

**RĒZEKNES AUGSTSKOLA  
PERSONĪBAS SOCIALIZĀCIJAS PĒTĪJUMU  
INSTITŪTS**

**Ženija Truskovska**

**SOCIĀLĀ PEDAGOGA PROFESIONĀLĀS  
KOMPETENCES VEIDOŠANĀS SUPERVĪZIJĀ**

Promocijas darba kopsavilkums  
Pedagoģijas zinātnes sociālās pedagoģijas apakšnozarē

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

Rēzekne 2013

Promocijas darbs izstrādāts Rēzeknes Augstskolas Izglītības un dizaina fakultātes Personības socializācijas pētījumu institūtā laika posmā no 2008. līdz 2013. gadam.



EIROPAS SAVIENĪBA

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

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

Darbs sastāv no ievada, 3 nodaļām, nobeiguma, literatūras saraksta un 33 pielikumiem.

Darba forma: disertācija pedagoģijā, pedagoģijas zinātnes nozaru (sociālās) pedagoģijas apakšnozarē

Darba zinātniskā vadītāja Dr.paed., profesore **Velta Ļubkina**

Darba recenzenti:

Dr.psych., prof. **Lūcija Rutka**

Dr.paed., asoc.prof. **Irēna Katane**

Dr.paed., vadošā pētniece **Marina Marčēnoka**

Angļu valodā tulkojusi **Lāsma Drozde**

### **Promocijas darba aizstāvēšana notiks**

Pedagoģijas zinātņu nozares promocijas padomes sēdē 2013.gada 19.decembrī  
plkst. 11.00 Latvijas Universitātē, Rīgā, Jūrmalas gatvē 74/76, G 16 telpā

Ar promocijas darbu un tā kopsavilkumu var iepazīties Latvijas Universitātes bibliotēkā, Rīgā, Kalpaka bulvārī 4

LU Pedagoģijas zinātņu nozares  
promocijas padomes priekšsēdētāja

**Irēna Žogla, Dr.habil.paed.,**

*profesore*

promocijas padomes sekretāre

**Linda Daniela, Dr.paed.**

*Izdots ar Rēzeknes Augstskolas finansiālo atbalstu*

© **Ženija Truskovska, 2013**

© **Rēzeknes Augstskola, 2013**

ISBN

## SATURS

Anotācija .....	4
Ievads .....	5
Promocijas darba vispārējs raksturojums .....	7
Promocijas darba saturs .....	13
Nobeigums .....	20
Tēzes aizstāvēšanai .....	22
Pētījuma rezultātu aprobācija .....	23
Pateicības .....	27

## ANOTĀCIJA

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

Pētījumā analizēta topošo sociālo pedagogu profesionālās veidošanās problemātika, apzinātas profesionālās vajadzības pēc izglītojoša atbalsta un iespējas to nodrošināt supervīzijā studiju procesā augstskolā. Izstrādāti zinātniski pamatoti sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā strukturāli saturiskais un konceptuālais modeļi, izstrādāti un teorētiski pamatoti profesionālās kompetences pilnveides un vērtēšanas studiju procesā kritēriji, to rādītāji un līmeņu apraksti, veikts pilotpētījums un modeļa aprobācija augstskolas apstākļos.

*Atslēgas vārdi: sociālais pedagogs, profesionālā kompetence, supervīzija, konceptuālais modelis*

## IEVADS

Sociālā pedagoga profesionālās kompetences (turpmāk - PK) veidošanās supervīzijā process Latvijā atrodas sākuma stadijā. Par to liecina gan supervīzijas nepietiekamais nodrošinājums sociālajiem pedagogiem, gan zinātniskās literatūras un publikāciju trūkums datu bāzēs par supervīziju sociālajā pedagoģijā. Vairāki zinātnieki (*Apine, 2005; Mārtinsone, 2010; Rodžers, 2001; u.c.*) uzskata, ka ir vērojama supervīzijas kā konsultatīva atbalsta aktualizēšana Latvijā, un, ka divdesmit pirmā gadsimta sākumā Latvijā darbojas divi profesionālās attīstības elementi – profesionālā izglītība un profesiju ētikas kodeksi, bet trešais elements, kas vajadzīgs profesijas attīstībai, ir supervīzijas sistēma, lai varētu vadīt un atbalstīt profesijas pārstāvjus, sekmējot efektīvu sociālpedagoģiskās darbības īstenošanu, lai nostiprinātu sociālā pedagoga profesionālās pozīcijas sabiedrībā. Latvijā vēl nav radīta supervīzijas sistēma, supervīzija sociāli pedagoģiskā darbā vēl ir ekskluzīvs pakalpojums (*Āboltiņa, 2012; Mārtinsone, 2010; u.c.*).

2002.gadā tika pieņemts LR “Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums” (2002), kur ir uzsvērts, ka sociālās sfēras darbību būtiski ietekmēs likumā noteiktie sociālā darba mērķi un prasības sociālā darba speciālistiem, tātad tiek likts uzsvars uz profesionalitātes pieaugšanu sociālā darba speciālistiem. Sociālā darba kontekstā uzstādījums pilnveidot profesionālu sociālā atbalsta, sociālās izglītības sniegumu personām, kurām ir socializācijas grūtības, u.c. veida sociālās problēmas, attiecas lielā mērā arī uz *sociālo pedagogu*. Latvijā ir izstrādāts un pieņemts sociālā darbinieka profesijas standarts 06.06.2002 IZM rīkojums Nr.351, kuru var uzskatīt par kritēriju kopu kvalitatīva sociālā pakalpojuma sniegšanā klientiem un *sociālā pedagoga profesijas standarts 08.09.2003 IZM rīkojums Nr.424 (Profesiju standarti, 2003)* kā kritēriju kopa profesionāla un kvalitatīva atbalsta un palīdzības sniegšanā bērniem un jauniešiem. Vislielāko progresu attiecībā uz supervīziju pagaidām ir sasnieguši sociālie darbinieki, kuri ir panākuši supervīzijas nostiprināšanu normatīvajā līmenī (*Mārtinsone, 2010; u.c.*). Latvijā supervīzija sociālajā pedagoģijā ienāk no citām jomām – no psihoterapijas, no sociālā darba, no vadības menedžmenta u.c. - un vēl nav nostiprinājusi savas pozīcijas. Tā ir dinamiskā attīstības procesā, lai arī ārzemju profesionālu sociālā darba speciālistu, tostarp sociālo darbinieku darbam ar ģimeni un bērniem, darbam ar jauniešiem (Latvijas kultūrvēsturiskajā kontekstā - *sociālo pedagogu*) izglītošanas praksē ir jau sevi pierādījusi kā neatņemamu un mūsdienīgu profesionālās izglītības un attīstības sastāvdaļu.

Latvijā ir pieprasījums pēc supervīzijas gan topošajiem sociālajiem pedagogiem, gan iesācējiem speciālistiem, bet ne visiem speciālistiem tas tiek nodrošināts, jo valstī nepastāv vienota supervīzijas sistēma (*Apine, 2005; Āboltiņa, 2012; Lukašinska, 2006; Mārtinsone, 2010; Viša, 2006; u.c.*). Reģionos un arī Rēzeknes pilsētā PK pilnveidošanās supervīzijā modeļu ieviešana ir tapšanas stadijā, supervīzija sociālajiem pedagogiem notiek tikai atsevišķās pašvaldībās un sociālās institūcijās, trūkst profesionālu supervīzoru, nav supervīzijas prakses un

pieredzes (*Truskovska & Zavadska, 2005, Truskovska, 2010; u.c.*). Netiek pietiekami popularizēti jau aprobētie Latvijā sociālo pedagogu izglītībā esošie sociālā pedagoga PK pilnveidošanas modeļi supervīzijā (*Šiļņeva, 2006; u.c.*). Šāds modelis šobrīd ir izpētes, aprobācijas un ieviešanas sākuma stadijā Rēzeknes Augstskolas 2.līmeņa profesionālās augstākās izglītības bakalaura studiju programmā *Sociālais pedagogs*.

