmē, ka kompetences vienādošana ar zināšanām tiek nosaukta kā viena no supervīzoru kļūdām sniedzot vērtējumu.

Savukārt, attiecībā uz vērtēšanas aspektu, “kurš īsteno vērtēšanu”, autors D.R. Vuds papildina iepriekš 6. shēmā norādīto, ka praksē tas var būt arī piemēram, klients vai pieaicināts eksperts-profesionālis konkrētā jomā [29, 161-166].

Attiecībā uz vērtēšanas īstenošanu procesa gaitā autore I. Gundare skaidro, ka vērtēt var:

- mācīšanās procesa sākumā, kas ir diagnosticējošā vērtēšana;
- mācīšanās procesa laikā, kas ir formatīvā vērtēšana;

- mācīšanās procesa beigās, kas ir summējošā (apkopojošā) vērtēšana [9, 39], uz ko norāda arī autore E. Eglīte minētajā 6. shēmā, bet attiecībā uz šeit norādīto mācīšanās procesa gaitā sniegto formatīvo vērtēšanu, E. Eglīte savos komentāros īpaši uzsver, ka problēmbāzētās izglītības pieejā ļoti būtiska nozīme ir atgriezeniskai saitei [5, 85].

Ir jāatzīmē, ka arī autore P. Jučavičiene attiecībā uz modulāro sistēmu kā īpaši nozīmīgu saskata vērtēšanā atgriezeniskās saites sniegšanu, kas, kā pirmajā nodaļā aprakstīts, ir jāīsteno pēc „baltās kastes” principa, jo tā nosaka pašu studiju procesa virzību [3, 100-101]. Jāatzīmē, ka tieši supervīzijā būtiska tās sastāvdaļa ir atgriezeniskās saites nodrošināšana. Tāpēc darba turpinājumā aplūkošu atgriezeniskās saites sniegšanu vērtēšanas kontekstā gan studiju gaitā augstskolā, gan prakšu vietās.

Autors D.R. Vuds norāda, ka atgriezeniskā saite izaugsmes procesā ir ļoti nozīmīga, jo tās pamatmērķis ir veicināt izaugsmi, tai ir jābūt efektīvai, strukturētai un objektīvai, tai ir jānosaka pozitīvās puses un tās jomas, ar kurām ir jāstrādā, tai ir jāpārbauda mērķu un sasniegumu atbilstība, kā arī viņš norāda uz to, ka atgriezeniskā saite var būt gan pozitīva, gan negatīva [29, 162-163].

Minētais autors norāda uz galvenajiem principiem atgriezeniskās saites sniegšanā:

- ir jāvērs uzmanība uz to, cik tā ir noderīga studentam, un nevis uz to, cik tā atvieglo paša docētāja darbu;
- ir jāsniedz tāds informācijas apjoms, ko students var produktīvi izmantot;
- tā ir jāvērs uz darbību nevis personību, parādot lojalitāti un empātisku sapratni, galveno vērību pievēršot novērojumiem nevis interpretācijām vai spriedumiem;
- ir jāvērs uzmanība uz konkrētām situācijām nevis abstraktu darbību; tā ir jāsniedz elastīgi nevis pasīvi vai agresīvi;
- bet negatīvas atgriezeniskās saites gadījumā ir jācentrējas uz galveniem jautājumiem kāpēc, ko, kā un kad [29, 83-86].

Savukārt, sniedzot atgriezenisko saiti grupu darbos, docētājam tā ir jānodrošina tūlīt, kā arī jāļauj grupai piedalīties vērtējuma sniegšanā [29, 76].

D.R. Vuds arī uzsver, ka ja veikums ir zem standarta, tad sniedzot atgriezenisko saiti, pastāv varbūtība, ka būs pārāk maza vērība uz sasniegumiem, bet vairāk uz konstruktīvu kritiku, bet līdz ar to informācija zaudēs savu patiesumu; ja veikums ir krietni virs standarta, tad pastāv varbūtība, ka sniedzot atgriezenisko saiti, netiks ievērotas jomas, pie kurām vēl jāpiestrādā, līdz ar to tas neveicinās izaugsmi [29, 163]. Tāpat viņš arī atzīmē, ka nozīmīgs ir atgriezeniskās saites sniegšanas stils, jo cilvēki saskaņo iekšēji vārdu nozīmi ar to, ko viņi sajūt pēc otra cilvēka

stājas, spējas klausīties, balss intonācijas un ķermeņa žestiem, tāpēc sniedzot atgriezenisko saiti, ir jābūt maksimāli tolerantiem, lai neizpaustos, piemēram, norobežošanās, spēka pielietošana vai varas demonstrācija [29, 87-89].

Savukārt, autors M. Rommels uzsver to, ka pozitīvas atgriezeniskās saites gadījumā docētājs tūlīt sniedz atgriezenisko saiti par to, kas ir pareizi vai nepareizi, attiecina to tikai uz saturu, docētājs sniedz pareizu atbildi nepareizas atbildes gadījumā, un pareizas atbildes gadījumā seko docētāja jautājums, bet ja atgriezeniskā saite tiek sniegta nekorekti, tad tā tiek novirzīta no akadēmiskām aktivitātēm (uz ar tēmu nesaistītām spēlēm, komentāriem, u.tml.) [27].

Tikpat svarīgi ir, uzsver D.R. Vuds, problēmbāzētās izglītības pieejā docētājiem saņemt atgriezenisko saiti no studentiem, piemēram, vai viņš bija pozitīvs, palīdzot grupai, vai negatīvs, iejaucoties un traucējot grupas procesus, pozitīvi neitrāls, ļaujot grupai tikt galā ar darbu, negatīvi neitrāls, neietekmējot grupas darbu nepieciešamā posmā [29, 98].

Citos literatūras avotos par konstruktīvu atgriezenisko saiti ir norādīts, ka „tā ir nozīmīga formālās supervīzijas sesijas daļa, un neiztrūkstoša novērtējuma daļa”, un lai to īstenotu ir jāievēro šādi noteikumi:

- studentam ir jāsniedz skaidrība par atgriezenisko saiti, uz ko tā tiks attiecināta;
- atgriezeniskai saitei ir jābūt specifiskai;
- atgriezeniskā saite ir jāsniedz regulāri katrā nodarbībā;
- atgriezeniskā saite ir jālīdzsvaro, ja students saņem gan pozitīvus, gan negatīvus vērtējumus procesa gaitā [30, 73].

No visa iepriekš minētā var secināt, ka sniedzot studentu izaugsmes izvērtējumu ar atgriezenisko saiti, tiek ietverti arī ļoti daudzi psiholoģiski aspekti, kas ietekmē izglītības procesa un studentu izaugsmes attīstību, kā arī tiek izvirzīts jautājums par tās objektivitāti un lietderību. Tāpēc, kā tas jau tika minēts nodaļā par supervīziju, vērtējot studentu izaugsmi, atgriezeniskā saite ir vērsta uz šādiem komponentiem – zināšanas un prasmes, iemaņas un attieksmes, un līdz ar to vērtējot ir jānosaka skaidri un noteikti vērtēšanas mērķi un kritēriji.

Tādējādi autors D.R. Vuds norāda uz to, ka nosakot sasniedzamus (jo mērķi var būt labi, taču lielākai daļai nerasniedzami) mācīšanās mērķus, būtu jāveido arī izmērāmi mācīšanās kritēriji, jo tās ir savstarpēji saistītas, neatņemamas lietas, un lai varētu novērtēt studentu darbu, nepieciešams to saskaņot ar standartiem un ekspektācijām (gaidām), kas balstās uz absolūtiem nevis relatīviem pamatiem, jo tā ir atbildība par veikuma novērtējumu [29, 157-160].

Savukārt, vācu autore B. Vēbere (*Weber*) uzsver, ka vērtējot izglītības procesā, ir noteikti jāievēro trīs kritēriji:

- analīzes kritēriji – mācīšanas-mācīšanās gaitas un sasniegumu analīze;
- vērtējuma kritēriji – mācīšanās mērķu īstenošanas novērtējums;
- pārbaudes kritēriji – kompetenču pārbaude praktiskā aspektā [31].

Autori I. K. Meijers (*Meyer*) un L. Millers (*Müller*) norāda, ka vērtēšana izglītības procesos ir balstīta uz stingri pamatotiem kritērijiem:

- skaidra strukturētība;
- saturiska skaidrība;
- daudzpusīgas vērtēšanas metodes;
- saplānoti pārbaudes darbi un to īstenošanas pieejas;
- pārskatāma didaktiskā vadība un docētāju gaidas;
- individualizēta pieeja;
- uzsvars uz mācīšanās vidi [32, 6].

Tādējādi atgriezeniskai saitei, sniedzot vērtējumu, būtu jābūt balstītai uz noteiktiem izstrādātiem objektīviem kritērijiem, kas atbilst studiju programmas mērķiem attiecīgajā izglītības procesa fāzē.

Autore B. Vēbere norāda arī uz to, ka sniedzot atgriezenisko saiti reflektējošā (atspoguļojot) veidā, ir jāņem vērā arī studentu personīgā pārlicība daudzu studiju mērķu aspektos un šīs argumentācijas pamatojums, kā arī viņa piedāvā vērtēšanas kritērijus reflektējošās atgriezeniskās saites gadījumā (skat. 5. tab.):

*Vērtēšanas kritēriji reflektējošai atgriezeniskai saitei*

<b>Grupu process</b>	<b>Mācīšanās process</b>	<b>Praktiskie aspekti</b>	<b>Integratīvais vērtējums</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• studējošo pašnovērtējums;</li> <li>• līdzdalība;</li> <li>• studējošo iesaistīšanās veids;</li> <li>• konstruktivitāte lēmumu pieņemšanā;</li> <li>• spriedzes situāciju esamība; šo situāciju risinājums grupā.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• atbilstība mācīšanās mērķiem un stratēģijām;</li> <li>• mācīšanās tehnikas;</li> <li>• rīcības konsekvences un sasniegumi;</li> <li>• ietekme;</li> <li>• rezultāti;</li> <li>• alternatīvu pārbaude;</li> <li>• sasniegumu novērtēšana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lēmumu un rīcības praktiskie aspekti;</li> <li>• zināšanas un akadēmiskais pamatojums.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• radoša pieeja;</li> <li>• studējošo pašvadība vai docētāja piesaiste, lai motivētumācīšanās procesu;</li> <li>• darbs ar informatīviem materiāliem, problēmas un to risināšanas veids;</li> <li>• mācīšanās veids, studējošo spēja jauniegūtās zināšanas pielietot, analizēt un pamatot;</li> <li>• studējošo spējas pašiem saskatīt nepieciešamās aktivitātes nākotnē.</li> </ul>

[31]

Šajā 5. tabulā redzami kritēriji atspoguļo arī grupu darba vērtēšanas kritērijus un uzsver arī pašnovērtējumu, tas nozīmē, ka atgriezeniskā saite ietver ne tikai akadēmisku zināšanu novērtējumu, bet arī sociālo kontekstu, integrējot gan prasmju, gan attieksmju izvērtējumu, piemēram, grupu darbā un iesaistē mācīšanās procesā, kā arī prasmē mācīties.

Attiecībā uz pašnovērtējumu D.R. Vuds skaidro, ka pašnovērtējums nav obligāta metode problēmbāzētās izglītības pieejā, taču tā var tikt veiksmīgi pielietota tieši studentu izaugsmes procesa īstenošanā, tā kā tas pabeidz un pilnveido visu mācīšanās ciklu, jo pašnovērtējums ir novērtējums, ko katrs sev sniedz pats un tas ir izaicinājums. Students ir atbildīgs par objektīvu novērtējumu tam, kā viņš ir sasniedzis izvirzītos mērķus, pamatoti tos argumentējot, līdz ar to tas paaugstina studenta motivāciju virzīties uz sasniegumiem mācīšanās procesos. Autors norāda, ka pašnovērtējumu var efektīvi pielietot, it īpaši darbā mazās grupās, novērtējot tādas zināšanas kā, piemēram, zināšanas atsevišķās disciplīnās, problēmu risināšanas prasmes, grupu procesos, paškontrolētas mācīšanās prasmju apguvi, jo atbrīvo studentus no atkarības no docētājiem, attīsta personīgas spējas uzstādīt mērķus un attīstīt pašnovērtēšanas prasmes, palīdz paaugstināt uzticēšanās spēju un saskarsmi starp grupas dalībniekiem, palīdz attīstīt atbildīgu attieksmi, kā

arī sniedz atgriezeniskajai saitei svaigumu. Savukārt, docētāja loma studentu pašnovērtējuma procesos izpaužas, novērtējot studentu izvirzīto mērķu kvalitāti un mērāmo kritēriju atbilstību, kā arī novērtējot argumentāciju un sniedzot atgriezenisko saiti par studentu veikto pašnovērtējumu un tā atbilstību noteiktiem standartiem [29, 138 -146, 165].

Minētais autors arī norāda, ka tāpat kā atgriezeniskai saitei ir jābūt pamatotai un balstītai uz skaidriem kritērijiem, arī pašnovērtējumam ir jābalstās uz šādām sastāvdaļām:

- kāds saturs tiek novērtēts;
- kādi ir novērtējuma mērķi un kritēriji;
- kādi ir resursi novērtēšanas veikšanai un laiks;
- kādi ir novērtējuma pierādījumi [29, 148].

Tādējādi var secināt, ka studentu izaugsmes vērtēšanā ir jāiekļūst ietvertiem visiem komponentiem – zināšanām, prasmēm, iemaņām un attieksmēm, ka ir jābūt skaidri definētiem vērtēšanas mērķiem, izmērāmiem kritērijiem, jāpielieto daudzpusīgas vērtēšanas metodes un veidi, saplānoti formālie pārbaudes darbi, līdz ar to vērtēšanas īstenošana ir nozīmīga izglītības procesa sastāvdaļa.

Tā kā vērtēt var gan individuāli, gan grupas procesus, tad I. Gundare rosina, vērtējot grupas darba procesu, novērtēt nevis ar atzīmi, bet gan izvērtēt vārdiski, lai grupa netiktu nelabvēlīgi psiholoģiski ietekmēta [9, 38].

Arī autors D.R. Vuds komentē, ka vērtējums var izpausties gan kā apraksts – vairāk nekā apmierinošs, labs, teicams, izcils, pieņemot, ka piemēram, 50% pareizu atbilžu ir pieņemami, kā arī to varētu pārvērst skaitliskā novērtējumā vai izmantot docētāja sniegto atgriezenisko saiti vai studentu pašnovērtējumu, sniedzot kvalitatīvu aprakstu, piemēram, cik lielā mērā ir vai nav sasniegti izvirzītie kritēriji [29, 157].

Attiecībā uz vērtējuma sniegšanu praksē supervīzijā A Šraijoga norāda, ka tas nav vienkāršs jautājums, jo šodien praksē uzsvars arvien vairāk novirzās no sākotnēji praktizētās nostājas sniegt novērtējumu cilvēka konkrētajai rīcībai, un aizvien vairāk tiek meklētas kvalitatīvas praktiskās pieredzes vērtēšanas metodes plašākā kontekstā, vērtējot supervīzējamā izaugsmi kopumā nevis bāzējoties tikai uz vienu konkrētu darbības epizodi, t.i., noslēguma novērtēšanā praksē supervīzijā vērš uzmanību uz šādām konsekvencēm profesionālā un institucionālā kontekstā: profesionālās kompetences paaugstināšana, paplašinot profesionālās zināšanas, attīstot profesionālās prasmes un iemaņas, individuālo un sociālo kompetenču attīstīšana, empātiskas attieksmes un atbildības pieredzes gūšana [18, 51-70], kas galarezultātā norāda uz studenta izaugsmes procesu prakses laikā. Autore arī uzsver, ka to var sniegt gan kā atgriezenisko saiti,

gan kā supervīzējamā pašnovērtējuma analīzi, gan kā individuālu pārbaudījumu par paša supervīzējamā izvēlētu tēmu ar atbilstošu praksē bāzētu dokumentāciju, kurā ir ietverti visi iepriekš minētie komponenti. Autore arī rosina domāt par to, ka vērtējumu šajā gadījumā nevar sniegt ar atzīmi, bet gan ieskaitīts/neieskaitīts, vai arī vērtējumu var īstenot integrētā veidā, kur ir jābūt arī vārdiskam studentu izaugsmes izvērtējumam [18, 128-129].

Tāpat ir norādes par to, ka prakšu supervīzijā sistemātiski ir jānovērtē studentu iesaiste institūcijas darbā – kā studentu darbība ietekmē institūcijas darbību un kādu atbalstu studenti var saņemt institūcijā, kā arī studenti aktīvi ir jāiesaista novērtēšanas procesā un pašnovērtēšanā [30, 78]. Autori atzīmē, ka vērtējuma sniegšana prakšu supervīzijā ietver sevī „gan pastāvīgu vērtējumu prakses vietā, gan atsevišķu gadījumu vērtējumu prakses gaitā, kā arī galējo novērtējumu, t.i. šis process ietver gan studenta pašreizējās zināšanas un prasmes, gan novērtēšanu saistībā ar iepriekš noteiktiem standartiem un kritērijiem, tieši šis process nosaka vai ir bijusi izaugsme un kuros aspektos ir nepieciešama tālāka izaugsme” [30, 79]. Tāpat autori norāda uz to, ka: „novērtējuma kvalitāte ir atkarīga no precīzas plānošanas jau procesa sākumā” [30, 79]. Tāpat tiek izdalīti prakšu supervīzijā arī vērtēšanas soļi: „izveidot plānu, kritērijus un novērtēšanas procesu pirmsprakses laikā → sniegt pamatnovērtējumu studentam orientācijas fāzē → noteikt prakses jomas, kuras students apgūs un kādā veidā → noteikt kompetences līmeni, kas studentam jāparāda prakses jomās → noteikt to, kā tiks novērots un novērtēts studenta veikums → noteikt studenta sasniegumu atbilstību iepriekš izveidotajiem kritērijiem → spriedumus saistīt ar profesionālās izaugsmes novērtējumu → rakstiski formulēt slēdzienu atbildīgajai personai fakultātē” [30, 120].

Var atrast literatūras avotos arī prakšu supervīzijā vērtēšanas galvenos kritērijus SD/SP:

- izpratne par profesijas lomu, tās vērtību un ētiku;
- izpratne un spēja analizēt personiskus un sociālus jautājumus un to savstarpējo saistību;
- spēja novērtēt situāciju un īstenot plānus;
- komunikācijas un attiecību veidošanas prasmes;
- izpratne par savu profesionālo izaugsmi;
- izpratne par institūcijas vidi;
- spēja rast saistību starp teorijām un praksi [30, 80].

Līdz ar to prakšu supervīzijas galvenie uzdevumi ir izglītības procesa sākumā skaidri definēt sasniedzamos mērķus un uzdevumus un sniegt norādes, kādā veidā to sasniegt, izstrādāt kritērijus, kas liecina prakšu supervīzoram par to, ka mērķi ir sasniegti (piemēram, atgriezeniskā saite no institūcijas personāla, tiešie novērojumi, tikšanās reizes, regulāras supervīzijas sesijas,

studentu ziņojumi [30, 87]) un kritērijus, kas liecina studentam par viņa izaugsmi (piemēram, atgriezeniskā saite, pašnovērtējums, formāls novērtējums prakses beigās [30, 88]).