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

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

Netiek pilnībā izprasta un profesionālās attīstības kontekstā novērtēta mācīšanās procesa būtība un iespējas supervīzijā. Supervīzijā mācīšanās notiek reflektīvā vidē, mijiedarbībā starp supervīzijas dalībniekiem, kas veicina sadarbību, personisko un profesionālo vērtību apzināšanos, prasmju apguvi, respektējot supervīzijas dalībnieku individuālās attīstības atšķirības un profesionālās vajadzības, kā arī uzņemoties atbildību par *klienta (sociālajā pedagoģijā – personas)* vajadzībām, kas netieši ienāk supervīzijas procesā (*Hawkin & Shohet, 2000; et al.*). Latvijā kopumā pastāv pretruna starp zināšanām par supervīziju un prasmī tajā iekļauties, spēju reflektēt par savu pieredzi un saņemt pilnvērtīgu atgriezenisko saiti kā profesionālu atbalstu no supervīzijas. Supervīzijas specifika

nosaka teorētisko zināšanu un praktiskās pieredzes intensīvu apmaiņu (*Āboltiņa, 2010, 2012; et al.*).

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

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

## PROMOCIJAS DARBA VISPĀRĒJS RAKSTUROJUMS

***Pētījuma problēmu nosaka konstatētās pretrunas:*** starp studējošo teorētisko sagatavotību un iegūto zināšanu praktiskā pielietojuma nozīmīgumu, pretruna starp augsto profesionālo uzstādījumu sociālo pedagogu profesionālajos standartos un supervīzijas metodiskajām iespējām, pretruna starp studiju procesa organizāciju augstskolā un topošo sociālo pedagogu vajadzību nodrošināšanu un spēju uzsākt profesionālo darbību, jo Latvijā trūkst inovatīvu risinājumu sociālā pedagoga PK veidošanai studiju procesā. Nepieciešams rast iespējas sniegt atbilstošu studējošo sociālo pedagogu vajadzībām atbalstu PK veidošanās supervīzijā studiju procesā veicināšanai. Tas izkoptu studējošiem sociālajiem pedagogiem vajadzību pēc izglītojoša profesionāla atbalsta, sekmētu studējošo pašattīstību un profesionālo ilgtspēju, preventīvi pasargājot no profesionālās izdegšanas, veicot ar profesionālo darbību saistītos uzdevumus.

Līdz ar to promocijas darbam izvēlēta tēma - ***Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā***, kas būtībā iezīmē starpdisciplināru pētījumu - sociālajā pedagoģijā un augstskolas pedagoģijā.

***Pētījuma mērķis:*** teorētiski pamatot sociālā pedagoga profesionālās kompetences būtību un veidošanās struktūru, izstrādāt un empīriskā pētījumā

pārbaudīt strukturāli saturisko un konceptuālo modeļus sociālā pedagoga profesionālās kompetences kā gatavības profesionālai darbībai veidošanos supervīzijā

**Pētījuma jautājumi:**

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

**Pētījuma uzdevumi:**

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

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

- **Humānisms kā dominējošā filozofija pieaugušo pedagogijā** (*Birziņa, 2007; Brockett & Hiemstra, 1991; Hiemstra, 2002; Koķe & Muraškovska, 2007; Quigley, 1997; Pelgrum, 2001; Strode, 2010 ;Strods, 2012; Werner, 2000 u.c.*); humānisma pieejas atziņas par personības attīstību mūža garumā (*Brookfield, 2005; Karpova, 1998; Knowles, 1975, 1980; Koķe, 2006*), par personisko izaugsmi un briedumu (*Eriksons, 1998; Ivanova & Zariņa, 2012; Knowles, 1975,1980; Maslow, 1970; Svence, 2003 u.c.*), par pašaktualizēšanos un pašrealizēšanos (*Ashcroft & Foreman-Peck, 1994; Barnett, 2008; Knowles, 1975, 1980; Roger, 1961.*).
- **Konstruktīvisma teorijas atziņas** par studējošā profesionālo pilnveidi, par studējošā motivācijas un personīgi aktuālo kompetenču veidošanos un attīstību (*Glaserfeld, 1990; Hiemstra, 1993,2002; Kristovska,2012 ; Merriam & Caffarella, 1991; Piaget,1952; Pierson, 2002*); par kritiskās domāšanas



attīstīšanu un mācīšanos kā pieredzes veidošanos (*Brooks & Brooks, 1994; Eisenkraft, 2003; Jarvis, 1987, 2004; Klafki, 1991; Knowles, 1975, 1980; Kolb, 1984; Rubene, 2004; Salīte & Klepere, 2003; Žogla, 2001; Выготский, 1991, 2000; Пиаже, 1970*); konstruktīvismā balstītās darbības pieejas atziņas (*Argyris & Schon, 1991; Āboltiņa, 2012; Baltušīte, 2006; Fulans, 1999; Špona, 2006; Žogla, 2005, 2008; Выготский, 1991; Леонтьев, 1981, 1982*) un reflektīvas prakses atziņas (*Driscoll, 2004; Moon, 2002; Schon, 1983, 1987*);

- **Ekoloģiskās pieejas izglītībā atziņas**, kas nodrošina kopveseluma pieeju izglītībā (*Baltušīte, 2012; Bronfenbrenners, 2000, 2005; Chess & Norlin, 1988; Juhna, 2001; Katane, 2007; Даниелян, 2004; Фирсов & Студенова, 2001 u.c.*).
- **Atziņas par kompetenci, profesionālo kompetenci un identitāti** (*Aizsila 2009; Briede, 2005; Briede & Bimane, 2010; Briška, Klišāne u.c., 2006; Eriksons, 1996; Garleja, 2003, 2006; Habermas, 1981; Hermansens, 2005; Lāss 2007; Lūka, 2008; Maslo, 2006; Plaude, 2001, 2003; Rodžers, M.E., 1998, 2001; Roga, 2008; Rudņicka, 2001; Rutka, 2009, 2012; Stašāne, 2009; Tiļļa, 2004; Turuševa, 2010; Šiļņeva, 1998, 2002; Vilciņa, 2001, 2005; Vilka, 2008; Галагузова, 2000; Диденко, 2009; Ляудис, 1997; Мардахаев, 2005; Слостенин, Исаев, Шиянов, 2002, 2007; Шнейдер, 2001*)
- **Atziņas par pieaugušo izglītības īpatnībām un teorētiskās pieejas profesionālās kompetences pilnveidošanā** (*Aloni, 1997, 2002; Ashcroft & Foreman-Peck, 1994; Barnett, 2008; Birziņa, 2007; Blūma, 2012; Brockett & Hiemstra, 1991; Dolmans et al., 2005; Eriksons, 1959; Glaserfeld, 1990; Hiemstra, 1993, 2002; Ivanova & Zariņa, 2012; Knowles, 1975, 1980; Koķe, 2003; Koķe & Muraškovska, 2007; Kristovska, 2012; Krone - Kalniņa, 2008; Lieģeniece, 2002; Maslow, 1970; Pelgrum, 2001; Piaget, 1952; Rogers, 1969; Strode, 2010; Strods, 2012; Svence, 2003, Svence & Štuks, 2012; Terry, 2006; Quigley, 1997; Werner, 2000.*); problēmbalstītās pieejas atziņas pieaugušo izglītības procesā profesionālās kompetences pilnveidošanā (*Cassidy & Eachus, 2000; Eaton et al, 2004; Engel, 1991; Ila, 2007; Knowles, Holton, Swanson, 2005; Sungur & Теккая, 2006; Šiļņeva & Dambe, 1999; Šiļņeva & Eglīte, 2001.*)
- **Atziņas par supervīziju kā pedagoģisko līdzekli sociālo pedagogu personiskai un profesionālai izaugsmei** (*Āboltiņa, 2012; Carroll, 1999; Case, Dalley, 1992; Driscoll, 2004; Forinash, 2001; Fox, 1989; Hanlan, 1972; Hawkins & Shohet, 2000; Horšers, 2007; Williamson, 1961; Kadušin, 1976, 1992; Kadušin & Harkness, 2002; Klimkāne, 2000; Lowy, 1983; Mārtinsone u.c., 2010; Moon, 2006; Norman, 1987; Plaude, 2003; Proctore, 1988; Ramāne & Rebaine, 2008; Robinson, 1936; Rodžers, 2001; Sekeles, 2004; Schaverien & Case, 2007; Truskovska & Zavadska, 2005; Truskovska, 2009, 2010; Uprmale & Mārtinsone, 2010; Watson, 1973; Булюбаи, 2003; Салтыкова-Волкович, 2004, 2012; Ховкинс & Шохет, 2002*); par supervīzijas termina atbilstību sociālo pedagogu izglītības un profesionālās

kompetences pilnveides kontekstam (Ertelt & Schulz, 2007; Levāne, 2008; Mārtinsons, 2010; Mārtinsons, Lāss, u.c., 2012; Page & Wosket, 2001; Plaude, 2003; Smits, 1996, 2005; Viša, 2010; Андриенко, 1993; Давыденко, 1995; Салтыкова-Волкович, 2004, 2012; Слостенин, 1998); par supervīzijas modeļiem (Bernard & Goodyear, 1997; Hogan, 1964; Gardiner, 1989; Klimkāne, 2000; Mihailova, 2010; Stoltenberg & Delworth, 1987; Worthington, 1987; Page & Wosket, 2001; Ховкин & Шохет, 2002; Крайг & Бокум, 2008; Кулаков, 2002; Салтыкова-Волкович, 2012) un modeļu izstrādes metodoloģiskajiem principiem (Lūka, 2008; Žogla, 2001);