D. R. Vuds arī norāda uz to, ka lai pārliecinātos par studentu izaugsmi problēmbāzētā izglītības procesā, ir nepieciešams balstīties uz vairākiem aspektiem:

- noteikt un dokumentēt studentu zināšanas un prasmes noteiktos mācīšanās procesa posmos, piemēram, procesa sākumā, noteiktu aktivitāšu laikā, noslēgumā;
- noskaidrot kādos apstākļos vērtējums tiks veikts, piemēram, vai tas būs mazo grupu tikšanās laikā, kas balstīsies tikai uz rīcību un rezultātiem tikšanās reizē vai tas ietvers pašnovērtējumu un grupas novērtējumu sesijas beigās, kā arī vai tas būs rakstiski vai kā grupu darbu prezentācija, u.tml.;
- noteikt to, kas sniegs vērtējumu, piemēram, docētājs, novērotāji no studentiem, citas grupas, klients (praksē);
- noteikt vērtēšanas standarta formas, kas balstās uz skaidriem novērtējuma kritērijiem, atgriezeniskās saites skaidri definētiem principiem un pašvērtējuma noteiktām formām vai anketām, lai palielinātu novērtējuma objektivitāti un savstarpējo sapratni;
- noteikt laiku, kad vērtējuma rezultāti tiks atklāti, (autors norāda, ka labāk uzreiz), kā arī veidu, kādā rezultāti tiks atklāti;
- veikt vērtējošu apkopojumu ar atgriezeniskās saites palīdzību par izaugsmes procesu kopumā, lai noteiktu, vai un cik lielā mērā mērķi ir sasniegti, bet argumentiem ir jābūt pilnīgiem, stabiliem un mērāmiem [29, 161-166].

Tādējādi var secināt, ka SD/SP studiju programmās, lai varētu vērtēt studentu izaugsmi, ir jāņem vērā ne tikai gūtās zināšanas un prasmes, bet arī attieksmes, ir jābūt izstrādātiem un definētiem skaidriem uz šiem komponentiem vēršamiem kritērijiem, ņemot vērā dažādus iepriekš autoru minētos aspektus, līdz ar to var teikt, ka šajās studiju programmās tā ir korelatīvas dabas vērtēšana, jo tā ir uz procesu-rezultātu vērsta, kas arī nosaka docētāju stratēģiju un lēmumu attīstīšanu studiju procesa gaitā balstoties uz konkrētu vērtēšanas procesā gūtu informāciju, kā arī ir jāsecina, ka šī procesa efektivitāti būtiski var ietekmēt supervīzoru kļūdas, sniedzot vērtējumus, piemēram, vērtējot tikai atsevišķu studenta darbību vai studenta personīgo izaugsmi pielīdzinot gūtajām kompetencēm. Turpinājumā darba empīriskā daļā analizēšu reālo situāciju, ņemot vērā darba ievadā izvirzīto pētījuma jautājumu.

### ***Secinājumi:***

- Izglītības procesu organizēšanā var tikt izmantotas plašas un atšķirīgas mācīšanas-mācīšanās pieejas, taču tās īstenojot, ir konsekventi jānodrošina izglītības izvirzīto standartu īstenošana un studentu sasniegumu atbilstība izglītības mērķiem, tāpēc ir būtisks jautājums par vērtēšanu studiju procesos.
- Tā kā vērtēts var tikt gan pats studiju process, gan tā galarezultāts, t.i., studentu sasniegumi, tad balstoties uz vērtēšanas pieejām izglītības procesos, autori nosauc divas paradigmas: kauzālu paradigmu, kur uzsvars ir uz sasniegumiem un līdz ar to studiju process tam ir pakārtots, un procesa-rezultāta paradigma, kur studiju process līdz ar to ir korelatīvas dabas un atrodas savstarpējā mijiedarbībā ar vērtēšanā gūto informāciju.
- Tā kā problēmbāzētās izglītības pieejā liels uzsvars tiek likts uz individualizētu mācīšanās procesu un ir nozīmīgs pats mācīšanās process, tad var secināt, ka problēmbāzētās izglītības pieejā vairāk būtiska ir tieši procesa-rezultāta paradigma.
- Atšķirībā no tradicionālās pieejas problēmbāzētā izglītības pieejā, vērtēšanā tiek pielietotas atšķirīgas metodes, kas ir atkarīgas no studiju gaitas attīstības stadijas, un vērtēšana nevar būt tikai stingri formāla, jo SD/SP studiju programmās īpašs uzsvars ir uz studentu izaugsmi studiju procesa gaitā.
- Lai studentu izaugsmi varētu vērtēt, ir jābūt izstrādātiem un definētiem skaidriem un mērāmiem vērtēšanas kritērijiem, ar skaidri formulētiem mērķiem par to, kādi komponenti un kādā veidā tiks vērtēti.
- Problēmbāzētā izglītībā vērtēšana var izpausties gan mācīšanās procesa sākumā, gan procesa laikā kā atgriezeniskā saite un pašnovērtējums, gan kā rezultāta apstiprinājums mācīšanās procesa nobeigumā, un vērtēt var gan supervīzori un docētāji, gan studenti paši, grupas biedri, gan klients vai pieaicinātie eksperti prakšu vietās.
- Ir jāņem vērā, ka sniedzot vērtējumu, supervīzori var pieļaut būtiskas kļūdas, kas var ietekmēt paša studiju procesa norises efektivitāti.

## SECINĀJUMI PAR DARBA TEORĒTISKO DAĻU

Profesionālās augstākās izglītības studiju programmās īpaši svarīgs ir uzsvars uz studiju procesa duālo gaitu, t.i., savstarpēji saistītu mācīšanās norises gaitu augstskolā un prakšu vietās, lai maksimāli tuvinātu studējošo profesionālo kompetenču attīstīšanu darba tirgus prasībām. Līdz ar to daudzas tradicionālās mācīšanās pieejas tiek aizstātas ar citām. Piemēram, SDSPA „Attīstība” studiju procesā tiek pielietota problēmbāzētā izglītības pieeja modulārā sistēmā, kur pamatā tiek izvirzīta problēmsituācija, kurai studiju gaitā ir jātiek atrisinātai, attīstot ne tikai studentu zināšanas no reproduktīvas to izmantošanas uz produktīvu to pielietošanu jaunās dzīves situācijās, bet arī trenējot prasmes un iemaņas un veidojot attieksmes, īpaši ņemot vērā uzsvaru uz antropoloģiskiem aspektiem profesionālo kompetenču kontekstā supervīzijas procesā. Tādējādi pats studiju process ir virzīts tā, lai tiktu veicinātas un nodrošinātas studentu izaugsmes iespējas kopumā. Tieši tāpēc SD/SP studiju programmās ļoti nozīmīgs ir supervīzijas process, ar kura palīdzību tiek īstenota izvirzīto mērķu sasniegšana konkrēti strukturētā studiju procesā, t.i. ar reflektējošās pastāvīgas atgriezeniskās saites palīdzību supervīzijā nodrošinot gan šādi strukturēta studiju procesa aktīvu virzību uz mērķu īstenošanu, gan virzot studentus uz apzinātu izaugsmi studiju procesa rezultātā. Tā kā jebkurai izglītības iestādei izglītības procesā ir jānodrošina rezultātu un sasniegumu atbilstība konkrētiem standartiem, tad ir svarīgs jautājums par rezultātu un gūto kompetenču vērtēšanu. Šī darba teorētiskajā daļā apskatīju dažas vērtēšanas kopsakarības, jo var tikt vērtēts gan studiju procesa galarezultāts, gan paša mācīšanās procesa sasniegumi studentu izaugsmes aspektā. Tā kā tieši problēmbāzētā izglītībā modulārā sistēmā prioritārs ir pats studiju process, jo tā struktūra ir vērsta primāri nevis uz mācīšanās galarezultātiem, bet tieši uz studentu sasniegumiem pašā studiju procesā un izaugsmi, tad līdz ar to studiju process ir nevis kauzālas, bet gan korelatīvas dabas. Tādējādi tas nozīmē, ka problēmbāzētās izglītības pieejā ir būtisks ne tikai sasniegtais galarezultāts, bet vērtējot ir jāņem vērā arī studentu izaugsme kopumā studiju procesa gaitā, uz ko ir primāri vērsta uzmanība un kas ir pamatā pašam studiju procesam.

Šis studentu izaugsmes vērtēšanas process tiek īstenots gan mācību moduļu gaitā, gan prakšu vietās, un darbā minētie autori uzskata, ka sniedzot vērtējumu mācību moduļos, tam ir jābūt integratīvam novērtējumam, un ka prakšu supervīzijā vērtējumam ir jāizpaužas ne tikai kvantitatīvi, bet arī kvalitatīvā veidā, liekot uzsvaru uz studentu izaugsmi kopumā nevis vērtējot tikai studentu atsevišķu darbību procesā. Autori arī uzskata, ka vērtējums var tikt sniegts gan kā novērtējums ar atzīmi, gan kā vārdisks izvērtējums sniedzot atgriezenisko saiti, bet tam ir

jābalstās uz “caurskatāmiem” skaidri definētiem, saprotamiem un mērāmiem kritērijiem. Tāpēc darba analītiskā daļā noskaidrošu, kā vērtēšana izpaužas reālā situācijā, kas tiek vērtēta un kādā veidā tiek vērtēts studiju procesa gaitā vai ir kādas būtiskas atšķirības, īstenojot vērtēšanu abās mācīšanās vietās, tādējādi noskaidrojot darba ievadā izvirzīto pētījuma jautājumu, kādi faktori ietekmē studenta izaugsmes vērtēšanu supervīzijas procesā.

### 3. Reālās situācijas analīze studentu izaugsmes vērtēšanā profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās.

Par sava pētījuma bāzi izvēlējās SDSPA „Attīstība”.

Tika izstrādātas trīs anketas:

- studentiem;
- mācību moduļu supervīzoriem;
- prakšu supervīzoriem.

Pavisam tika izdalītas 140 anketas:

- 120 anketas studentiem (katrā kursā (1., 2., 3., 4.) – 30);
- 10 anketas mācību moduļu supervīzoriem;
- 10 anketas prakšu supervīzoriem.

No supervīzoriem tika saņemtas atpakaļ visas – 20 anketas, no studentiem kopā 95 anketas. Visaktīvākie bija 1. kursa studenti – atpakaļ saņemtas 30 anketas, no 2. kursa studentiem – 20 anketas, no 3. kursa studentiem – 25 anketas, no 4. kursa studentiem – 20 anketas, tādējādi kopumā tika aptaujāti 115 respondenti.

Tā kā 1. kursa studentiem mācību prakses vēl nav bijušas, tad uz dažiem jautājumiem attiecībā par praksēm viņi nesniedza atbildes, tāpēc visās diagrammās dati ir apkopoti procentuāli nevis norādot respondentu skaitu.

Izstrādājot anketas, tika veidoti 3 jautājumu pamatbloki:

- jautājumu ievadbloks, kurā tika noskaidrots respondentu studiju ilgums vai darba pieredze mācību moduļu un mācību prakšu supervīzijā SDSPA „Attīstība”, respondentu saistība ar problēmbāzēto izglītību, kā arī noskaidrots respondentu viedoklis par to, kādu komponentu apguvi izvirza kā mērķi studiju gaitā mācību moduļu un mācību prakšu supervīzori;
- otrajā jautājumu blokā tika noskaidrots respondentu viedoklis par to, vai ir konkrēti vērtēšanas kritēriji, kā arī respondentu viedoklis par to, kas un kā tiek vērtēts mācību moduļu un mācību prakšu supervīzijā;
- trešajā jautājumu blokā tika noskaidrots respondentu viedoklis par to, vai sniegtais vērtējums atšķiras mācību moduļu un mācību prakšu supervīzijā un kā sniegtais vērtējums atspoguļo studentu izaugsmi studiju gaitā, kā arī ieteikumi, ko būtu vēlams ņemt vērā, sniedzot vērtējumu mācību moduļu un prakšu supervīzijā.

Uz katru no minētajiem jautājumu komponentiem respondentiem tika piedāvāti vairāki iespējamās atbildes varianti, piemēram, *bieži, dažreiz, reti, nekad*, kā arī tika piedāvāts izteikt savus komentārus, pamatojot sniegtās atbildes (skat. pielikumus Nr.3,4,5).

Anketas ievadā 1.jautājumā tika noskaidrots respondentu studiju ilgums vai darba pieredze mācību moduļu un prakšu supervīzijā SDSPA „Attīstība”. *Visi aptaujātie respondenti norāda, ka ir pieredze problēmbāzētā izglītības pieejā un supervīzijas procesā.*

Anketas 2. jautājumā tika noskaidrots respondentu viedoklis par teorijas ciešāku saistību ar praksi problēmbāzētā izglītībā. 5% no aptaujātiem studentiem uzskatīja, ka problēmbāzētā izglītība tomēr nesniedz ciešāku teorijas saistību ar praksi, sniedzot komentārus, ka reālā prakses situācija atšķiras no izvirzītās problēmsituācijas un tās risinājuma pieejām problēmbāzētās izglītības studiju gaitā. *Savukārt, 95% studentu un visi supervīzori uzskata, ka tieši problēmbāzētā izglītība nodrošina ciešāku teorijas saistību ar praksi, ko arī daži respondenti pamato savos komentāros.* Iegūtie dati ir apkopoti 6. pielikuma 1. zīmējumā.

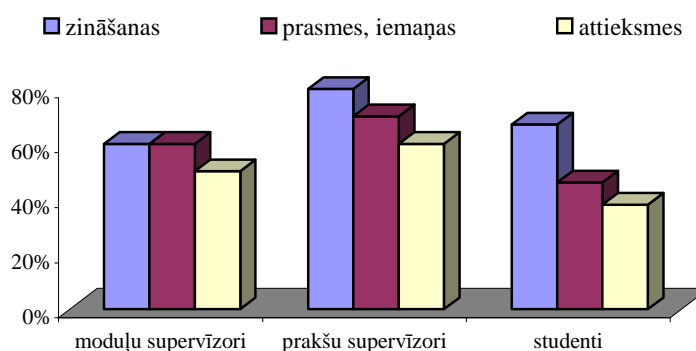
3. jautājumā tika iegūts respondentu viedoklis par to, kuru no minētajiem komponentiem, to apguvi vai veidošanu mācību moduļu vai prakšu supervīzori ir izvirzījuši kā mērķi studiju gaitā (skat. 6. pielikuma 2. zīmējumu).

No iegūtiem datiem, var secināt, ka pēc respondentu viedokļa, lielāks uzsvars tiek likts uz zināšanām, t.i. bieži – 73%, savukārt, 54% aptaujāto respondentu uzskata, ka bieži uzsvars tiek likts arī uz prasmēm un iemaņām, bet attieksmju veidošanu bieži ir saskatījuši 44%, attieksmju veidošanu dažreiz 39%, reti 15% respondentu, bet 2% no aptaujātiem respondentiem uzskata, ka attieksmes kā komponents supervīzoru izvirzītajos mērķos netiek ņemts vērā nekad. Savukārt, 3% respondentu uzskata, ka zināšanas kā komponents tiek reti izvirzītas un 1% respondentu uzskata, ka zināšanu apguve kā komponents nekad netiek izvirzīta mācību moduļu un prakšu supervīzijā, komentējot, ka tās tiek saistītas ar citiem komponentiem un īpaši netiek izdalītas. Apkopojot visu minēto secinu, ka *vislielākais uzsvars, izvirzot mērķus supervīzijās bieži tiek likts uz zināšanām, tad uz prasmēm un iemaņām un attieksmju veidošanai biežuma ziņā ir trešā vieta, bet dažreiz attieksmes ir vairāk akcentētas nekā dažreiz prasmes un iemaņas. Savukārt, visvairāk respondentu atzīmē, ka uzsvars uz attieksmēm ir reti, otrajā vietā tas tiek attiecināts uz prasmēm un iemaņām, un vismazāk respondenti to uzsver attiecībā uz zināšanām.*

Ir interesanti atzīmēt, ka gan mācību moduļu, gan prakšu supervīzijā supervīzori paši uzskata, ka izvirzot mērķus, uzvaru bieži liek uz zināšanām 60% mācību moduļu supervīzori un 80% prakšu supervīzori, uz prasmēm un iemaņām attiecīgi 60% mācību moduļu supervīzori un 70% prakšu supervīzori, bet attiecībā uz attieksmēm – 50% mācību moduļu un 60% prakšu

supervīzori. Līdz ar to prakšu supervīzoru vērtība dažādiem komponentiem biežāk ir augstāka nekā mācību moduļu supervīzoriem, mācību moduļu supervīzori, izvirzot mērķus, vienādu vērtību pievērš gan zināšanām, gan prasmēm un iemaņām kā komponentiem, bet prakšu supervīzori, izvirzot mērķus, zināšanām kā komponentam pievērš nedaudz lielāku vērtību nekā prasmēm un iemaņām kā komponentiem, savukārt gan prakšu, gan mācību moduļu supervīzori, izvirzot studiju mērķus, mazāku vērtību pievērš attieksmēm kā komponentam (skat. 1. zīm.)

Kā komponenti studiju mērķos izvirzīti:



1.zīm. Komponenti, kuriem uzmanību bieži pievērš supervīzori, izvirzot studiju mērķus.

4. jautājumā tika noskaidrots, kuriem komponentiem mācību moduļu supervīzori pievērš uzmanību, mācību moduļu apguves gaitā. (skat. 6. pielikumā 3.zīm.)

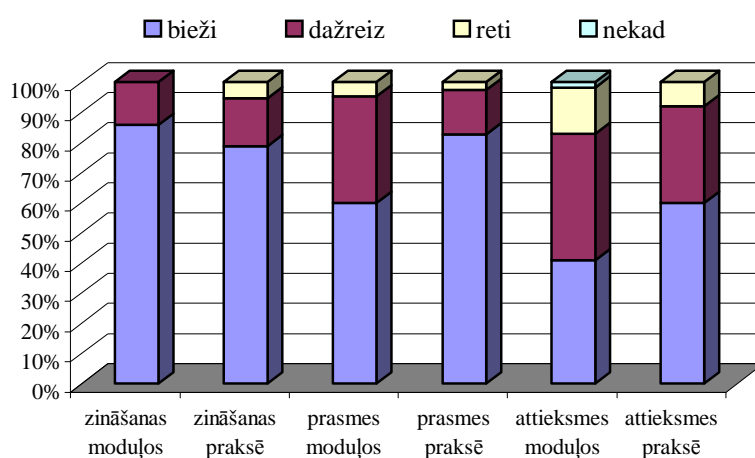
Apkopojot iegūtos datus, var secināt, ka vislielākā vērtība mācību moduļu gaitā tiek pievērsta zināšanām, gan no studentu, gan no supervīzoru viedokļa, prasmes un iemaņas kā komponentiem, kam ir pievērsta uzmanība atrodas otrajā vietā, turklāt gan supervīzori, gan studenti – 60% uzskata, ka uzmanība tiek pievērsta bieži, bet ka dažreiz – atbildes ir gandrīz līdzīgas, bet 5% aptaujāto studentu tomēr uzskata, ka prasmes un iemaņas kā komponents tiek ņemtas vērā reti. Pēc aptaujāto respondentu viedokļa vismazāk vērtības tiek pievērsts attieksmēm, vidēji 40% uzskata, ka galvenokārt, uzmanība tiek pievērsta bieži vai dažreiz, 14% studentu un 20% supervīzoru uzskata, ka reti, bet 2% studentu uzskata, ka vērtība netiek pievērsta nekad. Komentējot sniegtās atbildes respondenti norādīja visbiežāk uz lielu informatīvo slodzi, kuras dēļ trūkst laika pievērst uzmanību attieksmēm kā komponentam, vai arī tas ir atkarīgs no supervīzora personiskās nostādnes, daži supervīzori tieši pievērš galveno uzmanību attieksmēm kā komponentam, citi supervīzori to neņem vērā moduļu apguves gaitā.

Ar 5. jautājumu studentu anketās un 4. jautājumu prakšu supervīzoru anketās tika noskaidrots, kuriem komponentiem tiek pievērsta uzmanība prakšu supervīzijā. (skat. 6. pielikumā 4.zīm.)

Apkopojot no respondentiem iegūtos datus ir jāsecina, ka 80% supervīzoru uzskata, ka visiem komponentiem tiek pievērsta uzmanība bieži un 20% supervīzoru uzskata, ka uzmanība visiem komponentiem tiek pievērsta dažreiz. 83% studentu uzskata, ka vislielākā vērība bieži tiek pievērsta tieši prasmēm un iemaņām, tad 78% uzskata, ka zināšanām un 57% uzskata, ka attieksmēm tiek pievērsta uzmanība bieži. Tomēr 9% studentu uzskata, ka attieksmēm uzmanība tiek pievērsta reti, atšķirībā no supervīzoriem, tāpat 3% studentu uzskata, ka prasmēm un iemaņām uzmanība tiek pievērsta reti, bet 6% studentu domā, ka prakšu supervīzijā zināšanām tiek uzmanība pievērsta reti. Salīdzinot ar 6. pielikuma 2. zīmējumā apkopoto informāciju, attiecībā uz komponentiem šeit iezīmējas atšķirība – īstenojot prakšu supervīziju, bieži tiek vērsta uzmanība uz visiem komponentiem, lai gan studenti uzskata, ka attieksmēm kā komponentam tiek pievērsta bieži mazāka uzmanība prakšu supervīzijas gaitā, nekā uz to norāda supervīzori.

Tālāk apkoposu kopējo respondentu viedokli šajā jautājumā, sniedzot salīdzinājumu par komponentiem, kam mācību moduļu un prakšu supervīzijas procesa gaitā tiek pievērsta vērība (skat. 2.zīm.).

Mācību moduļu un prakšu supervīzijas procesā uzmanību pievērš:



2.zīm. Komponenti, kuriem tiek pievērsta vērība mācību moduļu un prakšu supervīzijas procesā (salīdzinājums)

Apkopojot visu respondentu viedokli kopumā var secināt, ka bieži vislielākā vērība tiek pievērsta zināšanām – 86% mācību moduļu supervīzijā, bet vislielākā vērība prasmēm un iemaņām tiek pievērsta bieži – 83% prakšu supervīzijā. Savukārt, attiecībā uz attieksmēm kā komponentu respondenti uzskata, ka tām tiek pievērsta salīdzinoši mazāka vērība, taču attieksmēm bieži tiek pievērsta vērība tieši prakšu supervīzijā – 60% nekā mācību moduļu supervīzijā – 41% un tikai 8% uzskata, ka vērība attieksmēm tiek pievērsta prakšu supervīzijā

reti, bet mācību moduļu supervīzijā – 15% respondentu uzskata, ka uzmanība ir pievērsta reti, bet 2% aptaujāto respondentu uzskata, ka vērība mācību moduļu supervīzijā netiek pievērsta nekad. Tādējādi ir jāsecina, ka mācību moduļu supervīzijā uzsvars, galvenokārt, bieži tiek likts uz zināšanām, bet prakšu supervīzijā galvenā vērība tiek pievērsta prasmēm un iemaņām, tad zināšanām, kā arī uzsvars tiek likts uz attieksmēm bieži vairāk nekā mācību moduļu supervīzijā.

Tālāk ar 6. jautājumu studentu anketās un 5. jautājumu supervīzoru anketās tika noskaidrots, vai ir ticis saņemts vai sniegts vērtējums studiju procesā (skat. 6. pielikumā 5.zīm.).

Apkopojot iegūtos rezultātus, ir redzams, ka 86% no visiem respondentiem ir vienmēr saņēmuši vai snieguši vērtējumu un 14% respondentu vērtējumu ir saņēmuši vai snieguši bieži. Mācību moduļu supervīzori 100% atbild, ka vienmēr ir snieguši vērtējumu.

Savukārt, 6. jautājumā supervīzoriem, noskaidroju, uz kādiem kritērijiem viņi balstās, vērtējot studentu izaugsmi studiju procesā (skat. 6. pielikumā 6.zīm.).

Apkopojot iegūtos datus, redzams, ka 80% prakšu supervīzoru, sniedzot vērtējumu, balstās gan uz augstskolas piedāvātiem kritērijiem, gan uz saviem izstrādātiem kritērijiem, ko viņi komentē arī sniegtajos komentāros, savukārt, 20% respondentu reti izstrādā savus kritērijus praksei un 10% dažreiz vai reti izmanto augstskolas izstrādātos kritērijus. Attiecībā uz mācību moduļu supervīzoriem ir redzams, ka uz augstskolas izstrādātiem vērtēšanas kritērijiem bieži balstās tikai 30% supervīzoru, uz saviem kritērijiem bieži balstās tikai 20%, dažreiz uz augstskolas izstrādātiem kritērijiem balstās 50% supervīzoru un 70% dažreiz izmanto savus izstrādātos kritērijus, bet 20% respondentu reti izmanto augstskolas izstrādātos kritērijus un arī 10% reti izmanto savus vērtēšanas kritērijus. Tādējādi tas nozīmē, ka arī vērtējums var izpausties atšķirīgi, atkarībā no supervīzoru nostādes.

Ar 7. un 8. jautājumu studentu anketās un 7. jautājumu supervīzoru anketās tika noskaidrots respondentu viedoklis par to, kādi komponenti vērtējot tiek formulēti mācību moduļu un prakšu supervīzijā (skat. 6. pielikumā 7.zīm.).

Respondenti uzskata, ka visbiežāk tiek formulēti vērtēšanas kritēriji mācību moduļos – 74%, bet savukārt, praksēs kritēriji bieži tiek formulēti uzskata 55% respondentu un 40%, ka dažreiz, bet 5% respondentu uzskata, ka reti. Lielāka aptaujāto respondentu vienprātība ir attiecībā uz vērtēšanas mērķu formulējumu, gan attiecībā uz mācību moduļu, gan prakšu supervīziju – 67% respondentu uzskata, ka mērķi tiek formulēti bieži. Attiecībā uz vērtēšanas veidu, respondenti uzskata, ka mācību moduļos tie tiek formulēti biežāk 68%, bet praksēs veidi bieži tiek formulēti tikai 41% respondentu skatījumā, savukārt, 40% aptaujāto respondentu uzskata, ka vērtēšanas

veidi tiek formulēti dažreiz mācību moduļu supervīzijā un 52% respondentu uzskata, ka dažreiz tiek formulēti prakšu supervīzijā.

Tādējādi secinu, ka *vērtējuma mērķi bieži tiek formulēti gan mācību moduļu, gan prakšu supervīzijā, vērtēšanas veidus bieži vairāk formulē tieši mācību moduļu supervīzori, prakšu supervīzori tos formulē pamatā dažreiz, bet vērtēšanas kritēriji tiek izvirzīti visbiežāk tieši mācību moduļu supervīzijā.*

9. jautājumā tika noskaidrots studentu viedoklis par to, vai mācību moduļu un prakšu supervīzijā sniegtais vērtējums ir atšķirīgs (skat. 6. pielikumā 8.zīm.).

Apkopojot iegūtos rezultātus, ir redzams, ka 65% respondentu, tāpat vairāk par pusi uzskata, ka vērtēšana mācību moduļu un prakšu supervīzijā ir atšķirīga. 11% respondentu uzskata, ka vērtēšana neatšķiras, savukārt, 25% aptaujāto respondentu sniedz komentārus, ka tas reizēm atšķiras, reizēm nē, un galvenokārt, tas ir atkarīgs no supervīzoru personīgās nostādnēs. Daži respondenti komentē savu viedokli, ka mācību moduļiem un praksēm ir atšķirīgi mērķi, tāpēc praksēs tiek vairāk sniegts integratīvs vērtējums, mazāk tiek ņemtas vērā studentu zināšanas, bet reizēm tas esot ļoti subjektīvs vērtējums, kas nebalstās uz studentu konkrētām zināšanām, prasmēm, iemaņām vai attieksmēm, kā arī daži respondenti sniedz komentārus, ka viņuprāt, nav vienotas vērtēšanas sistēmas, līdz ar to vērtējums tiek īstenots atkarībā no supervīzora kompetences līmeņa, izvirzītām prasībām un personīgās ieinteresētības, kā arī izpratnes, bet atšķirība vērtēšanā izpaužas tādējādi, ka prakšu supervīzori ir praktiķi, bet mācību moduļu supervīzori, galvenokārt, ir teorētiķi, līdz ar to vieni vairāk vērtē spējas reāli darboties praksē, otri vērtē teorētisko zināšanu dziļumu.

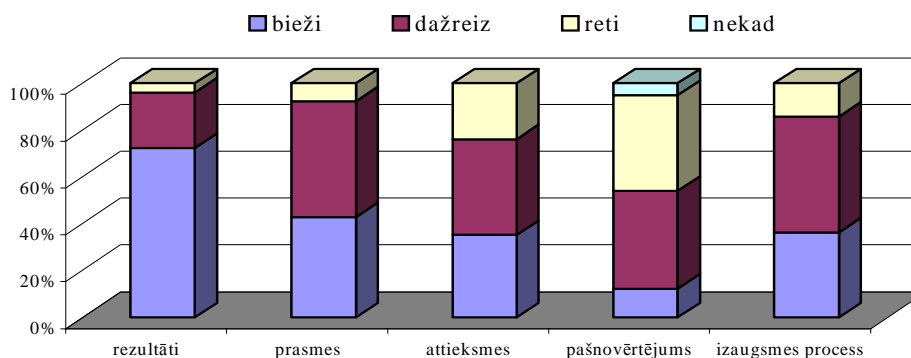
Tādējādi balstoties uz iegūtiem datiem un apkopojot respondentu komentārus, secinu, ka *dažādu iemeslu dēļ, mācību moduļu un prakšu supervīzijā sniegtais vērtējums izpaužas tomēr atšķirīgi.*

10. jautājumā studentu anketās un 8. jautājumā supervīzoru anketās tika noskaidrots tas, kādi komponenti tiek vērtēti mācību moduļu supervīzijā (skat. 3.zīm.).

Apkopojot iegūtos datus ir redzams, ka mācību moduļu supervīzijā visbiežāk tiek vērtēti sasniegtie rezultāti – 72%, bieži tiek vērtētas prasmes un iemaņas – 43% respondentu skatījumā, dažreiz iemaņas tiek vērtētas – 50% un izaugsmes process arī tiek dažreiz vērtēts – 50% respondentu skatījumā, bet pašnovērtējums tiek ņemts vērā dažreiz – 42%, savukārt 41% respondentu uzskata, ka pašnovērtējums tiek ņemts vērā reti. Attieksmes bieži tiek vērtētas – 35% un dažreiz – 41% respondentu skatījumā, savukārt, 24% respondentu uzskata, ka attieksmes

mācību moduļu supervīzijā tiek vērtētas reti, bet 5% no visiem respondentiem atzīmē, ka pašnovērtējums mācību moduļu supervīzijā nekad nav ticis ņemts vērā.

Mācību moduļu supervīzijā vērtē:

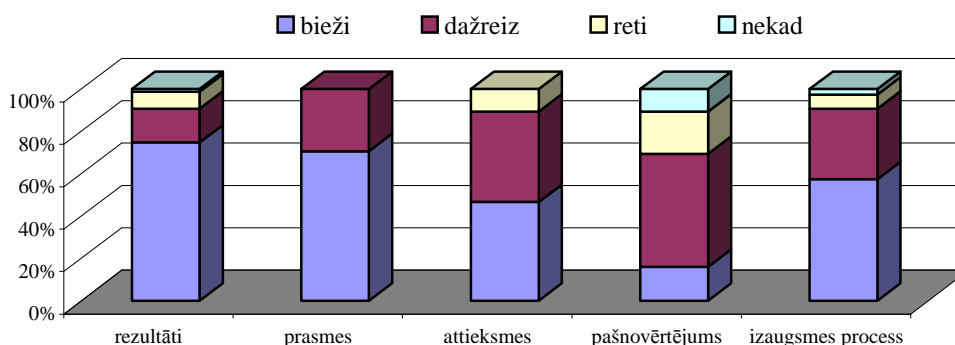


3.zīm. Komponenti, kas tiek vērtēti mācību moduļu supervīzijā.

Tādējādi secinu, ka visvairāk mācību moduļu supervīzijā bieži tiek vērtēti sasniegtie rezultāti, tad prasmes un iemaņas, pats izaugsmes process, attieksmes, un vismazāk tiek ņemts vērā pašnovērtējums.

11. jautājumā studentu anketās un 8. jautājumā prakšu supervīzoru anketās tika noskaidrots, kādi no minētiem komponentiem tiek ņemti vērā, sniedzot vērtējumu prakšu supervīzijā (skat. 4.zīm.).

Prakses supervīzijā vērtē:



4.zīm. Komponenti, kas tiek vērtēti prakšu supervīzijā.

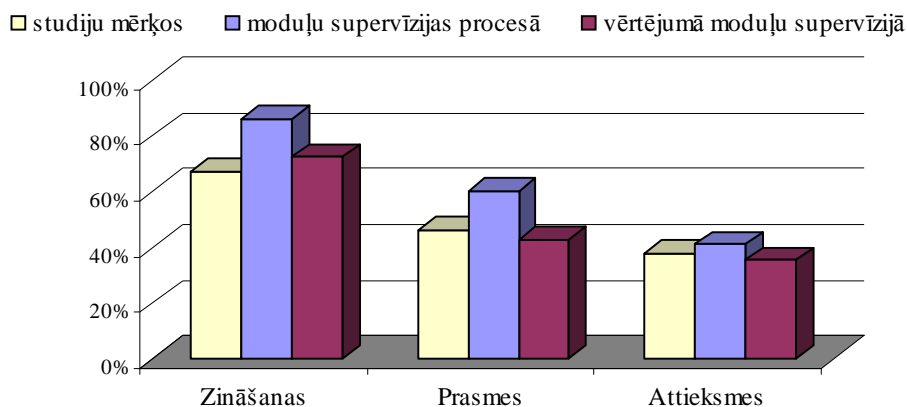
No iegūtiem rezultātiem, ir redzams, ka arī prakšu supervīzijā visbiežāk tiek vērtēti sasniegtie rezultāti – 75%, tad respondenti uzskata, ka bieži tiek vērtētas prasmes un iemaņas – 71%, pats izaugsmes process – 57%, tad attieksmes – 47%, savukārt, pašnovērtējums bieži tiek ņemts vērā

– 16% gadījumu, bet dažreiz – 53%. Savukārt, 20% respondentu uzskata, ka pašnovērtējums tiek ņemts vērā reti, 11% respondentu uzskata, ka attieksmes tiek ņemtas vērā reti, sasniegtie rezultāti reti – 8%, un pats izaugsmes process reti tiek ņemts vērā – 7%, savukārt, 11% respondentu uzskata, ka pašnovērtējums nekad netiek ņemts vērā, 3% respondentu domā, ka izaugsmes process nekad netiek ņemts vērā un 1% respondentu uzskata, ka sasniegtie rezultāti vērtējot netiek ņemti vērā. Tādējādi secinu, ka prakšu supervīzijā visbiežāk tiek vērtēti sasniegtie rezultāti, tad prasmes un iemaņas, tad izaugsmes process, tad attieksmes, tad tiek ņemts vērā pašnovērtējums.

Apkopojot šajās divās diagrammās – 3. un 4. zīmējumā atspoguļotos datus, var secināt, ka gan mācību moduļu, gan prakšu supervīzijā visbiežāk tiek vērtēti studentu sasniegtie rezultāti, savukārt, prakšu supervīzijā tiek biežāk vērtētas prasmes un iemaņas nekā mācību moduļu supervīzijā, arī izaugsmes process tiek biežāk vērtēts prakšu supervīzijā, bet dažreiz vairāk mācību moduļu supervīzijā, kā arī attieksmes tiek biežāk vērtētas prakšu supervīzijā, arī pašnovērtējums dažreiz vairāk tiek ņemts vērā prakšu supervīzijā.

Savukārt, salīdzinot respondentu atbildes uz jautājumiem par izvirzītajiem mērķiem (3. jautājums anketās), par izaugsmes rādītājiem moduļu apguves gaitā, t.i. zināšanas, prasmes, attieksmes (4. jautājums anketās) un par komponentiem, kam tiek pievērsta uzmanība sniedzot vērtējumu (10. jautājums anketās studentiem un 8. jautājums anketās mācību moduļu supervīzoriem) mācību moduļu supervīzijā, redzams, ka gan izvirzot studiju mērķus, gan moduļu supervīzijas procesā, gan sniedzot vērtējumu, biežāk uzmanība tiek pievērsta tieši zināšanām kā komponentam un vismazāk attieksmēm kā komponentam. Savukārt, ir interesanti atzīmēt, ka tieši zināšanām kā komponentam tiek pievērsta lielāka vērība moduļu supervīzijas procesa gaitā un arī sniedzot vērtējumu nekā tam tiek pievērsta vērība izvirzot studiju mērķus. Savukārt, prasmēm un iemaņām kā komponentam moduļu apguves gaitā tiek vairāk pievērsta vērība nekā izvirzot studiju mērķus, bet tiek pievērsta salīdzinoši mazāka vērība sniedzot vērtējumu. Arī attiecībā uz attieksmēm kā komponentu, sniedzot vērtējumu, tas tiek ņemts vērā mazāk, lai gan moduļu apguves gaitā pēc respondentu viedokļa attieksmēm kā komponentam uzmanība tiek pievērsta vairāk nekā izvirzot studiju mērķus (skat. 5. zīm.).

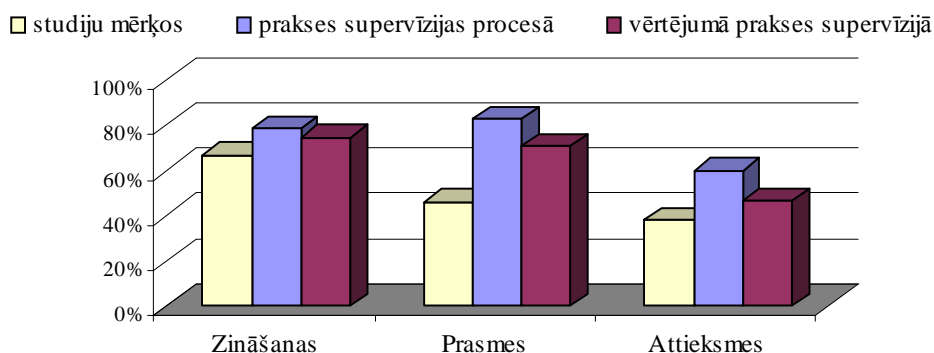
**Bieži tiek pievērsta uzmanība šādiem komponentiem:**



*5.zīm. Izaugsmes rādītāji, kam tiek pievērsta uzmanība mācību moduļu supervīzijā.*

Savukārt, salīdzinot respondentu atbildes uz jautājumiem, par izvirzītajiem mērķiem (3. jautājums anketās), par izaugsmes rādītājiem prakšu supervīzijas gaitā, t.i., zināšanas, prasmes, attieksmes (4. jautājums anketās) un par komponentiem, kam tiek pievērsta uzmanība, sniedzot vērtējumu (10. jautājums anketās studentiem un 8. jautājums prakšu supervīzoriem) prakšu supervīzijā, ir interesanti atzīmēt, ka izvirzot studiju mērķus prakšu supervīzijā, tieši prasmēm un iemaņām kā komponentam tiek pievērsta mazāka vērība nekā zināšanām, lai gan prakšu supervīzijas gaitā uzmanība prasmēm un iemaņām tiek pievērsta vairāk nekā zināšanām, bet vērtējot uzmanība vairāk tiek pievērsta tieši zināšanām un tikai tad prasmēm un iemaņām, kā arī attiecībā uz attieksmēm kā komponentu, supervīzijas procesa gaitā un arī sniedzot vērtējumu tiek pievērsta lielāka vērība nekā izvirzot studiju mērķus (skat. 6.zīm.).