- **Pieejas un atziņas par mācīšanās aspektiem supervīzijā**, par sinerģiju starp mācīšanos formālajā studiju vidē un supervīzijā (Āboltiņa, 2010; Belardi, 2000; Hermansens, 2005; Hodge, 2007; Holmberg, 2001; Horšers, 2007; Inskipp & Proctor, 2001; Mārtinsons, Lāss, u.c., 2012; Mihailova, 2010; Mihailova & Zakriževska, 2010; Reinsberg, 2005; Robinson, 1936; Sergiovanni & Starratt, 2007; Shulman, 1995, 2003; Кулаков, 2002; Салтыкова-Волкович, 2004, 2012 u.c.).

Pēc pētījuma veida tas ir **darbības pētījums** (Cohen, Manion & Morrison, 2005, Coghlan & Brannick, 2005, Geske & Grīnfelds, 2006, Waters - Adams, 2006, Winter, 1996), jo paredzam, ka tieši subjekta aktīvā darbībā veidojas zināšanas, prasmes un kompetences. PK veidošanās supervīzijā SSM un KM darbības pētījumā atspoguļo teorētiskajā izpētē gūtās atziņas par supervīzijas efektivitāti un ietekmi uz PK attīstību un studiju procesa organizāciju. Ieviešot supervīziju SSC veidā pirmsdiploma prakses ietvaros studiju procesā augstskolā, topošais sociālais pedagogs iegūst jaunu pieredzi un pilnīgo savu PK kā gatavību profesionālās darbības uzsākšanai. Pētījumam raksturīgs cikliskums, kas ietver priekšnosacījumus, saturu, metodes, līdzekļus un rezultātu. Notiek virzība uz augstāku kvalitāti, ko raksturo PK līmeņa paaugstināšanās. Pētījumā izmantota **līdzdalības darbības pētījuma metode** (Baum et al., 2006, Ozane & Saatcioglu, 2008, Reason & Bradbury, 2001).

#### **Pētījumā izmantotās metodes**

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

Empīriskās metodes:

- sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM modeļa aprobācija;
  - datu ieguves metodes: studējošo sociālo pedagogu, docētāju, praktiķu sociālo pedagogu un ekspertu aptaujas (intervijas, fokusgrupas diskusijas, anketas, esejas);
  - personīgās pieredzes refleksija
- datu apstrādes un analīzes metodes:
  - kvantitatīvās (Kendala korelācija, Manna – Vitnija U tests, Kruskal – Valisa H tests, Vilkoksona tests u.c.)

- kvalitatīvās (fokusdiskusijā iegūto datu kodēšana, grupēšana, kontentanalīze, eseju kodēšana, biežuma un mijsakarību noteikšana AGUAD 7 vidē);
- triangulācija.

Modelējošās metodes;

- topošo sociālo pedagogu studiju procesa un profesionālās darbības sākuma ar supervīzijas nodrošinājumu modelēšana; pētījuma veikšanas posmu modelēšana; KM modelēšana u.c..

**Pētījuma bāze:**

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

**Kopējais respondentu skaits – 145.** Tā kā pamatā, tas ir kvalitatīvi- kvantitatīvais pētījums, tad respondentu skaits ir pietiekošs, lai veikt pētījumu un iegūt ticamus datus sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM un KM ieviešanas pamatojumam N. augstskolā.

**Promocijas darba izstrādes posmi:**

**2007-2008** - Rēzeknes augstskola - *Pētījuma sagatavošanas posms: filozofiskās, pedagoģiskās, psiholoģiskās, socioloģiskās, sociālās pedagoģijas u.c. zinātniskās literatūras studijas; pilotpētījuma 1.posms - intervējot praktizējošos sociālos pedagogus Latvijā – daļēji strukturēta intervija; iegūto datu apstrādes veikšana, analizēta esošā situācija; precizēts pētījuma objekts, priekšmets, mērķis, uzdevumi, definēti pētījuma jautājumi; izstrādāta empīriskā pētījuma struktūra.*

**2008-2009** - Rēzeknes augstskola; RA PSPI doktorantūras studijas - *Analizēta zinātniskā literatūra, normatīvie dokumenti u.c. avoti; veikta apkopošana un analīze; pabeigts pilotpētījuma 1.posms - studējošo sociālo pedagogu un augstskolas docētāju aptauja (fokusgrupas diskusijas); teorētiski izstrādāts sociālā pedagoga PK veidošanās KM, vērtēšanas kritēriji, to rādītāji un līmeņi; veikts pilotpētījuma 2.posms –studējošo sociālo pedagogu Latvijā un ārvalstīs aptauja (anketa pašnovērtējumam); iegūto datu apstrādes veikšana; personīgās pieredzes refleksija.*

**2009-2010** - Rēzeknes augstskola; ārvalstu augstskolas; RA PSPI doktorantūras studijas - *Analizēta zinātniskā literatūra, normatīvie dokumenti u.c. avoti; veikta apkopošana un analīze; pabeigts pilotpētījuma 2.posms –studējošo sociālo pedagogu Latvijā un ārvalstīs aptauja (anketa pašnovērtējumam); iegūto datu apstrādes un analīzes veikšana; pētījumā iegūto rezultātu prezentācija.*

**2010-2011** - Rēzeknes augstskola; RA PSPI doktorantūras studijas - *Analizēta zinātniskā literatūra, normatīvie dokumenti u.c. avoti; veikta apkopošana un analīze; teorētiski izstrādāts sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā konceptuālais modelis; veikts pilotpētījuma 3.posms – praktizējošo sociālo pedagogu aptauja (anketa e-vidē, esejas); iegūto datu apstrādes un analīzes veikšana; vispusīgi apzināta esošā situācija; pētījumā iegūto rezultātu prezentācija.*

**2011-2012** - Rēzeknes augstskola - *Analizēta zinātniskā literatūra, normatīvie dokumenti u.c. avoti; sistematizētas iegūtās teorētiskās zināšanas; precizēts pētījuma objekts, priekšmets, mērķis, uzdevumi, pētījuma jautājumi; veiktas korekcijas promocijas darba teorētiskajā daļā; veiktas iestrādes sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM aprobācijai Rēzeknes Augstskolā.*

**2012-2013** - Rēzeknes augstskola - *Sistematizētas iegūtās teorētiskās zināšanas; veikta sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM aprobācija Rēzeknes Augstskolā; pētījumā iegūto rezultātu interpretēšana un izvērtēšana; izstrādāti, balstoties uz teorētisko izpēti un uz empīrisk pētījuma rezultātiem, sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā kritēriji, to rādītāji un līmeņi. Pētījumā iegūto rezultātu prezentācija. Secinājumu un tēžu aizstāvēšanai formulēšana; veikta promocijas darba noformēšana un iesniegšana aizstāvēšanai.*

#### **Pētījuma zinātniskā novitāte**

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

#### **Pētījuma praktiskā novitāte**

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

#### **Promocijas darba struktūra**

Darba apjoms 211 lappuses. Tas sastāv no ievada, 3 daļām, 7 nodaļām, nobeiguma un pielikumiem. Darbā izmantoti 449 avoti latviešu, angļu, vācu un krievu valodā.