**Bieži tiek pievērsta uzmanība šādiem komponentiem:**



*6.zīm. Izaugsmes rādītāji, kam tiek pievērsta uzmanība prakšu supervīzijā.*

Tādējādi salīdzinot iegūtos datus par izaugsmes rādītājiem mācību moduļu un prakšu supervīzijas procesos, var secināt, ka izvirzot studiju mērķus kā komponents, kam tiek pievērsta vislielākā vērība ir zināšanas, bet prasmēm un attieksmēm, izvirzot studiju mērķus, tiek pievērsta mazāka vērība gan mācību moduļu, gan prakšu supervīzijā. Savukārt, supervīzijas procesa gaitā mācību moduļu supervīzori galveno vērību pievērš zināšanām, bet prakšu supervīzori vairāk prasmēm un tikai nedaudz mazāk zināšanām, kā arī attieksmēm kā komponentam prakšu supervīzori procesa gaitā pievērš salīdzinoši lielāku vērību nekā mācību moduļu supervīzijas procesā. Tas pats attiecībā uz attieksmēm kā komponentu iezīmējas arī sniedzot vērtējumu, prakšu supervīzori attieksmes kā komponentu vērtējot ņem vērā biežāk nekā mācību moduļu supervīzori. Attiecībā uz vērtēšanu supervīzijā, mācību moduļu supervīzori vislielāko vērību pievērš zināšanām, bet prakšu supervīzori vērtējot tikai nedaudz lielāku vērību pievērš zināšanām un vērtējot liek uzsvāru arī uz prasmēm un iemaņām kā komponentu.

12. un 13. jautājumā studentu anketās un 9. jautājumā mācību moduļu un prakšu supervīzoru anketās tika noskaidrots, kādā veidā izpaužas sniegtais vērtējums mācību moduļu supervīzijā un prakšu supervīzijā. Rezultāti apkopoti tabulā Nr. 6.

6. tabula.

*Veids, kādā izpaužas sniegtais vērtējums mācību moduļu un prakšu supervīzijā.*

	Atzīme		Atgriezeniskā saite		Pašnovērtējums		Integratīvs vērtējums	
	Moduļi	Prakse	Moduļi	Prakse	Moduļi	Prakse	Moduļi	Prakse
Bieži	92%	79%	23%	53%	16%	24%	34%	44%
Dažreiz	8%	15%	57%	39%	41%	43%	43%	32%
Reti	0%	6%	20%	3%	38%	23%	21%	16%
Nekad	0%	0%	0%	5%	5%	10%	2%	8%

Apkopojot iegūtos datus redzams, ka respondenti uzskata, ka visbiežāk vērtējums mācību moduļu supervīzijā izpaužas kā vērtējums ar atzīmi – 92%, savukārt, 34% no aptaujātiem respondentiem uzskata, ka vērtējums bieži izpaužas integratīvi, bet dažreiz integratīvi – uzskata 43% respondentu. 23% respondentu uzskata, ka vērtējot bieži tiek sniegta atgriezeniskā saite, bet 57% aptaujāto respondentu uzskata, ka dažreiz. Savukārt, tikai 16% respondentu uzskata, ka vērtējums bieži izpaužas kā pašnovērtējums un 41% respondentu uzskata, ka tas vērtējot tiek ņemts vērā dažreiz. Savukārt, no visiem komponentiem, respondenti uzskata, ka visvairāk tieši pašnovērtējums tiek ņemts vērā reti – 38%, un 21% respondentu uzskata, ka integratīvi tiek

vērtējums sniegts reti, bet 20% respondentu uzskata, ka atgriezeniskā saite vērtēšanā tiek sniegta reti. Kā arī 5% uzskata, ka pašnovērtējums nekad nav ticis ņemts vērā mācību moduļu supervīzijā, un 2% aptaujāto respondentu uzskata, ka nekad nav ticis sniegts integratīvs vērtējums. Tādējādi secinu, ka bieži visvairāk mācību moduļu supervīzijā vērtējums tiek sniegts ar atzīmi, tad integratīvi, tad vērtējums izpaužas kā atgriezeniskā saite, bet visretāk tiek sniegts vērtējums balstoties uz pašnovērtējumu.

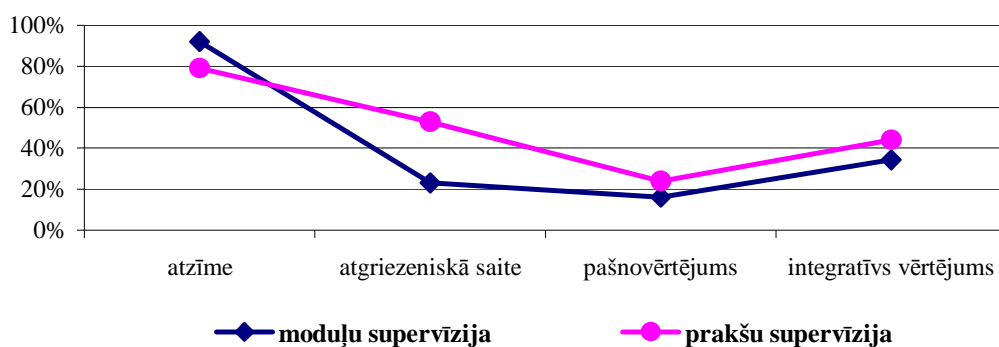
Apkopotajos datos ir redzams, ka arī prakšu supervīzijā visbiežāk izpaužas vērtējums ar atzīmi – 79%, bet otrā vietā vērtējot biežāk tiek sniegta atgriezeniskā saite – 53%, savukārt trešā vietā biežāk vērtējums tiek sniegts integratīvi uzskata 44% respondentu, biežuma ziņā tikai 24% aptaujāto respondentu norāda, ka bieži tiek ņemts vērā pašnovērtējums. Savukārt, dažreiz vairāk tiek ņemts vērā pašnovērtējums – 43%, 39% respondentu uzskata, ka dažreiz vērtējums izpaužas ar atgriezenisko saiti, bet 32% respondentu uzskata, ka dažreiz vērtējums izpaužas integratīvi. Savukārt, 23% aptaujāto respondentu uzskata, ka vērtējums ņemot vērā pašnovērtējumu izpaužas reti, un 10% uzskata, ka nekad vērtējums nebalstās uz pašnovērtējumu. 16% aptaujāto respondentu domā, ka integratīvs vērtējums izpaužas reti, bet 8% respondentu uzskata, ka nekad. Savukārt, 6% aptaujāto respondentu domā, ka prakšu supervīzijā vērtējums ar atzīmi ir reti, un 3% uzskata, ka reti tiek sniegta atgriezeniskā saite, bet 5% uzskata, ka prakšu supervīzijā vērtējumā nekad nav tikusi sniegta atgriezeniskā saite. Tādējādi secinu, ka arī prakšu supervīzijā bieži visvairāk vērtējums izpaužas ar atzīmi, tad kā atgriezeniskā saite, tad integratīvi, bet visvairāk reti tiek ņemts vērā pašnovērtējums.

Salīdzinot vērtējuma veidus mācību moduļu un prakšu supervīzijā, redzams, ka visvairāk bieži vērtējums izpaužas ar atzīmi gan mācību moduļu, gan prakšu supervīzijā, bet mācību moduļu supervīzijā tas izpaužas vēl biežāk nekā prakšu supervīzijā. Atgriezeniskā saite vairāk bieži tiek sniegta prakšu supervīzijā, bet dažreiz vai reti tā tiek sniegta vairāk mācību moduļu supervīzijā, kā arī ir jāatzīmē, ka 5% no aptaujātiem respondentiem norāda, ka atgriezeniskā saite prakšu supervīzijā nekad nav tikusi sniegta. Savukārt, kopumā integratīvs vērtējums ir ticis sniegts biežāk nekā ņemts vērā pašnovērtējums, bet prakšu supervīzijā gan integratīvs vērtējums, gan pašnovērtējums bieži vairāk ir ticis sniegts nekā mācību moduļu supervīzijā, dažreiz pašnovērtējums ir ticis ņemts vērā gandrīz līdzīgi gan mācību moduļu supervīzijā, gan prakšu supervīzijā, bet integratīvs vērtējums ir ticis sniegts dažreiz vairāk mācību moduļu supervīzijā nekā prakšu supervīzijā. Ir interesanti atzīmēt, ka 10% respondentu attiecībā uz prakšu supervīziju (t.i. uz pusi mazāk nekā mācību moduļu supervīzijā) norāda, ka nekad nav ticis ņemts vērā pašnovērtējums un arī attiecībā uz integratīvo vērtējumu tieši 8% respondentu norāda, ka

integratīvais vērtējums prakšu supervīzijā nekad nav ticis sniegts, kas ir 4 reizes vairāk nekā mācību moduļu supervīzijā.

Tālāk 7. zīm. ir salīdzināts respondentu skaits, kuri izvēlējušies atbildi “Bieži”, norādot veidu, kādā izpaužas vērtējums mācību moduļu un prakšu supervīzijas procesos.

**Moduļu un prakšu supervīzijas vērtējums izpaužas kā:**



7. zīm. Salīdzinājums par veidu, kādā visbiežāk izpaužas vērtējums mācību moduļu un prakšu supervīzijās

Salīdzinot šos datus, var secināt, ka visbiežāk gan mācību moduļu, gan prakšu supervīzijā vērtējums izpaužas ar atzīmi, bet otrajā vietā mācību moduļu supervīzijā vērtējums bieži izpaužas arī integratīvi, t.i. tiek vērtētas zināšanas, prasmes, iemaņas un attieksmes, bet prakšu supervīzijā otrajā vietā biežāk tiek vērtējums sniegts ar atgriezenisko saiti, tomēr salīdzinot biežuma rādītājus par integratīvu vērtējumu, integratīvs vērtējums prakšu supervīzijā tiek sniegts biežāk nekā mācību moduļu supervīzijā. Mācību moduļu supervīzijā vērtējot balstās uz pašnovērtējumu bieži tikai 16% aptaujāto respondentu, bet prakšu supervīzijā – 24% respondentu. Tādējādi arī šie iegūtie dati atspoguļo zināmas atšķirības mācību moduļu un prakšu supervīzijā, sniedzot vērtējumu.

14. un 15. jautājumā studentu anketās un 10. jautājumā supervīzoru anketās tika noskaidrots, kā izpaužas integratīvs vērtējums mācību moduļu un prakšu supervīzijās, ja tas tiek sniegts. (skat. 7. tab.)

*Integratīvs vērtējums mācību moduļu un prakšu supervīzijā respondentu skatījumā.*

	Atzīme		Atzīme un atgriezeniskā saite		Pašnovērtējums	
	Moduļi	Prakse	Moduļi	Prakse	Moduļi	Prakse
Bieži	65%	59%	45%	60%	13%	17%
Dažreiz	28%	33%	45%	34%	27%	35%
Reti	7%	8%	10%	3%	45%	35%
Nekad	0%	0%	0%	3%	15%	13%

Apkopojot gūtos datus ir redzams, ka integratīvs vērtējums mācību moduļu supervīzijā, galvenokārt, tiek īstenots ar atzīmi – 65% respondentu uzskata, ka gan iegūtās zināšanas, gan izaugsmes process bieži tiek novērtēts ar atzīmi, bet attiecībā uz prakšu supervīziju 60% respondentu uzskata, ka integratīvs vērtējums bieži izpaužas tādējādi, ka zināšanas tiek novērtētas ar atzīmi, bet izaugsmes process tiek izvērtēts, sniedzot atgriezenisko saiti. Savukārt, otrajā vietā mācību moduļu supervīzijā integratīvs vērtējums bieži un dažreiz izpaužas ar atzīmi/atgriezenisko saiti – 45% respondenti pārstāv šo viedokli, bet prakšu supervīzijā biežuma ziņā otrā vietā ir vērtējums ar atzīmi – 33% respondentu. Respondenti uzskata, ka pašnovērtējums sniedzot vai saņemot integratīvu vērtējumu biežāk ir prakšu supervīzijā – 17% nekā mācību moduļu supervīzijā – 13%. Taču respondenti ir vairāk pārliecināti, ka prakšu supervīzijā, sniedzot integratīvu vērtējumu, pašnovērtējums tiek ņemts vērā dažreiz vai reti, līdzīgi uzskata 35% aptaujāto respondentu, bet mācību moduļu supervīzijā pašnovērtējums tiek ņemts vērā dažreiz 27%, bet reti – uzskata 45% respondentu. Savukārt, 13% respondentu uzskata, ka pašnovērtējums netiek ņemts vērā nekad, sniedzot integratīvu vērtējumu prakšu supervīzijā, un 15% respondentu tā uzskata attiecībā uz mācību moduļu supervīziju. Tādējādi secinu, ka visbiežāk integratīvs vērtējums mācību moduļu supervīzijā izpaužas kā vērtējums ar atzīmi, bet savukārt, prakšu supervīzijā – kā atzīme un atgriezeniskā saite, bet pašnovērtējums sniedzot integratīvu vērtējumu biežāk tiek ņemts vērā prakšu supervīzijā nekā mācību moduļu supervīzijā.

16. jautājumā noskaidroju studentu viedokli par to, vai viņuprāt, augstskolā ir vienota vērtēšanas sistēma. (skat. 6. pielikumā 9.zīm.)

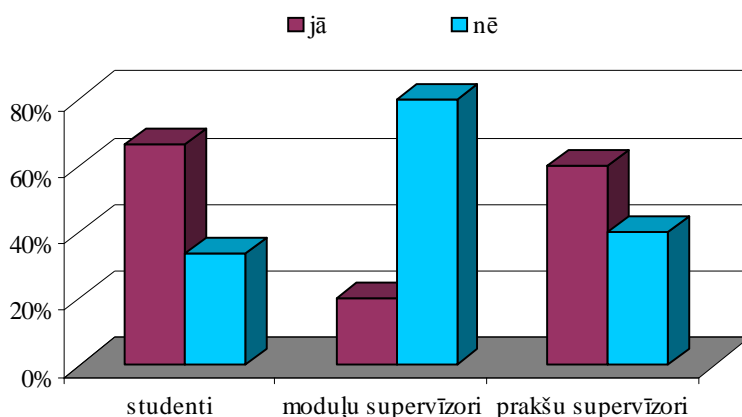
Apkopojot iegūtos rezultātus redzams, ka 80% studentu uzskata, ka augstskolā nepastāv vienota vērtēšanas sistēma, un tikai 20% studentu uzskata, ka augstskolā ir vienota vērtēšanas sistēma. Respondenti ir snieguši arī savus komentārus – daļa no respondentiem uzskata, ka tomēr pastāv vienoti kritēriji, piemēram attiecībā uz novērtējumu ar atzīmi, kas attiecas gan uz mācību moduļu, gan prakšu supervīziju. Savukārt, lielākā daļa respondentu uzskata, ka vērtēšana tiek īstenota ļoti subjektīvi, atkarībā no supervīzoru personīgajām īpašībām un uzskatiem par vērtēšanu, kā arī respondenti uzsver, ka katram supervīzoram pamatā ir atšķirīgas nostādes – ko un kā vērtēt, t.sk., arī vērtējumu ietekmē apgūstamo zināšanu, prasmju, iemaņu vai attieksmju svarīgums vai mazsvarīgums. Vairāki respondenti ir atzīmējuši laika trūkumu un supervīzoru neieinteresētību notiekošajā. Tādējādi secinu, kas vērtējums tomēr tiek īstenots atšķirīgi dažādu iemeslu dēļ, bet tas nav attiecināms tikai uz atšķirīgu vērtējumu starp mācību moduļu un prakšu supervīzoriem, bet gan atšķirīgs vērtējums izpaužas arī mācību moduļu īstenotajā vērtēšanas sistēmā un prakšu supervīzijā kopumā.

17. jautājumā noskaidroju studentu viedokli par to, vai viņi ir apmierināti ar mācību moduļu un prakšu supervīzijā īstenoto vērtēšanas sistēmu (skat. 6. pielikumā 10.zīm.).

Apkopojot iegūtos datus ir redzams, ka lielākā daļa respondentu ir apmierināti ar supervīzijās īstenoto vērtēšanas sistēmu – gandrīz 70%, nedaudz virs 30% respondentu izsaka savu neapmierinātību ar īstenoto vērtēšanas sistēmu. Komentējot to, respondenti, galvenokārt, nosauc supervīzoru neieinteresētību, aizņemtību, nesavlaicīgu vērtējuma saņemšanu, kā arī novērtējumu tikai ar atzīmi, nenorādot uz saņemtā novērtējuma iemesliem. Daļa respondentu norāda uz to, ka neapmierinātību izsauc fakts, ka vērtējumi dažreiz ir vai nu nesamērīgi augsti vai zemi. Ir vairāki komentāri, kurus sniedz respondenti par to, ka pamatā vērtēšanā īstenotā sistēma apmierina, bet galvenais neapmierinātības iemesls, ir attiecībā uz grupu darba vērtējumiem, jo vērtēts tiek visas grupas sasniegtais rezultāts, nevis katra studenta personīgais ieguldījums, kas rada subjektīva vērtējuma sajūtu.

18. jautājumā studentu anketās un 11. jautājumā supervīzoru anketās noskaidroju, vai saņemtais vai sniegtais vērtējums atspoguļo studentu patieso izaugsmi studiju procesā. (skat. 8.zīm.)

### Vai vērtējums atspoguļo studenta patieso izaugsmi?



#### 8. zīm. Respondentu viedoklis par studentu patiesās izaugsmes atspoguļojumu sniegtā vai saņemtā vērtējumā

Apkopojot iegūtos rezultātus, ir redzams, ka 66% studentu uzskata, ka supervīzoru sniegtais vērtējums atspoguļo viņu patieso izaugsmi studiju procesā, 60% prakšu supervīzoru uzskata, ka sniegtais vērtējums atspoguļo studentu patieso izaugsmi, savukārt, tikai 20% mācību moduļu supervīzoru uzskata, ka sniegtais vērtējums atspoguļo studentu patieso izaugsmi. 34% studentu uzskata, ka saņemtais vērtējums neatspoguļo viņu izaugsmi studiju procesā, tad 40% prakšu supervīzoru uzskata, ka sniegtais vērtējums tomēr neatspoguļo studentu izaugsmi, un 80% mācību moduļu supervīzoru uzskata, ka sniegtais vērtējums nav atspoguļojis studentu patieso izaugsmi. Saņemtie komentāri ir ļoti atšķirīgi. Daži studenti komentē, ka izaugsmi studiju procesā vispār nav iespējams saistīt ar vērtēšanu, norādot uz to, ka tie vispār nav savstarpēji saistāmi lielumi, lielākā daļa no studentiem uzskata, ka vērtējums neatspoguļo viņu patieso izaugsmi tieši saistībā ar grupu darbu novērtēšanu, kā arī min supervīzoru lielo noslogotību un neieinteresētību pašā vērtēšanas procesā. Daļa studentu savu apmierinātību argumentē ar to, ka bieži ir saņēmuši atgriezenisko saiti no supervīzoriem, kas viņiem likusies īpaši nozīmīga savas izaugsmes novērtējumā studiju procesā. Daļa no prakšu supervīzoriem, kuri ir snieguši savus komentārus atzīmē, ka iemesls tam, kāpēc ne vienmēr vērtējumā atspoguļojas studenta patiesā izaugsme, ir fakts, ka nav īsti skaidrs, ko un kad kurā praksē ir jāvērtē – vai students jau to ir apguvis studiju procesā, vai nē, vai izvirzot noteiktas prasības pret studentiem, tās konkrētā gadījumā nav pārāk augstas vai zemas, tāpēc vērtējums dažreiz neatspoguļo studentu patieso izaugsmi. Prakšu supervīzori atzīmē arī to, ka reizēm studentiem ir ļoti atšķirīga praktiskā

pieredze un reizēm studenti tiek novērtēti augstāk, ņemot vairāk vērā viņu centību un attieksmi nekā prasmes un iemaņas. Savukārt, mācību moduļu supervīzori uzskata, ka vērtējums neatspoguļo studentu patieso izaugsmi studiju procesā tāpēc, ka nav vienotu kritēriju, kurus visiem supervīzoriem būtu jāņem vērā vērtējot. Ir arī komentāri, ka vērtēšanai vispār tiek pievērsta maza vērība, jo tam gandrīz kā tikpat neatliekot laika. Daži supervīzori uzskata, ka šiem jautājumiem par vērtēšanu trūkst korektas attieksmes gan no pašu supervīzoru puses, gan no augstskolas administrācijas puses. Visbiežāk arī rada samulsumu grupu darbu vērtēšana, kā arī neizpratne par to, kas ir jāvērtē – studenta zināšanas atbilstoši mācību programmai vai studenta ieguldījums, centība un personiskā attieksme, norādot, ka vērtēšanas procesā tas tiek īstenots dažādi – dažreiz tas tiek ņemts vērā, dažreiz nē.

Apkopojot atbildes 19. jautājumā studentiem un 12. jautājumā supervīzoriem – ko vajadzētu mainīt studentu izaugsmes vērtēšanas procesā, var secināt, ka studenti, galvenokārt, atzīmē, ka būtu jāmaina supervīzoru attieksme pret vērtēšanas procesu kopumā: jāvelta tam vairāk laika kopumā, savlaicīgi jāsniedz novērtējums, jādod atgriezeniskā saite par sasniegto rezultātu. Savukārt, prakšu supervīzori norāda, ka gaida vairāk skaidrāku nostāju no augstskolas puses attiecībā uz skaidrību par studentu līmeni, kuri viņi ir sasnieguši nonākot līdz praksei. Mācību moduļu supervīzori norāda, ka augstskolai ir jāizstrādā vienota nostādne par to, kā vērtēt integratīvi, kāda vērtēšanas sistēma darbojas vērtējot studentus grupu darbos un grupu darbu prezentācijās, kā arī ir nepieciešami rūpīgi pārdomāti un izstrādāti kopēji vērtēšanas kritēriji.

### ***Secinājumi par darba analītisko daļu.***

Lai atbildētu uz izvirzīto pētījuma jautājumu “Kādi faktori ietekmē studentu izaugsmes integrētu vērtēšanu supervīzijas procesos problēmbāzētā izglītībā modulārā sistēmā?”, anketās tika pievērsta uzmanība studentu izaugsmi raksturojošiem komponentiem un to vērtēšanai supervīzijas procesu gaitā. Apkopojot iegūtos rezultātus, ir jāsecina:

- Izvirzot studiju mērķus, vislielākais uzsvars tiek likts uz zināšanām un uz prasmēm un iemaņām, lai gan studenti atšķirībā no supervīzoriem pārstāvēja viedokli, ka zināšanām uzmanība ir pievērsta biežāk nekā prasmēm un iemaņām, bet dažreiz attieksmes ir vairāk akcentētas nekā dažreiz prasmes un iemaņas, kas, kā tiek norādīts komentāros, ir atkarīgs no supervīzora personiskās nostādnes, daži supervīzori tieši pievērš galveno uzmanību attieksmēm kā komponentam, citi supervīzori to neņem vērā moduļu apguves gaitā, tomēr gan prakšu, gan mācību moduļu supervīzori, izvirzot studiju mērķus, mazāku vērību pievērš attieksmēm, salīdzinot ar citiem komponentiem. Komentējot sniegtās

atbildes, respondenti norādīja visbiežāk uz lielu informatīvo slodzi, kuras dēļ trūkst laika pievērst uzmanību attieksmēm kā komponentam.

- Vislielākā vērība mācību moduļu apguves gaitā tiek pievērta zināšanām, gan no studentu, gan no supervīzoru viedokļa, prasmes un iemaņas kā komponenti, kam ir pievērta uzmanība, atrodas otrajā vietā. Vislielākā vērība prakšu supervīzijā tiek pievērta prasmēm un iemaņām. Gan moduļu, gan prakšu supervīzijā attieksmēm tiek pievērta mazāka uzmanība, lai gan savukārt, prakšu supervīzijā tas tiek uzsvērts vairāk nekā mācību moduļu supervīzijā.
- Lai gan mācību moduļu supervīzori, izvirzot mērķus, zināšanām un prasmēm, iemaņām pievērs līdzīgu vērību, tomēr moduļu apguves gaitā zināšanām kā komponentam tiek pievērta lielāka vērība nekā prasmēm un iemaņām, bet savukārt, prakšu supervīzijā izvirzot mērķus uzmanību vairāk pievērs zināšanām kā komponentam, bet supervīzijas gaitā galveno vērību pievērs visbiežāk prasmēm un iemaņām, tad zināšanām kā komponentam.

Attiecībā uz vērtēšanu mācību moduļu un prakšu supervīzijā anketēšanā noskaidrots:

- Mācību moduļu supervīzijā vērtēšanas mērķi tiek formulēti vienādi bieži, salīdzinot ar prakšu supervīziju, bet vērtēšanas kritēriji un veidi mācību moduļu supervīzijā tiek formulēti biežāk nekā prakšu supervīzijā, kur tas tiek vairāk formulēts tikai dažreiz. Komentāros ir sniegtas norādes par to, ka vienoti kritēriji gan prakšu, gan mācību moduļu supervīzijā izpaužas attiecībā uz vērtējumu ar atzīmi. Vērtējums tomēr tiek īstenots atšķirīgi dažādu iemeslu dēļ, bet tas nav attiecināms tikai uz atšķirīgu vērtējumu starp mācību moduļu un prakšu supervīzoriem, bet gan atšķirīgs vērtējums izpaužas arī mācību moduļu īstenotajā vērtēšanas sistēmā un prakšu supervīzijā kopumā.
- Izvirzot vērtēšanas kritērijus, prakšu supervīzori visbiežāk balstās uz saviem un augstskolas izstrādātajiem kritērijiem, bet mācību moduļu supervīzori uz tiem vairāk balstās dažreiz, tādējādi tas arī atspoguļo minēto viedokli, ka sniegtais vērtējums izpaužas atšķirīgi.
- Mācību moduļu supervīzijā visbiežāk tiek novērtēti sasniegtie rezultāti, tad prasmes un iemaņas, bet pats izaugsmes process un attieksmes vērtējot tiek uzsvērtas līdzīgi, savukārt, vismazākā vērība tiek pievērta pašnovērtējumam. Savukārt, prakšu supervīzijā visbiežāk tiek vērtēti sasniegtie rezultāti, gandrīz tik pat liela vērība, atšķirībā no moduļu supervīzoriem, tiek pievērta prasmēm un iemaņām, tad izaugsmes procesam,

attieksmēm un vismazākā vērība tiek pievērsta pašnovērtējumam, lai gan attieksmes un pašnovērtējums salīdzinoši tiek ņemts vērā biežāk nekā mācību moduļu supervīzijā.

- Attiecībā uz novērtēšanas veidu supervīzijas procesā iegūtie rezultāti liecina, ka ar atzīmi tas izpaužas visbiežāk gan mācību moduļu, gan prakšu supervīzijā, mazāk tas izpaužas integratīvā veidā, vismazāk kā pašnovērtējums, bet atgriezeniskā saite vērtējot biežāk tiek sniegta prakšu supervīzijā. Ar atzīmi visbiežāk studenti tiek novērtēti tieši moduļu supervīzijā, bet pārējos vērtēšanas veidus prakšu supervīzori salīdzinoši pielieto biežāk nekā moduļu supervīzori.
- Integratīvs vērtējums, galvenokārt, izpaužas kā atzīme mācību moduļu supervīzijā, bet prakšu supervīzori tomēr nedaudz biežāk sniedz vērtējumu ar atzīmi un atgriezenisko saiti, kā pašnovērtējums tas izpaužas reti, lai gan nedaudz biežāk tas notiek tieši prakšu supervīzijās.

Attiecībā par to, vai studentu patiesā izaugsme atspoguļojas sniegtajā vērtējumā, respondentu viedoklis ir šāds:

- Lielākā daļa studentu un prakšu supervīzoru uzskata, ka patiesā izaugsme atspoguļojas sniegtajā vērtējumā, bet mācību moduļu supervīzori uzskata, ka studentu patiesā izaugsme neatspoguļojas sniegtajā vērtējumā.

Attiecībā uz iemesliem, kāpēc sniegtais vērtējums to neatspoguļo, respondenti komentē, ka: vērtējumi dažreiz ir nesamērīgi augsti vai zemi; tos ietekmē supervīzoru personīgā attieksme – neieinteresētība, aizņemtība, laika trūkums, novērtēšana ar atzīmi, nesniedzot atgriezenisko saiti; vērtējums netiek saņemts savlaicīgi; ir neapmierinātība ar grupu darba vērtējumu, jo tiek vērtēts grupas sasniegtais rezultāts, neņemot vērā studentu personīgos ieguldījumus un tādējādi radot subjektīva vērtējuma izjūtu; netiek sniegta atgriezeniskā saite, kas raksturotu izaugsmes procesu; prakšu supervīzoriem ir neskaidrība par prasību līmeni atbilstošajā studiju posmā, kas rada neizpratni par to, kas un kad ir jāvērtē; nav vienotu vērtēšanas kritēriju visiem kā mācību moduļu, tā prakšu supervīzoriem, kas būtu jāņem vērā vērtējot.

Balstoties uz gūtajiem rezultātiem, darba turpinājumā izstrādāti ieteikumi studentu izaugsmes vērtēšanas pilnveidei mācību moduļu un prakšu supervīzijas vadības procesos.

#### 4. Ieteikumi studentu izaugsmes vērtēšanā profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās

Balstoties uz pirmajā nodaļā minētajām teorētiskajām nostādnēm par studentu izaugsmes vērtēšanu problēmbāzētā izglītības pieejā modulārā sistēmā un analizējot anketēšanā iegūtos rezultātus par reālo situāciju studentu izaugsmes vērtēšanā studiju procesā, ir jāuzsver daži aspekti, kuri rosina uz diskusiju.

- Problēmbāzētā izglītības pieejā modulārā sistēmā studiju procesa struktūra ir primāri vērsta uz studentu profesionālo izaugsmi, kā tas aprakstīts darba teorētiskajā daļā. Tāpēc studiju process tiek strukturēts tā, lai maksimāli attīstītu vai veidotu tāds studentu izaugsmi raksturojošus komponentus kā zināšanas, prasmes, iemaņas un attieksmes. Mācību moduļu un prakšu supervīzija tiek pielietota studiju procesā, lai nodrošinātu studentu izaugsmi. Tas tiek uzsvērts arī supervīzoru pamatfunkcijās, bet ir jāatzīmē, ka autores L. Šiļņeva un E. Eglīte, norādot uz mācību moduļu supervīzoru galvenajām funkcijām, īpaši uzsver zināšanas un prasmes, iemaņas kā komponentus, kam jāpievērš uzmanība, bet attieksmes netiek minētas, bet attiecībā uz prakšu supervīziju autore A. Šrajoga īpaši izceļ supervīzijas meta-modeļa aspektus, ņemot vērā arī antropoloģiskās premissas, kas ietver tieši attieksmes kā komponentu studentu profesionālās izaugsmes nodrošināšanā. Ir jāatzīmē, ka tieši tas atspoguļojās arī reālās situācijas analīzē iegūtajos datos: lai gan izvirzot studiju mērķus, tiek ņemti vērā visi komponenti, taču galvenā vērība tiek pievērsta zināšanām kā komponentam, tomēr prakšu supervīzijā, izvirzot studiju mērķus, attieksmes kā komponents tiek ņemts vērā salīdzinoši biežāk nekā mācību moduļu supervīzijā. Tas nozīmē, ka lai tiktu īstenots problēmbāzētās izglītības pieejas studiju mērķis, arī mācību moduļu supervīzoru izvirzītajās funkcijās būtu jāvērs uzmanība uz attieksmēm kā komponentu. Svarīgi atzīmēt, ka prakšu supervīzijā, izvirzot studiju mērķus, supervīzori primāri vērību pievērš zināšanām kā komponentam nevis prasmēm un iemaņām, lai gan īstenojot supervīzijas procesu, prasmēm un iemaņām kā komponentam vērība tiek pievērsta vairāk.
- Attiecībā uz vērtēšanu iezīmējas daži diskusijai būtiski aspekti. Problēmbāzētās izglītības pieejā modulārā sistēmā ir ļoti nozīmīga atgriezeniskās saites sniegšana pēc „baltās kastes” principa, un mācību moduļu uzbūves struktūras sniegtajā shēmā tas tiek arī norādīts (skat. 4. shēmu), t.i., supervīzijas procesu vadībā ir jānodrošina atgriezeniskā

saite, taču iegūtajos datos atspoguļojas tas, ka mācību moduļu supervīzijā vērtējums galvenokārt tiek sniegts ar atzīmi un aptaujātie respondenti bieži norāda uz atgriezeniskās saites trūkumu, kas ir pretrunā ar šīs izglītības koncepcijas pamatprincipiem. Savukārt, prakšu supervīzijā studentu izaugsmes vērtējums biežāk izpaužas ar novērtējumu ar atzīmi un izvērtējumu ar atgriezenisko saiti, kas norāda uz atšķirībām, sniedzot vērtējumu mācību moduļu un prakšu supervīzijā.

- Ir jāatzīmē arī tas, ka darba teorētiskajā daļā minētais autors D.R. Vuds norāda uz supervīzoru biežākajām kļūdām, tā piemēram, studentu izaugsmes pielīdzināšanu apgūtajām zināšanām, pārāk augstu vai zemu vērtējumu un nesavlaicīgu vērtējuma sniegšanu, kas atspoguļojās arī veiktā pētījuma rezultātos respondentu komentāros attiecībā uz sniegto vērtējumu īstenojot supervīzijas procesus. Aptaujas rezultāti parāda, ka gan mācību moduļu, gan prakšu supervīzijā ļoti maz tiek pievērsta vērība studentu pašnovērtējumam, kas palīdzētu apzināties studentiem savu izaugsmi studiju procesā.
- Attiecībā uz vērtēšanas kritērijiem respondenti norāda, ka to vienotība ir tikai attiecībā uz novērtējumu ar atzīmi, bet nav vienotu kritēriju vai vērtēšanas principu attiecībā uz grupu darbu vērtējumiem, studentu izaugsmi raksturojošo komponentu vērtēšanu, kas rada subjektīvu studentu izaugsmes vērtējuma izjūtu un atšķirības ne tikai mācību moduļu un prakšu supervīzoru sniegtajos vērtējumos, bet supervīzijā kopumā, jo pēc respondentu domām vērtējums tiek sniegts atkarībā no konkrētā supervīzora izvirzītajām prasībām, prioritātēm un ieinteresētības.
- Respondenti-docētāji komentāros ir norādījuši, ka ir būtiskas neskaidrības par to, kas no prakšu supervīzoriem tiek konkrēti prasīts attiecīgajā studiju procesa posmā, jo trūkst informācijas par to, kas tieši mācību moduļos ir ticis apgūts un cik daudz no studenta var prasīt prakšu laikā. Tas nozīmē, ka trūkst koordinācijas studiju procesā – augstskolā un prakšu vietās, kas ir pretrunā ar darba teorētiskajā daļā minēto studiju procesa duālās gaitas norises struktūru.

Balstoties uz visu iepriekš minēto, ir izstrādāti ieteikumi supervīzijas vadības pilnveidei profesionālās augstākās izglītības sociālā darba un sociālās pedagogijas studiju programmās. Ieteikumi izstrādāti vairākām mērķgrupām – mācību moduļu supervīzoriem, prakšu supervīzoriem, studiju programmu vadības komandai – studiju programmu direktoram, prakšu direktoram un atbildīgajiem mācību moduļu supervīzoriem, kas atbild studiju programmu saturu un īstenošanu.

*Ieteikumi studiju programmu vadības komandai studentu izaugsmes vērtēšanas pilnveidei supervīzijas vadības procesos.*

1. Izstrādāt veidu, kā nodrošināt secīgu informācijas plūsmu savstarpēji saistītās studiju vietās – augstskolā un prakšu vietās, par konkrēto studiju procesu posmos apgūto studiju vielu izvirzot supervīzijā studiju mērķus koordinēt, kur un uz kādiem komponentiem tiks likts uzsvars, kas tiks uzsvērts mācību moduļos un papildināts praksēs un savukārt, tālāk nostiprināts sekojošos mācību moduļos, piemēram, studentam uzsākot praksi, kopā ar prakses rokasgrāmatu dot līdzīgu konkrētā studiju posma mācību moduļu īsu kopsavilkumu, kas atspoguļotu to, kāda viela ir apgūta un uz kādu teorētisko pamatu konkrētajā studiju posmā prakšu supervīzori var balstīties. Studentam atgriežoties augstskolā, prakšu supervīzori varētu iesniegt pārskatu par to, kas ir jāpapildina sekojošajos mācību moduļos. Līdz ar to būtu svarīgas supervīzoru tikšanās pirms prakses un pēc prakses, kur šie jautājumi tiktu pārrunāti.
2. Iekļaut un uzsvērt mācību moduļu supervīzijas pamatfunkcijās tādu komponentu kā attieksmju veidošana.
3. Nodrošināt supervīzoriem tālākizglītības kursus, pilnveidojot supervīzoru prasmes, lai novērstu biežākās kļūdas supervīzijas procesos.
4. Izstrādāt vienotus studentu izaugsmes vērtēšanas principus un kritērijus supervīzijas procesos, kas ietvertu visu studentu izaugsmi raksturojošo komponentu vērtēšanu, kā arī izstrādāt grupu darbu vērtēšanas kritērijus.