## PROMOCIJAS DARBA SATURS

Promocijas darbam trīs daļas. Ievadā pamatota pētījuma aktualitāte un izvēle, noteikts pētījuma mērķis, uzdevumi un pētījuma veids, izvirzīti pētījuma jautājumi, apkopots metodoloģiskais pamats un principi, aprakstīta pētījuma bāze un posmi, pamatota pētījuma zinātniskā novitāte un praktiskā nozīme, atklāta pētījuma rezultātu aprobācija.

**Promocijas darba 1.daļa „Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā teorētiskais pamatojums”** sastāv no 4 nodaļām. 1.darba daļā analizētas zinātniskās pieejas un atziņas par sociālā pedagoga profesionālo izglītību, par sociālā pedagoga PK veidošanās būtību un struktūru profesionālās attīstības kontekstā, par studējošo sociālo pedagogu profesionālām vajadzībām, par supervīziju sociālajiem pedagogiem, par supervīzijas modeļiem un izglītojoša atbalsta iespējām supervīzijā topošajiem sociālajiem pedagogiem studiju laikā augstskolā Latvijā.

**Promocijas darba 1.1.nodaļā „Zinātniskās pieejas profesionālās kompetences veidošanā”** veiktā izpēte noteica sociālā pedagoga PK veidošanās koncepcijas humānās pieejas izvēli, pamatojoties uz humānisma kā dominējošās filozofijas pieaugušo pedagoģijā atzišanu (*Birziņa,2008; Brockett & Hiemstra,1991; Hiemstra,2002; Koķe & Muraškovska ,2007; Quigley, 1997; Pelgrum, 2001; Strode, 2010 ;Strods, 2012; Werner, 2000 u.c.*); humānisma pieejas atziņas par personības attīstību mūža garumā (*Brookfield, 2005; Knowles,1968,1980; Koķe, 2006u.c.*), personisko izaugsmi un briedumu (*Eriksons, 1998; Ivanova & Zariņa, 2012; Knowles, 1980; Maslow, 1970 ;Svence, 2003 u.c.*), pašaktualizēšanos un pašrealizēšanos (*Ashcroft & Foreman-Peck, 1994; Barnett, 2008; Knowles, 1980; Rogers, 1969,1983 u.c.*), personības patstāvīgu darbību (*Barnett, 2008; Knowles, 1980, u.c.*). Zinātniskās koncepcijas pamatā ir skatījums uz topošo sociālo pedagogu pieaugušo izglītības kontekstā, kas balstās konstruktīvisma teorijas idejās par studējošā profesionālo pilnveidi, par studējošā motivācijas un personīgi aktuālo kompetenču veidošanos un attīstību (*Glaserfeld, 1990 ;Hiemstra, 1993; Merriam & Caffarella, 1991; Piaget,1952; Kristovska,2012*); sociālekoloģiskās pieejas atziņās par cilvēka un sistēmu, daudzdimensionālu vides faktoru mijiedarbību (*Baltušīte, 2012; Chess & Norlin, 1988; Juhna, 2001; Katāne, 2007; Ness, 2004; Фурцов & Студенова, 2001*); studentcentrētās pieejas idejās (*Aloni, 1997,2002; Blūma, 2012; Brookfield, 2005; Games & Biesta, 2007; Knowles, 1968, 1980; Koķe, 2006; Pelgrum, 2001*);uz problēmu balstītās pieejas atziņās (*Birch, 1986; Ila, 2007; Metz, 2006; Šiļņeva & Eglīte,2001*).

**Promocijas darba 1.2.nodaļā „Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās būtība un saturs”** topošā speciālista profesionālā veidošanās tiek skatīta no personības attīstības skatupunkta dažādu teoriju un zinātnisko atziņu kontekstos: skatot *personības veidošanās* procesu (*Beck & Kell, 1991; Gudjons, 1998; Eriksons, 1959,1998; Karpova,1998; Piaget, 1952; Rutka, 2012; Выготский, 1991,2000; Лефрансуа,2005*) tiek pētītas likumsakarības, tendences, dažādi nosacījumi un faktori, kas ietekmē cilvēka radošo spēju un

potenciāla pašrealizāciju un pašaktualizāciju profesionālisma, profesionālās identitātes attīstības procesā (Čehlova, 2002; Леўмес, 1971; Maslo, 2003; Maslow, 1970; Roger, 1969; Rutka, 2012; Špona, 2006; Выготский, 1991, 2000; Ляўдус, 1997; Слэстенин & Исаев, 1997; Шнейдер, 2001 u.c.) u.c. Tiek piedāvāta *personības profesionālās attīstības struktūra* (autores konstrukcija, veidota un modificēta pēc Dreyfus & Dreyfus, 1986; Baltušīte, 2012; Berliner, 1999 Rutka, 2012; Strode, 2010; Бодров, 2001 u.c.) un secināts, ka profesionālā veidošanās notiek virzībā no *iesācēja - gatavība profesionālai darbībai – uz PK*, tālāk uz profesionālismu līdz profesionālai identitātei un autonomijai, iezīmējot attīstības vektoru virzībā uz ideālu, pamatojoties uz atziņām, ka attīstība noris visa cilvēka mūža garumā (Beck & Kell, 1991; Gudjons, 1998:128-12; Baltušīte, 2012 u.c.). Noskaidrojām, ka personības raksturojumam virzībā pa profesionālās attīstības pakāpēm dažādos teorētiskajos avotos tiek izmantoti tādi jēdzieni kā *gatavība profesionālai darbībai, kompetence un profesionālā kompetence, profesionālisms, profesionālā identitāte un autonomija*. Minēto jēdzienu būtības un savstarpējās pakārtotības izpratne svarīga, lai noteiktu jēdziena *PK kā gatavība profesionālai darbībai* definējumu un vietu.

Analizējot autoru (Enemark, 2000; Garleja, 2006; Strode, 2010; Tiļļa, 2003; Torington & Hall, 1991; Turuševa, 2010; Галагузова, 2000; Дуденко, 2009; Марахаев, 2005 u.c.) atziņas topošā speciālista PK tiek izprasta kā *gatavība profesionālai darbībai* un izstrādāta ***sociālā pedagoga PK definīcija*** - *profesionālās attīstības augstskolā, studējošo un docētāju mijiedarbības procesa rezultāts, kas raksturojams kā integrāls personīgo un profesionālo kvalitāšu veselums; tā atspoguļo zināšanu, prasmju un pieredzes līmeni, kas ir pietiekošs speciālistam, uzsākot profesionālo darbību, un ir atbilstošs profesionālajam standartam; izpaužas studējošā pierādītās spējās darboties, atbilstoši profesionālās darbības jomai, izmantojot zināšanas, prasmes, personiskās un profesionālās spējas standarta un nestandarta situācijās.*

Nodaļā tiek piedāvāts teorētiski pamatots ***sociālā pedagoga PK veidošanās KM***. PK veidojas studiju procesā, to veido atsevišķas un tajā pašā laikā savstarpēji ciešā mijietkmē esošas *komponentes*: noteiktu atbilstošu izvēlētajai profesijai personīgo īpašību un kvalitāšu kopums – ***personiskā gatavība (PG)***, teorētisko zināšanu kopums – ***teorētiskā gatavība (TG)***; noteikts spēju, prasmju un pieredzes līmenis sociāli pedagoģiskās darbības veikšanai saskaņā ar sociālā pedagoga profesionālo standartu – ***gatavība profesionālai darbībai (DG)*** un profesionālās darbības kvalitāte, kas mērāma kā sasniegtais rezultāts un uzrādīta prasme reflektēt par profesionālās darbības rezultātiem - ***rezultatīvitate (R)***. *PK un tajā nosacīti izdalītās komponentes ir promocijas darba empīriskā pētījuma galvenais mainīgais lielums. PK veidošanās KM tiek akcentēta uz kompetenci orientēta mācīšanās pieeja, jo ir mūsdienīgāka un veicina studējošo – topošo sociālo pedagogu profesionālā darbībā nepieciešamo kompetenču attīstību. Izglītības programmu, studiju kursu programmu veidošana, nosakot studiju kursu rezultātus un ievērojot uz kompetenci orientētu mācīšanās pieeju, ir viens no veidiem kā panākt, lai*

akadēmiskās zināšanas un ilgtermiņa nodarbinātība kļūst par savienojamiem augstākās izglītības mērķiem.

**Promocijas darba 1.3.nodaļā „Sociālā pedagoga profesionālās kompetences pilnveides studiju procesā kritēriji, to rādītāji un līmeņi”**, balstoties uz iepriekšējā nodaļā veikto teorētisko izpēti, uz teorētiku (*Baltušīte,2012; Garleja,2006;Kristovska,2012u.c.*) atziņām, ka PK ir jebkuras profesionālās izglītības rezultāts un starta kapitāls; ka kompetenci izmērīt nevar, bet var izmērīt tās kritērijus kā gatavību profesionālai darbībai; ka kompetences ir izmērāmas mērķtiecīgu darbību rezultātā, nosakot to novērtēšanas kritērijus (*Erpenbeck, 2007;North, 2005;Tauriņa, 2012*); kā arī, balstoties uz autoru P.Šeptenko un G.Voroņinas (*Шептенко & Воронина, et.al.,2001*) atziņām un metodiku sociālā pedagoga PK novērtēšanai, tiek raksturoti PK pilnveides un novērtēšanas studiju procesā kritēriji, to rādītāji un līmeņi.

Darbā tiek izmantota P.Šeptenko un G.Voroņinas (*Шептенко & Воронина, et.al., 2001*)četrus līmeņu mērīšanas sistēma:1.līmenis – nepieļaujams, 2.līmenis - kritisks, 3.līmenis – pieļaujams un 4.līmenis – optimāls. Līmeņi tiek noteikti pēc integratīviem rādītājiem 10 baļļu sistēmā katram rādītājam atbilstoši tam, cik lielā mērā vai daudzumā īpašības, zināšanas, prasmes un spējas piemīt vērtējamajam. Promocijas darbā izstrādātie sociālā pedagoga PK novērtēšanas kritēriji, to rādītāji un līmeņi tiek izmantoti atbilstoši empīriskā pētījuma plānotajiem posmiem.

**Promocijas darba 1.4.nodaļā „Supervīzijas metodoloģiskais pamatojums sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās procesā”** tiek piedāvāts supervīzijas metodoloģiskais pamatojums sociālā pedagoga PK veidošanā, sniedzot ieskatu tās vēsturiskajā attīstībā, noskaidrojot tās būtību; analizēts supervīzijas process, modeļi, pamatota supervīzija kā transformatīva mācīšanās vide sociālā pedagoga PK attīstībai, tās kvalitātes līmeņa uzlabošanai studiju laikā topošo sociālo pedagogu profesionālās izglītības procesā. Nodaļa iekļauj četras apakšnodaļas.

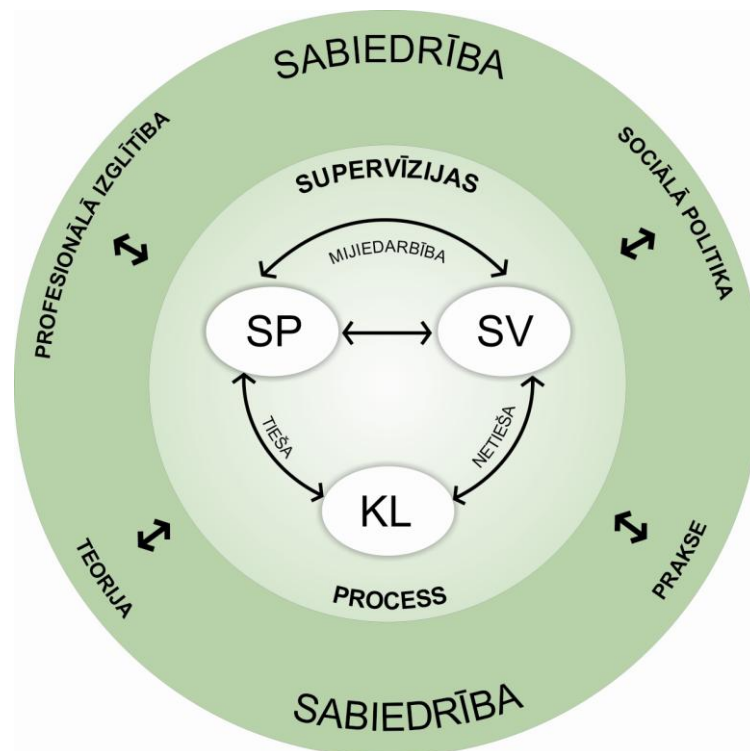
**Promocijas darba 1.4.1.apakšnodaļā**, veicot zinātnieku atziņu izpēti tiek pamatota Latvijas kultūrvidei un profesionālai videi piemērotākā *jēdziena supervīzija* izvēle attiecībā uz sociālo pedagogu profesionālo izglītību un PK pilnveidošanu (*Ehmer, 2009; Ertelt & Schulz, 2007; Konstantinova & Rivža, 2007; Mārtinsons ,Lāss ,Mihailova, Stankus-Viša, Āboltiņa, 2012; Салтыкова-Волкович, 2004, 2012 u.c.*). Balstoties uz teorētisko izpēti (*Hess, 1987;Loganbill, Hardy & Delworth,1982; Plaude 2003 u.c.*) un supervīzijas definīciju apkopojumu, tiek piedāvāta šāda izpratne par *supervīziju*: 1) *supervīzija* kā administrējošs un izglītojošs process, akcentējot procesa dinamiskumu; 2) *supervīzija* kā procesa dalībnieku mijiedarbība, interpersoniskas attiecības ar mērķi atbalstīt, palīdzēt supervīzijas dalībniekam uzlabot spējas, lai viņš spētu paveikt savu darbu efektīvāk; 3) *supervīzijas procesā* tieši piedalās supervizors un supervīzijas dalībnieki, netieši – supervīzijas dalībnieka klients un viņa intereses; 4) *supervīzijas process* ir darbība, kurā supervizors veic dažādas funkcijas ar mērķi izglītēt un vadīt, koordinēt un novērtēt supervīzijas dalībniekus, netieši sekmējot pakalpojuma kvalitātes līmeni klientiem/personām; 5) *supervīzija* kā profesionāla

konsultācija, gan kā metode koncepciju, metožu un darba pieeju apgūšanai, lai supervīzijas dalībnieks sasniegtu nepieciešamo profesionālo kompetenci, kas sekmētu veiksmīgu darba uzdevumu risināšanu.

**Promocijas darba 1.4.2.apakšnodaļā**, raksturojot supervīzijas funkcijas, atsegtas supervīzijas saturs un secināts, ka supervīzijā tiek īstenotas trīs galvenās funkcijas: administrējošā (pārraudzības, vadības - *nominative*), izglītojošā (veidojošā – *formative*) un atbalstošā (spēcinošā – *restorative*) (Carroll, 1999; Hawkins & Shohet, 2000; Kadushin, 1976, 1992; 2002; Klimkāne, 2000; Proctor, 1986; Rodžers, 2001 u.c.). Izglītojošā funkcija papildina supervīzijas dalībnieka zināšanas, attīsta viņa prasmes un izpratni; tiek veicināta supervīzijas dalībnieka mācīšanās, dodot iespēju reflektēt par praksi (Driscoll, 2004), tas nodrošina speciālista *personīgo un profesionālo izaugsmi* (Carroll, 1999); *supervīziju var definēt kā izglītojošu procesu - izglītības mērķis jebkurā profesijā ir ne tikai iemācīt speciālās zināšanas un iemaņas, kas nepieciešamas, lai tās pielietotu praktiski, izglītojošā supervīzija dod ieguldījumu, lai personisku patību pārveidotu profesionālajā patībā; tā ir viena no metodēm, kas nodod tālāk profesionālās zināšanas, prasmes, iemaņas un vērtības* (Zonga, 1997; Robinson, 1936). *Darba tēmas ietvaros šīs atziņas ir metodoloģiskais pamatojums supervīzijai kā metodei topošo sociālo pedagogu izglītošanas procesā, kā arī atklāj sakarību starp supervīziju un sociālā pedagoga PK un profesionālās identitātes veidošanos tajā.* Katra no trīs supervīzijas funkcijām tikai daļēji sniedz priekšstatu par supervīzijas saturu; funkcijas un to uzdevumi papildina cits citu, jo ir savstarpēji saistīti, un nereti arī pārklājas (Āboltiņa, 2012; Kadushin, 1976; 1985; Klimkāne, 2000; Truskovska & Zavadska, 2005); katra no tām ir specifiska un būtiska, tās nav strikti nodalāmas un realizējamas atsevišķi, tikai sociālo pedagogu profesionālās vajadzības, supervīzora teorētiskā pieeja, kā arī supervīzijas mērķis un uzdevumi nosaka, kura funkcija supervīzijā būs dominējošā.