*Ieteikumi studiju mācību moduļu supervīzoriem un prakšu supervīzoriem studentu izaugsmes vērtēšanas pilnveidei supervīzijas vadībā.*

<u>Mācību moduļu supervīzoriem:</u>	<u>Prakšu supervīzoriem:</u>
1. Strukturēt mācību moduļu uzbūvi tā, lai būtu laika telpa atgriezeniskās saites nodrošināšanai pēc „baltās kastes” principa mācību moduļu īstenošanas gaitā, un moduļa problēmsituāciju strukturēt tā, lai to risinot mācību moduļa gaitā tiktu attīstīti vai veidoti visi studentu izaugsmi raksturojošie komponenti.	1. Izvirzot studiju mērķus, vairāk vērst uzmanību uz prasmēm un iemaņām kā komponenta attīstīšanu. Vienlaikus supervīzijas procesa gaitā vairāk ņemt vērā antropoloģiskos aspektus, t.i. attieksmes kā komponentu.
2. Sniedzot vērtējumu, ņemt vērā studentu izaugsmi kopumā, vairāk vēršot uzmanību uz atgriezeniskās saites nodrošināšanu mācību moduļa gaitā, lai sniegtu novērtējumu ar atzīmi, nepielīdzinātu studentu izaugsmi kopumā studentu zināšanām.	2. Sniedzot vērtējumu, ņemt vērā studentu izaugsmi kopumā, t.i., vairāk vēršot uzmanību uz integratīva vērtējuma īstenošanu nevis sniedzot vērtējumu, balstīties uz atsevišķu studenta veikto darbību.
3. Vērtējot studentu izaugsmi, vērst uzmanību uz studentu pašnovērtējuma kā studentu izaugsmes vērtēšanas metodes pielietošanu, izstrādājot mācību moduļa struktūru, kas veicinātu studentos sevis apzināšanos un savas izaugsmes vērtējuma nozīmes izpratni.	3. Vērtējot studentu izaugsmi, vērst uzmanību uz studentu pašnovērtējuma kā studentu izaugsmes vērtēšanas metodes pielietošanu praksē, reflektējot konkrēto procesa norisi prakses kontekstā, kas veicinātu studentos sevis apzināšanos un savas izaugsmes vērtējuma nozīmes izpratni.
4. Nodrošināt savlaicīgu vērtējuma saņemšanu studentiem.	4. Nodrošināt savlaicīgu vērtējuma saņemšanu studentiem.

Šie izstrādātie ieteikumi tika iesniegti trīs ekspertiem aprobācijai: mācību moduļa supervīzoram, prakšu supervīzoram un prakšu koordinātoram. Ekspertu viedoļus tālāk atspoguļošu apkopotā veidā.

Mācību moduļu supervīzors norādīja, ka plānojot mācību moduļa struktūru, tiešām būtu jāņem vērā laika telpa, lai varētu tikt nodrošināta atgriezeniskā saite un savlaicīga vērtējuma

saņemšana, kā arī to, ka būtībā visas problēmsituācijas būtu jāpārstrādā, lai mācību moduļa gaitā varētu vērst uzmanību uz visiem studentu izaugsmi raksturojošiem komponentiem un pielietot arī pašnovērtējumu kā metodi. Mācību moduļu supervīzors arī norādīja uz to, ka vērtēšanas kritēriji un it īpaši grupu darba vērtēšanas kritēriji ir tas, kas jau sen tiek gaidīts no studiju programmas vadības komandas puses, un kas būtiski atvieglotu darbu supervīzijas procesā. Mācību moduļu supervīzors savukārt izteica zināmas šaubas par ieteikumiem, ka būtu jāiesniedz mācību modulī apgūtā pārskats pirms students aiziet praksē, kā arī par dalību mācību moduļu un prakšu supervīzoru kopsapulcēs, norādot uz to, ka principā tā ir laba ideja, bet tā būtu ļoti liela papildus slodze. Mācību moduļu supervīzors arī norādīja uz motivācijas trūkumu iesaistīties šādās sapulcēs, ja tas no studiju programmu direktora un augstskolas administrācijas puses netiktu papildus finansiāli stimulēts. Mācību moduļu supervīzors arī sniedza komentāru, ka studiju programmu īstenošanas procesā tiek izvirzītas augstas prasības supervīzoriem, taču supervīzoriem trūkst motivācijas tās īstenot lielās noslogotības, kā arī finansiālo apsvērumu dēļ.

Savukārt, prakšu supervīzors kā īpaši vērtīgus atzīmēja ieteikumus tieši attiecībā uz informācijas apmaiņu starp mācību moduļu supervīzoriem un prakšu supervīzoriem un supervīzoru kopsapulces, kā arī ļoti nozīmīga tika atzīmēta nepieciešamība pēc tālākizglītības kursiem supervīzoriem (skat. 1. un 3. ieteikumu studiju programmu vadības komandai), kas tādējādi nodrošinātu arī visu ieteikumu prakšu supervīzoriem īstenošanu. Ja tiktu izstrādāti vienoti studentu izaugsmes vērtēšanas kritēriji, tad tas būtiski novērstu nepilnības studentu izaugsmes vērtēšanā supervīzijas procesos.

Prakšu koordinātors atzīmēja, ka nozīmīgi ir ieteikumi par vienotu studentu izaugsmes vērtēšanas kritēriju izstrādi supervīzoriem, bet norādīja uz to, ka 1. ieteikums studiju programmu vadības komandai būtu principā labs, bet ir jautājums par to, kas to īstenos, jo prakšu koordinātoram ir tāpat jau pietiekoši liela noslogotība, kuras dēļ nekādas papildus funkcijas viņš nevarētu uzņemt.

Apkopojot ekspertu viedokļus, jāsecina, ka visi eksperti kā nozīmīgu ieteikumu uzskata vienotu studentu izaugsmes vērtēšanas kritēriju izstrādi un kā nozīmīgu uzskata arī 1. ieteikumu studiju programmu vadības komandai, kas palīdzētu īstenot pārējos ieteikumus mācību moduļu un prakšu supervīzoriem. Taču mācību moduļu supervīzora un prakšu koordinātorā sniegtie komentāri norāda uz to, ka ir daudzi faktori, piemēram, lielā noslogotība un finansiālā neapmierinātība, kas varētu kļūt par šķērslī šādu ieteikumu īstenošanai. Līdz ar to ir jāsecina, ka augstskolas administrācijai un studiju programmu vadības komandai vispirms būtu jādomā par kvalitātes menedžmentu studiju procesa supervīzijas vadībā.

## NOBEIGUMS

Izglītības sistēma ietver sevī daudzas iespējas studiju procesa organizēšanā un veidošanā, lai nodrošinātu indivīda dzīves telpas produktīvu, kreatīvu un aktīvu apgūšanu, kā arī mācīšanas un mācīšanās procesā gūtu pieredzi, kas veicinātu studentu profesionālo izaugsmi un veiksmīgu iesaistīšanos darba tirgū. Tieši problēmbāzētās izglītības pieeja ir viena no alternatīvām pieejām studiju procesa veidošanā.

Darba teorētiskajā daļā aprakstītās problēmbāzētās izglītības pieejas īpatnības modulārā sistēmā ir ar mērķi veicināt un nodrošināt studentu profesionālo izaugsmi studiju procesā. Tieši studiju procesa modulārās sistēmas struktūra problēmbāzētās izglītības pieejā ļauj mācību moduļu un prakšu gaitu veidot tā, lai procesa gaitā uzsvērtu studentu izaugsmi raksturojošo komponentu attīstīšanu – gan zināšanas, gan prasmes un iemaņas, gan arī attieksmes. Pirmkārt, tieši modulārā sistēma ļauj studiju procesu brīvi veidot un strukturēt, pielietojot konkrētas problēmsituācijas, lai visi komponenti varētu tikt veiksmīgi veidoti un attīstīti. Otrkārt, tā kā studiju procesa koncepcijai ir izteikti duāla gaita, tad mācību moduļos sasniegtos rezultātus var nostiprināt prakšu laikā un savukārt, prakšu laikā gūto var nostiprināt vai pilnveidot sekojošajos mācību moduļos.

Sociālā darba un sociālās pedagoģijas studiju programmās ļoti nozīmīgs ir supervīzijas process, kurā tiek apzināta un atspoguļota studentu izaugsme profesionālajā kontekstā. Tāpēc liela nozīme ir supervīzijas procesa vadībai, tā strukturēšanai un īstenošanai, jo tas ir ļoti cieši saistīts ar studentu izaugsmes procesa norisi kopumā.

Tā kā jebkuram studiju procesam ir jānodrošina izglītības standartu īstenošana un studentu sasniegumu atbilstība izglītības mērķiem, tad ir būtisks jautājums par vērtēšanu studiju procesos.

Analizējot literatūru par problēmbāzētās izglītības pieejas modulārā sistēmā supervīzijas vadību un studentu izaugsmes vērtēšanu profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās un analizējot reālo situāciju studentu izaugsmes vērtēšanā, var secināt, ka studentu izaugsmes integrētu vērtēšanu supervīzijas procesos problēmbāzētā izglītībā modulārā sistēmā ietekmē:

- objektīvas un subjektīvas atšķirības mācību moduļu supervīziju un prakšu supervīziju procesos;
- mācību moduļu un prakšu supervīzoru izpratne par studiju mērķiem;
- supervīzoru profesionālā kompetence attieksmes vērtēšanas metodikā;
- pašnovērtējuma īstenošana moduļu un prakšu supervīzijās.

Nemot vērā problēmbāzētās izglītības pieejas modulārā sistēmā mērķus, studentu izaugsmes integrēta vērtēšana ir īpaši svarīga, jo problēmbāzētā izglītības pieeja modulārā sistēmā balstās uz procesa-rezultātu paradigmu, kur sasniegumi un rezultāti tiek korelēti ar studiju procesa norisi, kas tika aprakstīts darba 2. nodaļā.

Reālās situācijas izpēte atspoguļo situāciju, ka augstskolā nav vienotas pieejas studentu izaugsmes vērtēšanā. Balstoties uz gūtajiem rezultātiem, darba modelējošā daļā tika izstrādāti ieteikumi studiju programmu vadības komandai, mācību moduļu un prakšu supervīzoriem studentu izaugsmes vērtēšanai supervīzijas procesos.

Šī darba mērķis – pētīt studentu izaugsmes vērtēšanu supervīzijas vadībā problēmbāzētās izglītības pieejas modulārā sistēmā profesionālās augstākās izglītības SD/SP studiju programmās un noskaidrot faktorus, kas ietekmē studentu izaugsmes integrētu vērtēšanu, ir sasniegts.

Pētījuma rezultātā izstrādātos ieteikumus var izmantot, lai pilnveidotu studiju procesu SDSPA „Attīstība”, kā arī citās augstskolās, kurās tiek īstenotas mācību moduļu un prakšu supervīzijas.

Pateicos darba zinātniskajai vadītājai par atbalstu, vērtīgiem ieteikumiem un ieguldījumu šī pētījuma tapšanā.

### Izmantotā literatūra (citēšanas secībā)

1. Broks, A., Sistemoloģija mūsu dzīves un izglītības pilnveidei. *Skolotājs*, 2002,4.
2. Jahn, H, Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Wittenberg, *Hof Arbeitsbericht*, 1997,1.
3. Юцявичене, П., *Теория и практика модульного обучения*. Каунас: Швиеса, 1989, 272. стр.
4. Broks, A., Latvijas izglītības sistēma mainībā: 1993 – 1998 – 2003. *Skolotājs*, 2003, 4.
5. Šiļņeva, L., Eglīte, E., *Kas ir problēmbalstītā izglītība*. Rīga: SDSPA Attīstība, 2001, 130.lpp.
6. Rodžers, M., Vilciņa, A., Pirmā sociālā darba maģistra studiju programma Latvijā – notikums, akreditēta programma vēl lielāks notikums. *Sociālais darbinieks* – 7, 2003, 2.
7. *Deutsche Gesellschaft fuer Supervision*. Was ist supervision?, [atsauce 03.11.2004.] Pieejams internetā: [http://dgsv.de/verband\\_sv1.htm](http://dgsv.de/verband_sv1.htm).
8. Klimkāne, R., Supervīzija sociālā darba praksē. *Dzīves jautājumi V*, Rīga: SDSPA Attīstība, 2000.
9. Grigule, L., Silova, I., *Mācīsimies sadarbojoties*. Mācību grāmata, Rīga: Sorosa fonds – Latvija, 1998, 129. lpp.
10. Žogla, I., *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 2001, 275. lpp.
11. Servuta, Ā., *Vērtējuma un pašvērtējuma sakarības studiju procesā*: Promocijas darbs, 1998.
12. Dambe, I., *Studijas kā studentu savstarpējo attiecību pilnveidošanās pamats*: Promocijas darbs, 1998.
13. Maļinovska, L., *Studentu patstāvības veidošanās studiju procesā*: Promocijas darbs, 1997.
14. Eglīte, E., Problēmā bāzētās izglītības pieejas realizācija sociālā darba studiju programmā. *Dzīves jautājumi IV*, Rīga: SDSPA Attīstība, 1999.
15. Šiļņeva, L., Dambe, I., Problēmā bāzētās izglītības būtība. *Dzīves jautājumi IV*, Rīga: SDSPA Attīstība, 1999.
16. *Besonderheiten des Gemeinschaftskundeunterrichts an beruflichen Schulen*. Landesakademie fuer Fortbildung und Personalen, [atsauce 04.08.2005]. Pieejams internetā: [www.lehrerfortbildung-bw.de](http://www.lehrerfortbildung-bw.de)

17. J. Wildt, O. Gaus. *Ueberlegungen zu einem gestuften System hochschuldidaktischer Weiterbildungsstudien*. [atsauce 04.08.2005]. Pieejams internetā: [www.tu-berlin.de/forum.hdz.uni-dortmund.de](http://www.tu-berlin.de/forum.hdz.uni-dortmund.de)
18. Schreyögg, A., *Supervision. Didaktik und evaluation Integrative Supervision in der Praxis*. Paderborn: Junfermann Verlag, 1994, 419.s.
19. *Wörterbuch Soziale Arbeit*. Herausgegeben von D. Kreft, I. Mielenz. 3. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1997, 650.s.
20. J. Bleckwedel. *Lehr – und Kontrollsupervision*. [atsauce 03.11.2004]. Pieejams internetā: [www.ferfehld.de/arbeitsb/supervis.html](http://www.ferfehld.de/arbeitsb/supervis.html)
21. U. Schlingensiepen. *Zur Einsamkeit der Fuehrungskraft – Supervision fuer Fuehrungskraefte*. [atsauce 25.04.2003]. Pieejams internetā: [www.schlingensiepen.de/dies\\_das/einsamkeit\\_druck.htm](http://www.schlingensiepen.de/dies_das/einsamkeit_druck.htm)
22. Rodžerss, M. E., Sociālā darba supervīzijas loma, funkcijas un mērķis. *Dzīves jautājumi VI*. Rīga: SDSPA Attīstība, 2001.
23. E. Horst. *Organisationsentwicklung und Supervision*. [atsauce 06.09.2004]. Pieejams internetā: [www.orgentwickler.de/artikel/supervision.html](http://www.orgentwickler.de/artikel/supervision.html)
24. Strupiša, D., Gruzinska, J., Barišņikova, V., Moroza, L., Golubeva, A., Supervīzora portrets sociālā darba praksē. *Sociālais darbinieks- 7*, Rīga: SDSPA Attīstība, 2003,2.
25. P. Dobbstein, R. Peek, A. M. Hauf-Tulodziecki. *Standardsicherung*. [atsauce 27.08.2005]. Pieejams internetā: <http://learn-line.nrw.de>
26. Terhart. *Guter Unterricht? Lehr – Lern – Methoden*. [atsauce 18.09.2005]. Pieejams internetā: <http://www.b.shuttle.de/b/5-sps-reindorf/5sps26c1.htm>
27. M.Rommel, *Paedagogik – Allgemeine Didaktik, Erziehungsziele*. [atsauce 19.09.2005]. Pieejams internetā: <http://www.hausarbaeiten.de/faecher/hausarbeit/paq/17968.html>
28. Geidžs, N. L., Berliners, D. C., *Pedagoģiskā psiholoģija*. Zvaigzne ABC, 1998, 662. lpp.
29. Vuds, D. R., *Makmāsteras universitāte. Uz problēmām balstīta izglītība: Kā iegūt maksimālas zināšanas no uz problēmām balstītās izglītības*. Rīga: SDSPA Attīstība, 1998, 177. lpp.
30. *Rokasgrāmata izglītotājiem prakses vietā sociālā darba un sociālās labklājības izglītībā*. Izglītošanas prakses vietā projekta grupa. Publicēta Čārlza Starta universitātē, Rīga: SDSPA Attīstība, 1991.
31. B. Weber, *Handlungsorientierte Methoden*. [atsauce 27.08.2005]. Pieejams internetā: <http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/weberho.htm>

32. I.K. Meyer, L. Müller. *Vorgaben eines Titelblatts für ein Lehrversuchsmanuskript am Beispiel des Studiengangs Sport der Universität Bremen*. [atsauce 27.08.2005]. Pieejams internetā: <http://64.233.183.104/search?q=cache:oV5MsdVvzMYJ:www.sport.uni-bremen.de/spowi/>

*Modulārās sistēmas atšķirība no tradicionālajām studiju pieejām.*

Autore P. Jučavičiene norāda, ka modulārā sistēma ir viena no alternatīvām izglītības pieejām, un attiecībā uz modulārās sistēmas atšķirību no tradicionālām studiju pieejām, viņa uzskaita šādus galvenos aspektus:

- studiju saturs ir iekļauts noslēgtos, pabeigtos patstāvīgos kompleksos – moduļos, vienlaikus ar informatīvo banku un metodiskiem norādījumiem, to apguvei, t.i., modulis sastāv no vairākiem teorētiskiem kursiem vai vienībām, kas kopumā veido apgūstamā moduļa saturu;
- pastāv iespēja pastāvīgi pilnveidot moduļus, nemainot izstrādātās studiju programmas, t.i., studiju saturu var dažādi strukturēt pēc vajadzības, tā piemēram, modulī var tikt iekļauti tikai daži teorētiskie kursi vai arī vairāki kursi, un sarežģītas vielas apgūvē moduļu sistēma pieļauj atkārtot vienu un to pašu vielu vairākās pieejās, pielietojot dažādas metodes, bet ievērojot priekšnosacījumu, ka satura sarežģītības pakāpei ir jārada pastāvīga „spriedze”, kas prasa piepūli studiju saturu apgūt, taču tas nevar būt par sarežģītu un tam jābalstās uz iepriekš apgūto saturu;
- pamatā ir moduļu sistēmas veselums, t.i., tāda dinamiska un elastīga pedagoģiskā sistēma, kas nodrošina visiem tās dalībniekiem iespējas sasniegt optimālus rezultātus studiju procesa gaitā, kas ātri spēj reaģēt uz sabiedrībā noritošajiem procesiem un pielāgot studiju situāciju tiem, nezaudējot savus mērķus un funkcijas;
- studentu apmācība notiek uz principiālas bāzes – kā mērķtiecīga, aktīva sadarbība starp pedagogu un studentu moduļu apguves gaitā, kur pedagogs uzņemas vadības funkciju, bet students pašvadības funkciju, t.i., pedagoga loma daudz vairāk ir vērsta uz studentu motivāciju, stimulāciju un iesaisti procesā, kā arī personīgiem kontaktiem (t.i., to, ko veic supervīzori), savstarpējā mijiedarbība izpaužas studiju satura apgūvē, kopīgi analizējot sarežģītus jautājumus un pārbaudot apgūtās zināšanas;
- uzsvars ir uz studentu patstāvīgā darba aktivitāti mācību rezultātu sasniegšanā un nepieciešamo prasmju trenēšanā, t.i., students pats ir atbildīgs par mācīšanos un sasniegtiem rezultātiem un nevis pedagogs, moduļos integrējot patstāvīgos darbus tiek radīti labvēlīgi apstākļi studentiem pašiem kļūt aktīviem, un patstāvīgo darbu izpildē, zināšanas pārvēršas prasmēs darbībā, kas sagatavo studentus profesionālai darbībai, lai gan pastāv bīstamība, ka pārāk liela brīvība var traucēt studiju procesa vadībai un galarezultātā panākt pretēju efektu;

- mainās uzsvars no studiju procesa „persona → persona” uz „persona → grupa”, t.i., modulārā sistēmā mācīšanās notiek nevis no „ārpusē”, bet „iekšienē”, pedagogs ir tieši tikpat līdztiesīgs līdzdalībnieks studiju procesā kā jebkurš dalībnieks studiju grupā;
- studijas norisinās sociālā vidē, t.i., pedagoģiskais process tiek virzīts kā dziļi sociāls process, kur interese ir ne tikai par studējošo sasniegumiem, bet arī par mācīšanās veidiem un iespējām kā sasniegt rezultātus, līdz ar to pedagoģiskā vadība nozīmē studentu personīgās darbības veicināšanu un studentu spēju attīstīšanu, kā arī tādas studiju vides nodrošināšanu, kur moduļu sistēmas daudzpusīgie skatījumi rada labvēlīgus apstākļus studentu radošas un vispusīgas personības attīstībai, izprotot pretrunu nozīmi sabiedrības attīstībā un to risināšanas iespējas daudzdimensionālā skatījumā;
  - modulārā sistēmā dominē „baltās kastes” princips, t.i., studiju procesa vadībā tiek sniegta pastāvīga atgriezeniskā saite, pretstatā „melnās kastes” principam, kur studiju process noris bez pastāvīgas atgriezeniskās saites vai arī tā tiek sniegta studiju procesa beigās;
  - augstas pakāpes elastība un iespējas pielāgot studiju procesu konkrētiem sociāli – ekonomiskiem, tehnoloģiskiem un organizatoriskiem apstākļiem, t.i., tā piemēram, pedagoga funkcijās ietilpst atbilstoši konkrētajām situācijām izvēlēties vienu formu, metožu, līdzekļu nomaiņu ar citām, kuras ir vairāk atbilstošas konkrētajai situācijai [3, 10-36].