**Promocijas darba 1.4.3.apakšnodaļā** analizētas zinātnieku (Finemans, 1985; Hawkins & Shohet, 2002; Munson, 1993; Reinsberga, 2005; Robinsone, 1936; Rodžers, 2001; Shermann, 2004; Šiļņeva, 2006; Vilciņa, 2001; Кулаков, 2002 u.c.) atziņas par supervīzijas procesu, tā komponentēm un secināts, ka *supervīzijas process* ir secīgu darbību virkne, komponentu (stadiju, parādību) mija (mijiedarbība) kāda (konkrēta) rezultāta sasniegšanai. A.Kadušins (1992) *uzskata, ka visas supervīzijas procesa situācijas aptver vismaz 4 elementus: supervīzoru, supervīzijas dalībnieku (turpmāk – sociālais pedagogs), viņa klientu (turpmāk – klients/persona, jo sociālpedagoģiskās darbības klients ir persona) un darbības kontekstu (skatīt 1.att.).*





**1.att. Supervīzijas procesa komponentu mijiedarbība** (autores konstruēts pēc Kadushin, 1992; et al.)

Parasti tikai supervizors un supervīzijas dalībnieks – sociālais pedagogs supervīzijas procesā atrodas tiešās attiecībās, klients un darbības konteksts ir procesa netieši dalībnieki, - tādējādi *supervīzijas process* aptver divas savstarpēji saistītas sistēmas (Kadushin, 1992). Kā redzam attēlā *supervīzijas procesa* komponentes – *supervizors (SV)* un *supervīzijas dalībnieks (SP)* – atrodas tiešā *mijiedarbības procesā*. *Supervīzijas process* netieši vai pastarpināti skar arī speciālista klientu/personu, kura problēmu sociālais pedagogs (promocijas darba ietvaros - studējošais sociālais pedagogs) pastarpināti iekļauj supervīzijā no savas profesionālās darbības vides (konteksta) (promocijas darba ietvaros - no pirmsdiploma prakses, kurā tiek veikta sociālpedagoģiska darbība). *Supervīzijas procesu* ietekmē ārējie faktori: profesionālās izglītības vides (attēlā teorija) konteksts un profesionālās darbības vides (attēlā prakse) konteksts. Tās lielā mērā ietekmē uz doto brīdi konceptuālās nostādnes profesionālajā izglītībā, sociālajā politikā valstī kopumā, tostarp sabiedrībā kopumā valdošā attieksme pret sociālo pedagogu profesiju, profesionālo darbību un tās rezultātiem.

Teorētiskās izpētes rezultātā secināts, ka *supervīzija ir mācīšanās situācija*, kurā teorija ir saistīta ar praksi ar mērķi paaugstināt supervīzijas dalībnieku profesionalitāti un mazināt profesionālo nedrošību (Inskipp & Proctor, 2001), kā arī *sekmēt ar praksi saistīto mācīšanos* un sadarbības kvalitāti (Holmberg, 2001), tādējādi supervīzija sociālajiem pedagogiem var palīdzēt īstenot *mācīšanos darba dzīves garumā* (angl. *work life learning*) (Hodge, 2007), sniedzot iespēju eksperimentēt, mācīties labāk saprast sevi, savu rīcību un palīdzēt formulēt jaunus darbības veidus.

Supervīzijā īstenojas *profesionālās kompetences uzlabošana (pilnveide)* (Belardi, 1998; Hodge, 2007; Pertoft & Larsen, 1991). Tas apstiprinoši pamato šajā promocijas darbā izvirzīto jautājumu, vai supervīzija nodrošina sociālo pedagogu profesionālās kompetences veidošanos un pilnveidi. Supervīzijas specifisks *mācīšanās princips ir situatīva un kontekstuāla mācīšanās* (Belardi, 1998; Karvinen-Niinikoski, 2003). Tas ļauj pamatot promocijas darba tēmas kontekstā teorijas un prakses vienotību, kā arī prognozēt, ka to iespējams tuvināt jau studiju procesā, iekļaujot no studiju prakses profesionālās darbības kontekstu, studiju mācību vidē supervīzijas sesijās. Svarīgākie mācīšanās principi, kas to nodrošina tālākizglītības un mūžizglītības kontekstā, ir *droša, attīstoša un radoša vide* (Horšers, 2007; Hodge, 2007), kā arī *atgriezeniskā saite un reflektīvā mācīšanās* (Āboltiņa, 2010). To iespējams nodrošināt, ieviešot studiju procesā supervīziju pirmsdiploma praksē un augstskolai uzņemoties zināmu laiku uzturēt atbalstošu komunikāciju ar sociālajiem pedagogiem iesācējiem supervīzijas veidā.

**Promocijas darba 1.4.4.apakšnodaļā** raksturoti *supervīzijas modeļi*: attīstības jeb evolūcijas modelis (Erikson, 1968; Hogan, 1964; Gardiner, 1989; Klimkāne, 2000; Mihailova, 2010; Stoltenberg & Delworth, 1987; Worthington, 1987; Крайг & Бокум, 2008; Кулаков, 2002; Салтыкова-Волкович, 2012; Ховкин & Шохет, 2002); specifiskās orientācijas modelis (Bernard & Goodyear, 1997; Truskovska & Zavadska, 2005; Кулаков, 2002), cikliskais modelis (Page & Wosket, 2001) vairāku pieeju un teorētisko atziņu kontekstā ar mērķi metodoloģiski pamatot sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijas procesā strukturāli saturiskā un konceptuālā modeļa izstrādi.

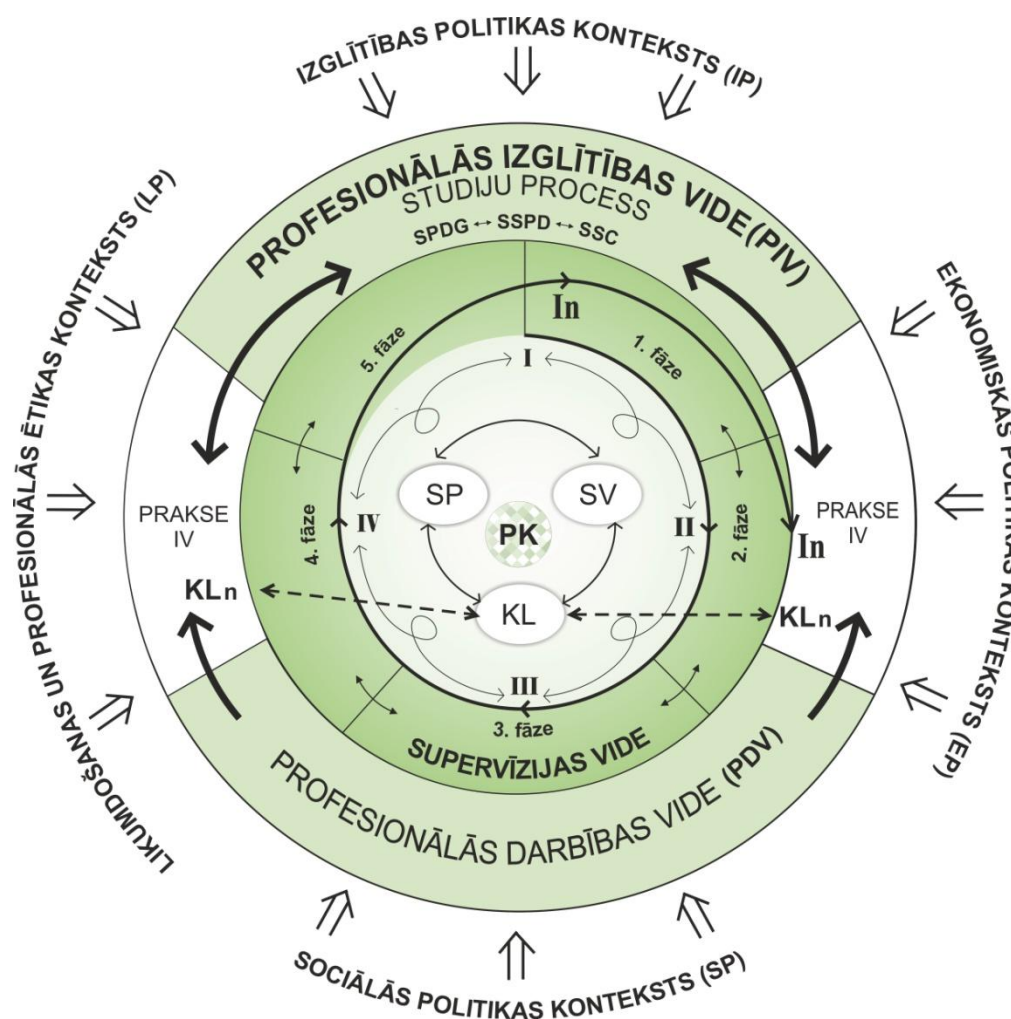
Noskaidrojām, ka supervīzijas dalībnieku *vajadzības pēc supervīzijas* un gandarījums par gūto rezultātu tajā un no tās, lielā mērā ir atkarīgs no *supervīzijas modeļa*, ko piedāvā supervizors, no pieejas (izglītības, personiskās un profesionālās filozofijas skatījuma, kā arī pārstāvētā virziena/skolas), kura ir supervizora pakalpojuma pamatā. *Supervīzijas procesā supervizoram* ir svarīgi prasmīgi pielietot dažādus modeļus, lai gan nav noteikts, ka katrā sesijā, bet supervīzijas attiecību procesā kopumā; ka nav iespējams atrast supervizoru, kurš darbotos tikai vienā no supervīzijas modeļiem, laba supervīzija saistīta ar kustību starp modeļiem.

Balstoties uz teorētisko izpēti un pieredzi promocijas darba autore izstrādāja ***supervīzijas definīciju***: *supervīzija sociālajiem pedagogiem* ir topošā speciālista pārraudzības, profesionālās izglītošanas metode un konsultēšanas veids, kurā tiek nodrošināta supervīzijas dalībniekam droša un atbalstoša mācīšanās un profesionālajām vajadzībām atbilstoša transformatīvā mācīšanās vide, lai pilnveidotu supervīzijas dalībnieka PK profesionālās izaugsmes procesā.

**Promocijas darba 2.daļa „ Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā konceptuālā modeļa pamatojums”**

Pamatojoties uz promocijas darbā analizētajām teorētiskajām pamatnostādņēm (skatīt ievadā un 1.daļas 1., 2., 3., 4.nodaļas), darba autore, *integrējot un sintezējot gūtās atziņas un personisko profesionālo sociālā darbinieka, sociālā pedagoga un docētāja pieredzi augstskolā, izstrādāja sociālā*

*pedagoga PK veidošanās supervīzijā strukturāli saturisko un konceptuālo modeli (turpmāk tekstā - sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM). KM skatīt 2.attēlā.*



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

Balstoties uz promocijas darbā *aktualizēto problēmu* par *pretrunu* starp studējošo teorētisko sagatavotību un iegūto zināšanu praktiskā pielietojuma nozīmīgumu, par teorētiskā izpētē atklāto pretrunu starp augstskolu studiju procesa organizēšanu un topošo speciālistu vajadzībām un spēju uzsākt profesionālo darbību, piedāvātais *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM* iezīmē iespējas jau studiju procesā nodrošināt teorētisko zināšanu ciešāku sasaisti ar praktisko pielietojumu. Tas paredz studiju procesa organizēšanā veikt atbilstošas *konceptuālas un strukturālas izmaiņas*, lai veicinātu studējošo sagatavošanu profesionālai darbībai atbilstoši mūsdienīgā darba tirgus mainīgajām prasībām un ietver izmaiņas novērtēšanā, paredzot studējošo *pašnovērtējumu* 4.kursa 1.semestra sākumā, izmantojot promocijas darba autores izstrādāto anketu un sociālo pedagogu PK novērtēšanas kritērijus, to rādītājus un līmeņus, un atkārtoti pēc konceptuālā modeļa aprobēšanas ar mērķi noteikt, *vai ir radusies pozitīva dinamika sociālo pedagogu PK veidošanās*.

Piedāvātā **KM** pamatu veido studiju procesa organizācija un saturs, studiju procesa organizācijas secīgums (ieviesto studiju kursu secība *Sociāli pedagoģiskais darbs ar gadījumu – SPDG → Supervīzija sociāli pedagoģiskā darbā – SSPD → Supervīzijas sesiju cikls – SSC pirmsdiploma sociāli pedagoģiskajā praksē*) un ieviesto studiju kursu satura apguves pēctecīgums, studējošo un docētāja un/vai supervizora savstarpējās mijiedarbības refleksivais raksturs, sagaidāmie studiju rezultāti, studējošo sociālo pedagogu refleksija par tiem un pašnovērtējums. Tas ļauj prognozēt, ka tādējādi modelētā studiju procesā tiks nodrošināta mērķtiecīgāka un efektīvāka *sociālā pedagoga PK veidošanās, kas promocijas darba turpinājumā tiek pamatota ar empīrisko pētījumu.*

**Promocijas darba 3.daļa „Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā konceptuālā modeļa aprobācija”** sastāv no 4 nodaļām.

Trešajā daļā aprakstīts empīriskais pētījums.

**Promocijas darba 3.1. nodaļā „Empīriskā pētījuma dizains un organizācija”** raksturots pētījuma veids, kvalitatīvā un kvantitatīvā pētījuma metodoloģija, raksturota empīriskā pētījuma izlase.

**Promocijas darba 3.2. nodaļā „Pilotpētījumā iegūto rezultātu analīze”** veikta trīs izlases kopu – topošo sociālo pedagogu, docētāju un praktiķu sociālo pedagogu - aptauja trīs posmos, iegūto rezultātu analīze SPSS vidē, rezultātu triangulācija. Pilotpētījumā iegūta atgriezeniskā saite no pētāmā lauka un apstiprinājums teorētiskās izpētes atziņām, korekciju veikšanai izstrādātajā konceptuālajā modelī. Tas ļāva konkretizēt pētījuma jautājumus, apstiprināja un konkretizēja turpmāko empīriskā pētījuma plānu un tā dizainu.

**Promocijas darba 3.3. nodaļā „Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā dinamika konceptuālā modeļa aprobācijas laikā”** veikta izlases kopas – studējošo sociālo pedagogu N. augstskolā anketēšana divos mērījumos, esejas pašnovērtējumam (refleksīvā rakstīšana) un otras izlases kopas - ekspertu – pirmsdiploma prakses vadītāju aptauja, iegūto rezultātu analīze SPSS vidē, izmantojot Vilksoksona un Frīdmana testu, un AGUAD vidē, iegūtie rezultāti triangulēti.