*Problēmbāzētās izglītības un modulārās sistēmas principi.*

<b>Problēmbāzētā izglītības pieeja</b>	<b>Modulārās sistēmas pieeja</b>
<i>Daudzveidības princips</i> – dažādām atšķirīgām koncepcijām ir jātiek iedzīvinātām studiju procesā un praksē, atklājot profesionālās prakses plašumu un dziļumu.	<i>Moduļu princips</i> – viss studiju process balstās uz moduļu struktūru.
<i>Aktīvas rīcības princips</i> – studentu patstāvība, pašiem izvirzot jautājumus un meklējot atbildes.	<i>Studiju satura strukturēšanas princips</i> moduļu veidā – studiju saturu nevar uzskatīt tikai kā vienu struktūrelementu, kas nodrošina izvirzītās problēmsituācijas atrisināšanu vai noteikta didaktiskā mērķa sasniegšanu, bet modulim ir noteikta struktūra ar konkrētiem elementiem, kurus ir jāapgūst studiju procesā, un kas tiek strukturēti pēc secības un sarežģītības pakāpes.
<i>Kritiskā atspoguļojuma princips</i> – docētājiem nav jāsniedz gatavas atbildes lekciju veidā, bet gan jārosina studentus novērtēt pašiem savus risinājumus un izsvērt to atbilstību.	<i>Pieredzes hierarhijas princips</i> – nodrošina moduļu secību no vienkāršākā uz sarežģītāko, kā arī moduļu strukturēšanu pēc secības atbilstoši studiju programmai.
<i>Neierobežotības princips</i> – dažādu perspektīvu iespējamība un atvirzīšanās studiju procesā no „pareizi / nepareizi” principa. [15, 161-162]	<i>Dinamisma princips</i> – nodrošina elastīgu pieeju moduļu saturam un tā izmaiņu iespējām pēc nepieciešamības balstoties uz sabiedrībā noritošajiem procesiem, lai izglītības saturs netiktu atrauts no sabiedrības norisēm un pārmaiņām.
	<i>Darbības princips</i> – nodrošina zināšanu apguvi darbībā, balstoties uz starpdisciplināru pieeju teorētisko kursu veidā, kas nodrošina izvirzīto jautājumu fundamentālu izpratni un zināšanu pārnesi no vienas situācijas uz citu, kā arī maksimāli radošu pieeju mācīšanās procesā.
	<i>Elastības princips</i> – nodrošina tādu moduļu uzbūves struktūru, kuru var viegli pielāgot esošajam studentu zināšanu līmenim, kā arī nodrošina iespēju pie sarežģītu jautājumu apguves atgriezties vairākkārt no dažādiem aspektiem.
	<i>Apzinātu perspektīvu princips</i> – nodrošina studentu un docētāju apzinātu izpratni par studiju programmu kopumā kā kompleksu moduli, kurš ir sadalīts apakšmoduļos.
	<i>Metodiskās konsultēšanas daudzpusības princips</i> – modulī ir jātiek nodrošinātai augstai

	<p>docētāja profesionālai kompetencei, t.i., docētājs (supervīzors) pats veido moduļu uzbūvi, bet modulī ir jātiek nodrošinātai labi pārdomātai un izstrādātai informatīvo materiālu paketei atbilstoši konkrētā moduļa saturam, ir jātiek piedāvātām daudz veidīgām mācīšanās pieejām, lai studentiem būtu iespēja izvēlēties sev vēlamāko vai izveidot savu oriģinālu mācīšanās pieeju, modulī ir jātiek nodrošinātai konsultēšanai un ir jāpiedāvā daudzdimensionālas alternatīvas, lai sadarbībā ar docētāju studenti spētu rast labāko risinājumu.</p>
	<p><i>Paritātes princips</i>, – nodrošina docētāja un studenta sadarbību, tādējādi, ka modulī tiek radīti optimāli apstākļi studentu patstāvīgam darbam, docētājam nav jāizpilda tikai informētāja funkcija, bet vairāk ir jāvērs uzmanība uz konsultatīvi koordinējošām funkcijām, kā arī no vadības funkcijām pakāpeniski jāpārliet uzsvars uz studenta pašvadības funkcijām.</p>
	<p><i>Atgriezeniskās saites īstenošanas princips</i> – balstās uz „baltās kastes” principu, t.i., atgriezeniskā saite tiek sniegta pastāvīgi – moduļa sākumā konstatējot studentu zināšanu, prasmju, attieksmju līmeni moduļa apguves gaitā, kā arī moduļa noslēgumā un vērtēšanu.</p> <p>[3, 38-61, 101]</p>

## ANKETA STUDENTIEM

**Labdien! Tiek veikts pētījums par studentu izaugsmes vērtēšanu profesionālās augstākās izglītības studiju programmās moduļu supervīzijas vadībā. Veikto pētījumu rezultāti tiks apkopoti, ievērojot konfidencialitāti.**

**Izvēlieties vienu no atbildēm, vēlams izvēli komentēt (pamatot).**

1. Jūs augstskolā studējat:

- 1. gadu
- 2. gadu
- 3. gadu
- 4. gadu

2. Vai problēmbāzētā izglītības pieeja studiju procesā nodrošina ciešāku teorijas un prakses saistību, t.i. labāku teorijas izpratni prakses kontekstā?

- jā
- nē

komentāri \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Katra mācību moduļa un mācību prakšu ietvaros supervīzori izvērza vairākus mērķus un uzdevumus. Kuru komponentu apguvi/veidošanu kā mērķi Jūs esat pamanījis (-usi)? Šeit un turpmāk, lūdzu, norādiet atbildi katrā no komponentiem.

	bieži	dažreiz	reti	nekad
zināšanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
prasmes un iemaņas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attieksmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Kuriem komponentiem mācību moduļu supervīzori pievērš vērību mācību moduļu apguves gaitā?

	bieži	dažreiz	reti	nekad
zināšanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
prasmes un iemaņas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attieksmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Kuriem komponentiem pievērš vērību prakšu supervīzori Jūsu izvēlētajās mācību prakšu vietās?

	bieži	dažreiz	reti	nekad
zināšanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
prasmes un iemaņas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attieksmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Vai Jūs esat saņēmuši vērtējumu mācību moduļu apguves laikā?

jā, vienmēr	bieži	samērā reti	nē
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Studiju procesā mācību moduļu supervīzori Jums skaidri formulē vērtēšanas:

	bieži	dažreiz	reti	nekad
kritērijus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
veidu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mērķi (-us)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Studiju procesā mācību prakšu supervīzori Jums skaidri formulē vērtēšanas:

	bieži	dažreiz	reti	nekad
kritērijus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
veidu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mērķi (-us)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_

---

---

---

---

9. Vai, Jūsaprāt, sniegtais supervīzoru vērtējums mācību moduļu un prakšu supervīzijā ir atšķirīgs?

Jā, jo \_\_\_\_\_

---

---

---

Nē, jo \_\_\_\_\_

---

---

---

Cits variants \_\_\_\_\_

---

---

---

10. Vai mācību moduļu apguves gaitā ir vērtēti:

	bieži	dažreiz	reti	nekad
sasniegtie rezultāti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
prasmes un iemaņas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attieksmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pats izaugsmes process – ieinteresētība, ieguldītās pūles, personīgais ieguvums, u.c.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
supervīzoru vērtējums balstās galvenokārt uz Jūsu pašvērtējumu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_

---

---

---

---

11. Vai mācību praksēs ir vērtēti:

	bieži	dažreiz	reti	nekad
sasniegtie rezultāti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
prasmes un iemaņas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attieksmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pats izaugsmes process – ieinteresētība, ieguldītās pūles, personīgais ieguvums, u.c.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
supervīzoru vērtējums balstās galvenokārt uz Jūsu pašvērtējumu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Kā galvenokārt izpaužas mācību moduļu apguves gaitā gūtais vērtējums?

	bieži	dažreiz	reti	nekad
vērtējums ar atzīmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
atgriezeniskā saite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pašvērtējums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
integratīvs vērtējums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. Kā galvenokārt izpaužas mācību praksēs gūtais vērtējums?

	bieži	dažreiz	reti	nekad
vērtējums ar atzīmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
atgriezeniskā saite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pašvērtējums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
integratīvs vērtējums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. Ja tiek sniegts integratīvs vērtējums mācību moduļu apguves gaitā, kā tas izpaužas?

	bieži	dažreiz	reti	nekad
gan iegūtās zināšanas, gan Jūsu izaugsmes process tiek novērtēts ar atzīmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iegūtās zināšanas tiek novērtētas ar atzīmi, bet izaugsmes process tiek izvērtēts, sniedzot atgriezenisko saiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
integratīvais vērtējums tiek sniegts galvenokārt, ņemot vērā Jūsu pašnovērtējumu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. Ja tiek sniegts integratīvs vērtējums mācību praksēs, kā tas izpaužas?

	bieži	dažreiz	reti	nekad
gan iegūtās zināšanas, gan Jūsu izaugsmes process tiek novērtēts ar atzīmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iegūtās zināšanas tiek novērtētas ar atzīmi, bet izaugsmes process tiek izvērtēts, sniedzot atgriezenisko saiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
integratīvais vērtējums tiek sniegts galvenokārt, ņemot vērā Jūsu pašnovērtējumu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## ANKETA PRAKŠU SUPERVĪZORIEM

**Labdien! Tiek veikts pētījums par studentu izaugsmes vērtēšanu profesionālās augstākās izglītības studiju programmās moduļu un prakšu supervīzijas vadībā. Veikto pētījumu rezultāti tiks apkopoti, ievērojot konfidencialitāti. Izvēlieties vienu no atbildēm, vēlams izvēli komentēt (pamatot).**

1. Jūs kā studentu mācību prakšu supervīzors (-e) strādājat:

- 1. gadu
- 2. vai 3. gadu
- 4. vai 5. gadu
- vairāk kā 5 gadus

2. Studiju process augstskolā ir balstīts uz problēmbāzēto izglītības pieeju. Vai šāda pieeja studiju procesā nodrošina ciešāku teorijas un prakses saistību?

- jā
- nē

komentāri \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Katras mācību prakses ietvaros supervīzori izvirza vairākus mērķus un uzdevumus. Kuru komponentu apguvi/veidošanu kā mērķi Jūs izvirzāt? Šeit un turpmāk, lūdzu, norādiet atbildi katrā no komponentiem.

	bieži	dažreiz	reti	nekad
zināšanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
prasmes un iemaņas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attieksmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Kuriem komponentiem studentu mācību prakšu supervīzijā pievēršat galveno vērību?

	bieži	dažreiz	reti	nekad
zināšanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
prasmes un iemaņas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attieksmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Vai Jūs mācību prakšu supervīzijā esat sniedzis (-gusi) studentiem viņu izaugsmes vērtējumu?

jā, vienmēr	bieži	samērā reti	nē
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Kā Jūs vērtējat studentu izaugsmi mācību prakšu laikā?

	bieži	dažreiz	reti	nekad
savi izstrādātie kritēriji	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
augstskolas izstrādātie kopēji vērtēšanas kritēriji	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Vai Jūs mācību prakšu laikā formulējat studentiem mācību prakšu vērtēšanas:

	bieži	dažreiz	reti	nekad
kritērijus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
veidu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mērķi (-us)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Mācību praksē tiek vērtēti:

	bieži	dažreiz	reti	nekad
studenta sasniegtie rezultāti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studenta prasmes un iemaņas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studenta attieksme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

studenta pašvērtējums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pats izaugsmes process – ieinteresētība, ieguldītās pūles, personīgais ieguvums, u.c.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Kā Jūs vērtējat studentu izaugsmi prakses laikā?

	bieži	dažreiz	reti	nekad
vērtējums ar atzīmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
atgriezeniskā saite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pašnovērtējums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
integratīvs vērtējums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Ja Jūs sniežat integratīvu vērtējumu, kā tas veidojas?

	bieži	dažreiz	reti	nekad
gan iegūtās zināšanas, gan izaugsmes process tiek novērtēts ar atzīmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iegūtās zināšanas tiek novērtētas ar atzīmi, bet izaugsmes process tiek izvērtēts, sniedzot atgriezenisko saiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
integratīvais vērtējums tiek sniegts galvenokārt, ņemot vērā studenta pašnovērtējumu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Vai mācību prakšu laikā sniegtais vērtējums atspoguļo studentu patieso izaugsmi?

jā, jo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

nē, jo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Ko Jūsaprāt vajadzētu mainīt studentu izaugsmes vērtēšanas procesā?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

***Paldies par sniegto atbalstu!***

**ANKETA MĀCĪBU MODUĻU SUPERVĪZORIEM**

**Labdien! Tiek veikts pētījums par studentu izaugsmes vērtēšanu profesionālās augstākās izglītības studiju programmās moduļu supervīzijas vadībā. Veikto pētījumu rezultāti tiks apkopoti ievērojot konfidencialitāti.**

**Izvēlieties vienu no atbildēm, vēlams izvēli komentēt (pamatot).**

1. Jūsu pieredze mācību moduļu supervīzijā – strādājat:

- 1. gadu
- 2. vai 3. gadu
- 4. vai 5. gadu
- vairāk kā 5 gadus

2. Studiju process augstskolā tiek balstīts uz problēmbāzēto izglītības pieeju. Vai šāda pieeja studiju procesā nodrošina ciešāku teorijas un prakses saistību?

- jā
- nē

komentāri \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Katra mācību moduļa ietvaros moduļu supervīzori izvirza vairākus mērķus un uzdevumus. Kuru komponentu apguvi/veidošanu Jūs izvirzāt? Šeit un turpmāk, lūdzu, norādiet atbildi katrā no komponentiem.

	bieži	dažreiz	reti	nekad
zināšanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
prasmes un iemaņas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attieksmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Kuriem komponentiem mācību moduļu apguves gaitā supervīzijā pievēršat vērību?

	bieži	dažreiz	reti	nekad
zināšanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
prasmes un iemaņas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attieksmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Vai Jūs mācību moduļu supervīzijā esat sniedzis (-gusi) studentu izaugsmes vērtējumu?

jā, vienmēr	bieži	samērā reti	nē
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Kā Jūs vērtējat studentu izaugsmi mācību moduļu laikā?

	bieži	dažreiz	reti	nekad
savi izstrādātie kritēriji	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
augstskolas izstrādātie kopēji vērtēšanas kritēriji	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Vai Jūs mācību moduļu supervīzijā formulējat studentiem vērtēšanas:

	bieži	dažreiz	reti	nekad
kritērijus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
veidu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mērķi (-us)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Mācību moduļu apguves gaitā tiek vērtēti:

	bieži	dažreiz	reti	nekad
studenta sasniegtie rezultāti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studenta prasmes un iemaņas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studenta attieksme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studenta pašnovērtējums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

pats izaugsmes process –  
ieinteresētība, ieguldītās  
pūles, personīgais ieguvums,  
u.c.

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 9. Kā Jūs vērtējat studentu izaugsmi mācību moduļu apguves gaitā?

	bieži	dažreiz	reti	nekad
vērtējums ar atzīmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
atgriezeniskā saite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pašnovērtējums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
integratīvs vērtējums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 10. Ja Jūs sniežat integratīvu vērtējumu, kā tas veidojas?

	bieži	dažreiz	reti	nekad
gan iegūtās zināšanas, gan izaugsmes process tiek novērtēts ar atzīmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iegūtās zināšanas tiek novērtētas ar atzīmi, bet izaugsmes process tiek izvērtēts, sniežot atgriezenisko saiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
integratīvais vērtējums tiek sniegts galvenokārt, ņemot vērā studenta pašnovērtējumu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

komentāri \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Vai Jūsu mācību moduļu apguves laikā sniegtais vērtējums atspoguļo studentu patieso izaugsmi?

jā, jo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

nē, jo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Ko Jūsaprāt vajadzētu mainīt studentu izaugsmes vērtēšanas procesā?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

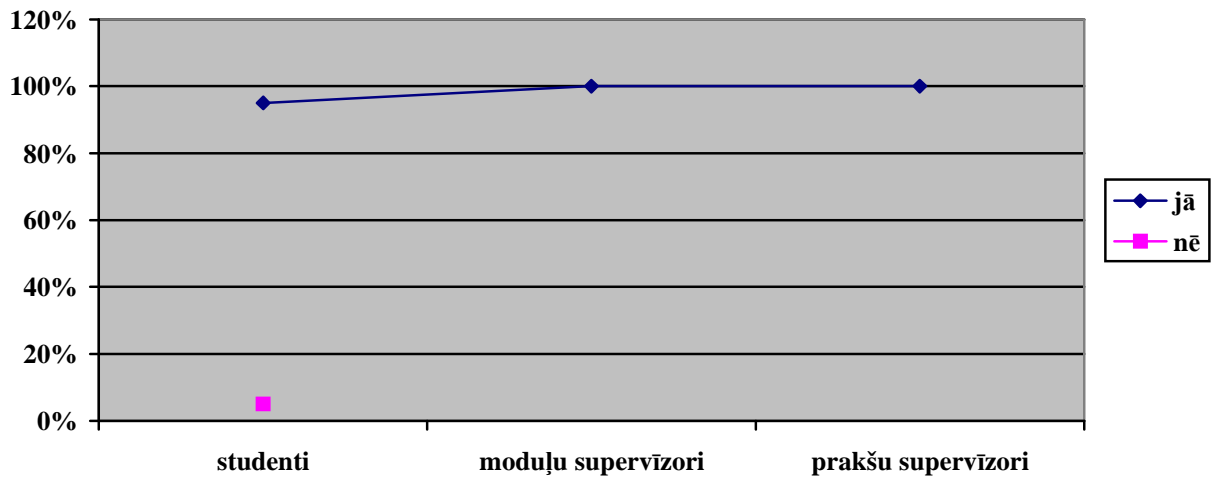
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

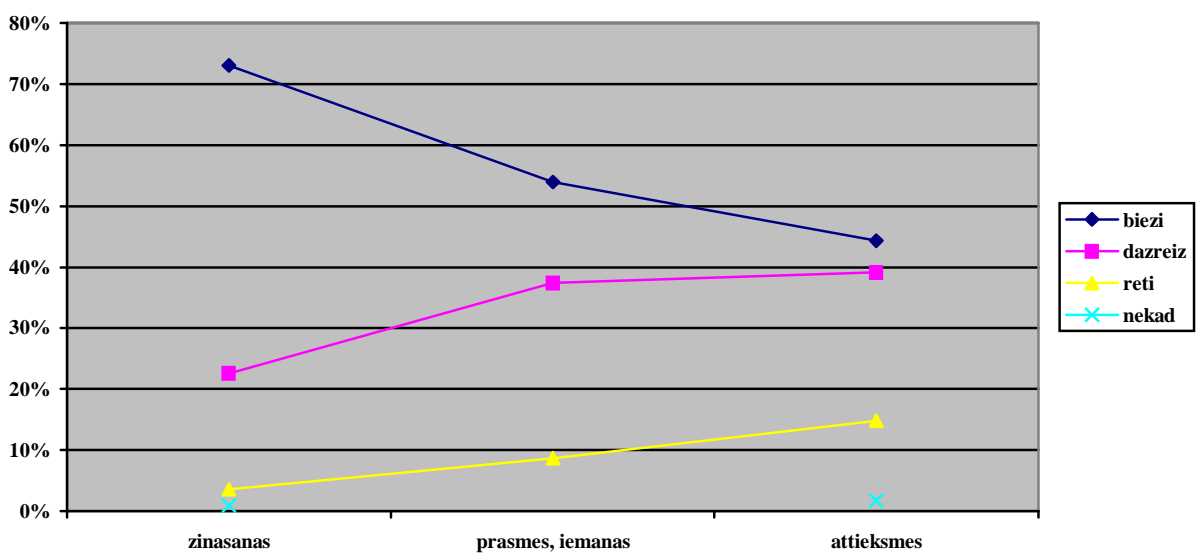
\_\_\_\_\_

*Paldies par sniegto atbalstu!*

Aptaujas rezultātu apkopojums

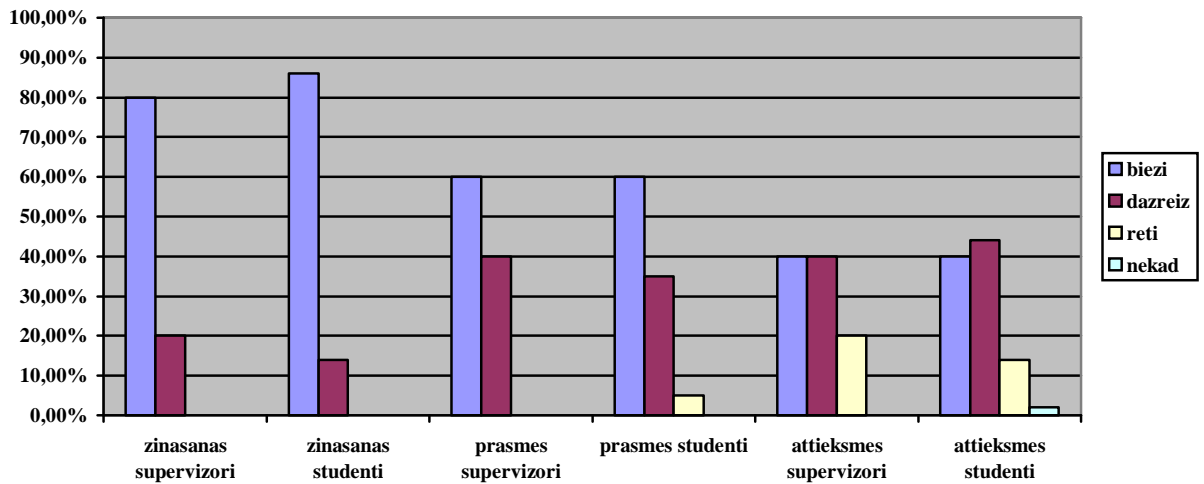


1. zīm. Teorijas ciešāka saistība ar praksi problēmbāzētā izglītībā.

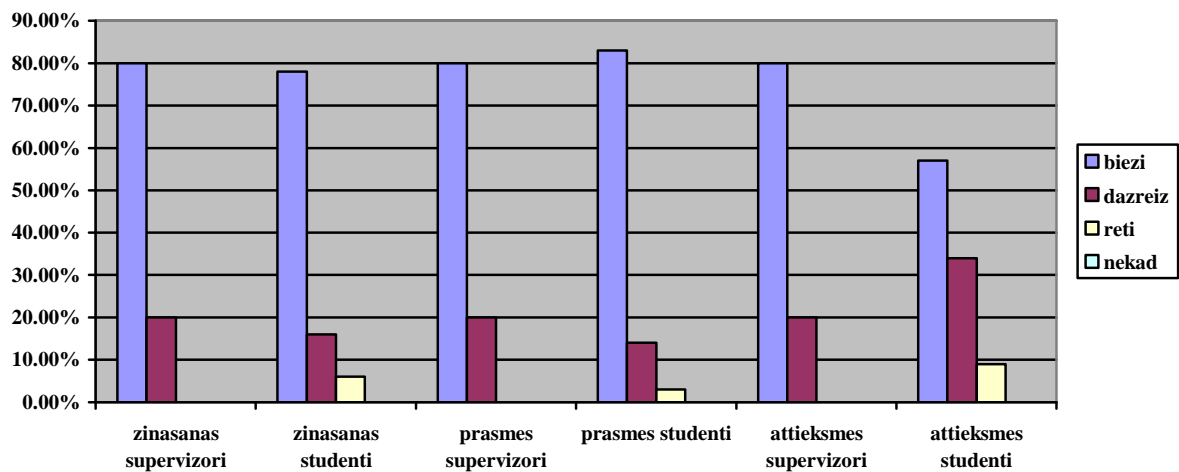


2. zīm. Komponenti, uz kuru apguvi/ veidošanu tiek likts uzsvars mācību moduļu un prakšu supervīzoru izvirzītajos mērķos.

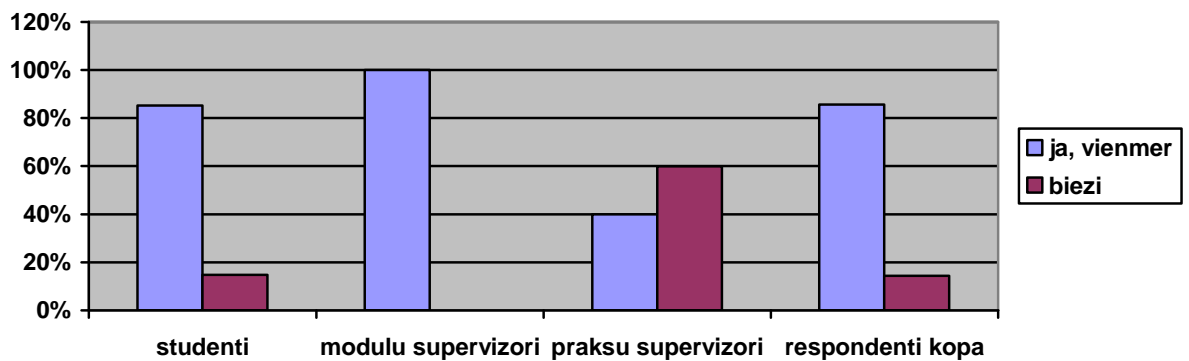
6. pielikums. (turpinājums)



3. zīm. Komponenti, kuriem tiek pievērsta vērība mācību moduļu apguves gaitā.

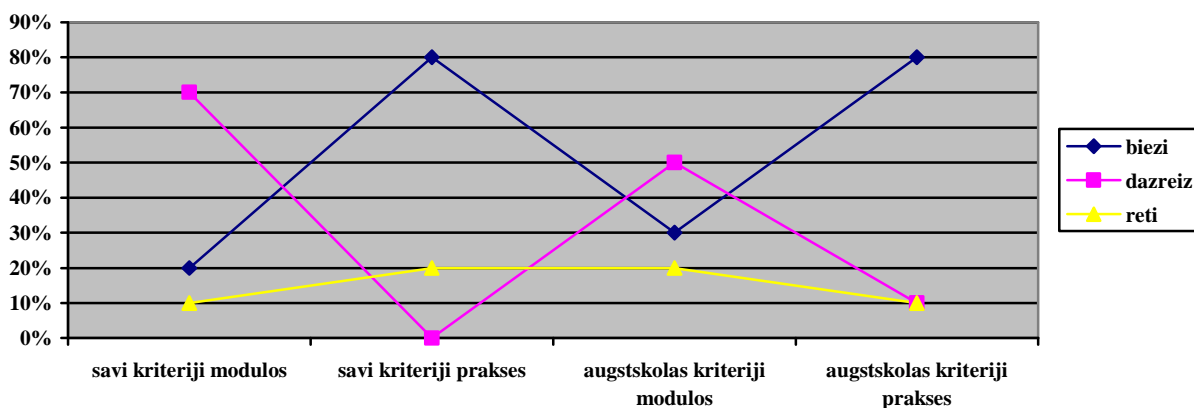


4. zīm. Komponenti, kuriem tiek pievērsta vērība prakšu supervīzijas gaitā.

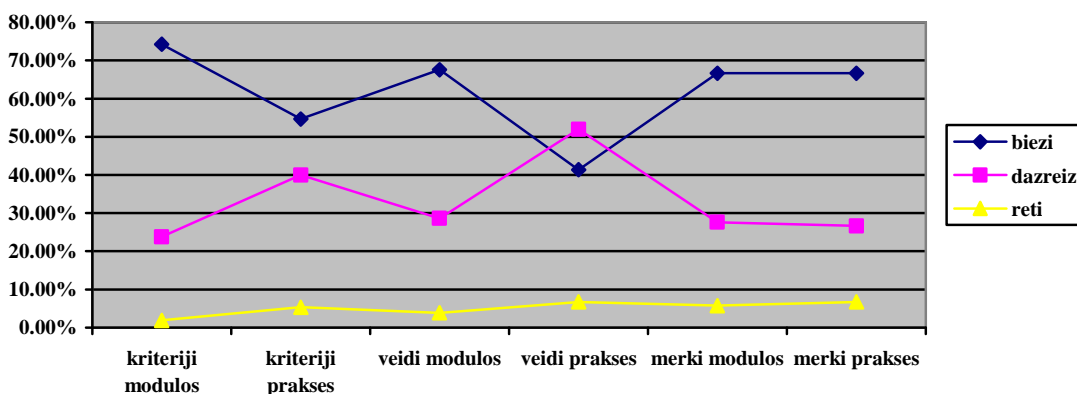


5. zīm. Respondentu viedoklis par saņemto vai sniegto vērtējumu studiju procesā.

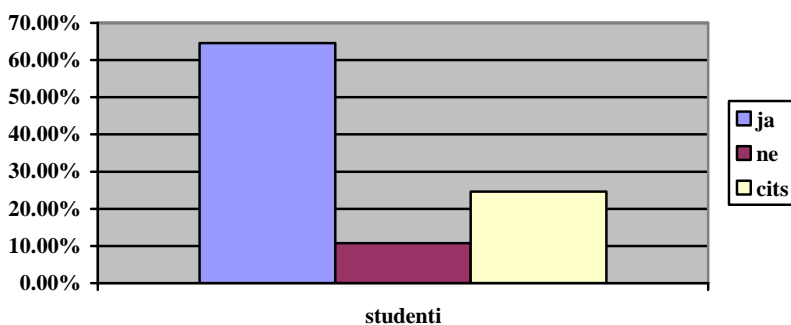
6. pielikums. (turpinājums)



6.zīm. Supervīzoru viedoklis par vērtēšanas kritērijiem mācību moduļu un prakšu supervīzijā.

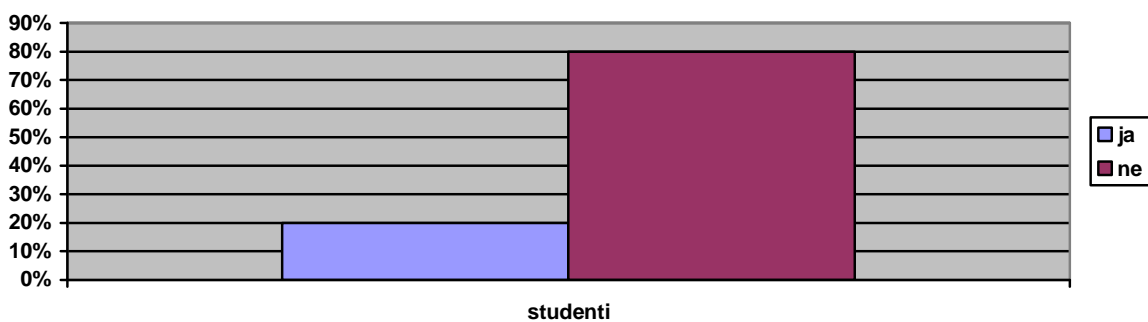


7.zīm. Respondentu viedoklis par to, kas tiek formulēts, sniedzot vērtējumu mācību moduļu un prakšu supervīzijā.

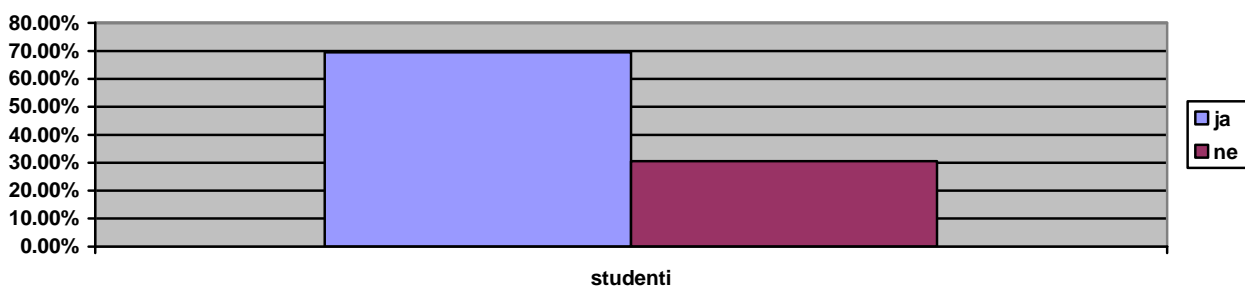


8. zīm. Respondentu viedoklis par to, vai mācību moduļu un prakšu supervīzijā sniegtais vērtējums ir atšķirīgs.

6. pielikums (turpinājums)



9. zīm. Respondentu viedoklis par to, vai augstskolā ir vienota vērtēšanas sistēma.



10. zīm. Respondentu apmierinātība ar mācību moduļu un prakšu supervīzijā īstenoto vērtēšanas sistēmu.

## Anotācija

Izglītības sistēma ietver sevī daudzas iespējas studiju procesa organizēšanā un veidošanā, lai nodrošinātu indivīda dzīves telpas produktīvu, kreatīvu un aktīvu apgūšanu, kā arī mācīšanas un mācīšanās procesā gūtu pieredzi, kas veicinātu studentu profesionālo izaugsmi un veiksmīgu iesaistīšanos darba tirgū. Tieši problēmbāzētās izglītības pieeja ir viena no alternatīvām pieejām studiju procesa veidošanā.

Sociālā darba un sociālās pedagoģijas studiju programmas šādā pieejā ir orientētas uz studentu personiskās patības veidošanos profesionālā patībā, tāpēc uzsvars tiek likts uz studentu izaugsmi studiju procesā, kur liela nozīme ir supervīzijas vadības procesiem savstarpēji saistītās mācīšanās vietās – augstskolā un prakšu vietās. Tā kā studentu sasniegumiem ir jāatbilst noteiktiem izglītības sistēmas standartiem, tad nozīmīgs jautājums ir studentu izaugsmes vērtēšana supervīzijas procesos.

Šī maģistra darba mērķis bija analizēt studentu izaugsmes vērtēšanu supervīzijas vadībā problēmbāzētā izglītības pieejā, gūto datu un analīzes rezultātā tika izstrādāti ieteikumi supervīzijas vadībā mācību moduļu un prakšu supervīzoriem.

Maģistra darbs ietver 4 nodaļas:

Pirmajā nodaļā ir analizēta problēmbāzētās izglītības pieeja modulārā sistēmā un ir apskatīti supervīzijas procesi studentu izaugsmes veicināšanā un nodrošināšanā.

Otrajā darba nodaļā ir aprakstīts studentu izaugsmes vērtēšana šādā pieejā supervīzijas procesos.

Trešajā darba nodaļā ir analizēta reālā situācija studentu izaugsmes vērtēšanā Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskolā „Attīstība”.

Ceturtajā nodaļā balstoties uz gūto informāciju un ekspertu viedokļiem ir izstrādāti ieteikumi studentu izaugsmes vērtēšanā augstskolā „Attīstība”.

## Annotation

Educational system involves various opportunities for organizing and formation of study process to ensure productive, creative and active growth of living space of an individual, as well as to gain experience in the process of studies that would facilitate students' professional growth and a successful accession into labour market. Problem-based education approach is one of alternative approaches in the formation of study process.

In study programs in social work and social pedagogy this approach is oriented on formation of students' personal self-awareness in the professional self-comprehension; therefore, stress is laid on student's growth in study process, where supervision management processes in interrelated places of education – higher school and places of practical training – are of great importance. As students' achievements have to comply with certain standards of educational system, an important issue involves estimation of students' growth in supervision processes.

The object of this Master's Paper is the analysis of estimation students' growth in supervision management in the framework of problem-based education approach. As a result of the obtained data and the analysis recommendations in supervision management for supervisors of study modules and practical trainings have been developed.

Master's Paper consists of 4 sections:

In the first section the problem-based education approach in modular system is analysed and supervision processes in facilitating and ensuring students' growth are described.

In the second chapter of the work evaluation of students' growth in supervision processes of such approach is described.

In the third section a real situation in evaluation of students' growth at the Graduate School of Social Work and Social Pedagogy "Attīstība" analysed.

In the fourth section, basing upon the obtained information and expert opinions, recommendations for estimation of students' growth at "Attīstība" graduate school are developed.

Es, Lolita Matule, šī maģistra darba autore, ar savu parakstu apliecinu, ka šis darbs ir izstrādāts patstāvīgi un nav plaģiāts.

10.05.2006.

/Lolita Matule/ \_\_\_\_\_