## NOBEIGUMS

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

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

- Kritēriju *Personiskā gatavība* – PG, *Teorētiskā gatavība* – TG, *Operacionāli instrumentālā gatavība* – DG un *Rezultatīvitate (refleksija par rezultātiem)* – R pašnovērtējuma rezultātu analīze liecina, ka *dominējošais pašnovērtējums* ir raksturots kā *pieļaujams*, izņemot kritēriju *Personiskā gatavība* - PG, kur vairums gadījumos (53,5% no 1200 apgalvojumiem) studējošie savu personisko profesionālās gatavības līmeni novērtē kā optimālu. *Pieļaujamā līmeņa* raksturojums atbilst speciālista profesionālās izaugsmes supervīzijā 1.līmeņa aprakstam. Studējošiem ir nepieciešama pastiprināta supervizora uzmanība un vadība, jo studējošais ir centrēts uz sevi, profesionālajā darbībā jūtas nedrošs, pamatā darbojas reproduktīvajā līmenī, lēmumu pieņemšanā gaida supervizora akceptu un atbalstu. Tas atspoguļo reālo teorētiskā izpētē pamatoto sagatavotības līmeni atbilstoši studiju rezultātiem un paredz profesionālo pilnveidi pašvirzītās mācībās, izmantojot profesionālā vidē visas pieejamās profesionālās izaugsmes iespējas, tostarp regulāru supervīziju. Organizējot mācību supervīziju studējošiem – Supervīzijas sesiju cikls (SSC) - , *uzsvars jāliek uz mācīšanās metodēm un mācīšanos supervīzijas vidē*, fokusējoties uz pieredzes gūšanu no supervizora un citiem supervīzijas dalībniekiem – sociālajiem pedagogiem, daloties ar viņiem savā pieredzē, iekļaujot no profesionālās vides mācību materiālu, kā arī saņemot *atbalstu koleģiālā vidē*.
- Kendela korelācijas rezultāti SPSS programmā un AQUAD 7 vidē konstatētās mījaskarības starp metakodiem un mījaskarības starp multiplajiem kodiem pierāda, ka 1) PK ir vienots veselums, kurā katrs no izvirzītajiem kritērijiem jāskata saistībā ar citiem; 2) vērtējuma paaugstināšanās vienā kritērijā ļauj prognozēt korelējošo kritēriju vērtējuma paaugstināšanos citos kritērijos; 3) risinājums iekļaut Supervīzijas sesiju ciklu – SSC pirmsdiploma sociāli pedagoģiskajā praksē (IV), nodrošinot studējošiem drošu koleģiālu mācīšanās vidi, reflektējot par prakses rezultātiem ir efektīvs. Tādējādi iegūti *pierādījumi PK veidošanai supervīzijā jau studiju laikā augstskolā*.
- Vērojama sociālā pedagoga PK veidošanās ar supervīziju nodrošinātās studijās *pozitīva dinamika*, par ko liecina Wilcoxon Signed Rank testa rezultāti, salīdzinot studentu *pašnovērtējuma rezultātus* pirms un pēc pirmsdiploma prakses, kurā tika piedāvāts *Supervīzijas sesiju cikls – SSC*: izņemot kritēriju *Teorētiskā gatavība* - TG, ( $p > 0,05$ ), visos pārējos kritērijos – *Personiskā gatavība* - PG, *Operacionāli instrumentālā gatavība* - DG un *Rezultatīvitate (refleksija par rezultātiem)* - R - vērojamas maksimāli būtiskas atšķirības ( $p = 0,000$ ). Par PK veidošanās supervīzijā pozitīvo dinamiku liecina arī katra kritērija atsevišķos rādītājos konstatētās būtiskās atšķirības. Tādējādi studējošie, veicot pašnovērtējumu, apliecina sociālā pedagoga PK veidošanos ar supervīziju nodrošinātās studijās.
- PK veidošanās supervīzijā *pašnovērtējuma esejās (refleksīvā rakstīšana)* iegūto datu apstrāde AQUAD 7 vidē pierāda, ka *Supervīzijas sesiju ciklā - SSC* respondenti pilnveidojuši savu PK. Tas atklāj, ka studējošo *Operacionāli instrumentālo gatavību* – DG profesionālai darbībai sekmē: 1) uz iegūto pieredzi studiju balstīta mācīšanās studijuursos *Sociāli pedagoģiskais darbs*

ar gadījumu - SPDG, *Supervīzija sociāli pedagoģiskā darbā – SSPD*; 2) uz darbības pieeju un attīstības pieeju balstīta, problēmcentrēta, interaktīva un reflektīva mācīšanās; 3) uz savstarpēju komunikāciju un sadarbību supervīzijas dalībnieks – supervizors līmenī un supervīzijas dalībnieks – supervīzijas dalībnieki līmenī orientētu reflektēšanu; 4) uz reflektēšanu par sevi, par savu pieredzi, citu supervīzijas dalībnieku pieredzi saistībā ar klienta sociālo gadījumu, kas iekļauts supervīzijas mācīšanās un izglītojoši atbalstošā vidē sistēmiskās pieejas ietvaros no profesionālās sociāli pedagoģiskās prakses vides.

- Studējošo eseju (refleksīvā rakstīšana) analīze AQUAD 7 vidē apstiprina, ka, mācoties *Supervīzijas sesiju ciklā – SSC*, paralēli pildot prakses uzdevumus pirmsdiploma (IV) prakses vietās un veicot sociāli pedagoģisko darbību, studējošajiem supervīzijas transformējošā mācību vidē tiek radīti priekšnosacījumi daudzdimensionālā, daudzveidīgā un mainīgā sociāli pedagoģiskā darbības lauka apjaušanai, kurš paredz profesionālu un radošu pieeju standarta un nestandarta situāciju risināšanā, kā arī izpratnes par sevi kā profesionāli veidošanai. Tādējādi supervīzijā tiek veicināta PK veidošanās un attīstība.
- Tātad mācīšanās supervīzijā, kurai priekšnosacījumi tika veidoti zinātniski pamatotajās strukturāli saturiskajās izmaiņās studiju programmā (sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM) un konceptuālajās nostādņēs sociālā pedagoga PK veidošanā supervīzijā (sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM) konstatētā sociālā pedagoga PK veidošanās pozitīvā dinamika un refleksija esējās liecina par topošo sociālo pedagogu gūto pieredzi, personisko un profesionālo pašizaugsmi, kas ļauj spriest par to, ka SSM un KM ietvaros veiktās izmaiņas un īstenotās konceptuālās nostādnes ir mērķtiecīgas, secīgas, savstarpēji pakārtotas un pamatotas.
- Balstoties empīriskajā pētījumā sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM un KM aprobēšanā darbības un līdzdarbības pētījumā gūto apstiprinājumu tam, ka supervīzija veicina sociālā pedagoga PK veidošanos, tika noskaidroti *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā novērtēšanas kritēriji, to rādītāji un līmeņi, kuri var kalpot par pamatu turpmākiem pētījumiem.*

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

## TĒZES AIZSTĀVĒŠANAI

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

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

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

## PĒTĪJUMA REZULTĀTU APROBĀCIJA

### **Promocijas darbs apspriests ar starptautiskajiem ekspertiem:**

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

### **Pētījuma laikā gūtās atziņas un rezultāti publicēti:**

1. Truskovska, Ž., Ļubkina, V. (2013). Supervision: Opportunities for Implementation Measures of Occupation Health in the Case of Professional Burnout among Social Educators. Journal of International Scientific Publications: Ecology & Safety, Volume 7, Part 3, pp.67-79  
Pieejams <http://www.scientific-publications.net/download/ecology-and-safety-2013-3.pdf>

2. Truskovska, Ž. (2010). Ieskats sociālā pedagoga kompetences pilnveides filozofiskajos aspektos. *Izglītības reforma vispārizglītojošā skolā: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas*. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola, 84.-93.lpp. (ISSN 1691-5895) **EBSCO: Education Research Complete index** (<http://www.ebscohost.com/>)
3. Truskovska Ž.,(2010). Mediālās animācijas sociālajā pedagoģijā pielietojuma aspekti pusaudžu ar īpašām vajadzībām integrēšanai sabiedrībā (supervīzijas izglītojošās funkcijas kontekstā). *Liepājas Universitātes II zinātnisko rakstu krājums „Sociālā pedagoģija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagoģiskais aspekts”*. (ISBN 978-9984-864-068).
4. Truskovska, Ž., Lubkina, V., Patapova, I. (2010). The Latvian Example for Search of Supervision Implimentation Solutions in Education of Prospective Social Pedagogues. *Canada International Conference on Education: Toronto, Canada, 26.-28 April 2010*, pp.775-777. (ISBN 978-09564263-2-1)
5. Truskovska, Ž. (2010). Interchanges of Implementing Supervision or Professional Counselling support in Professional Education of Prospective Social Pedagogues. *Тези доповідей Том 4*. Запорожский Университет, 141 стр.
6. Patapova, I., Lubkina, V., Truskovska, Ž. (2010). The Role of Boarding School in Work with Latvian Social Risk Group Pupils: Problems and Solutions. *Canada International Conference on Education, Toronto, Canada,, 26.-28 April 2010*, pp.610-611. (ISBN 978-09564263-2-1)
7. Jurcenko, A., Patapova, I., Truskovska, Z., Lubkina, V. (2009). Making a Difference in the Learning Process. *Making a Differnece: Putting Consumer Citizenship into Action. Proceedings of the Sixth Internation Conference of the Consumer Citizenship Network, Berlin, Germany 2009*, pp. 199-208. (ISSN 1501-8571)
8. Truskovska, Ž. (2009). „Supervīzijas” definīcijas un vēsturiskais aspekts. *Sabiedrība, integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 2009.gada 27.-28.februāris*. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola, 651. – 655.lpp. (ISSN 1691-5887).**Publicēts Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index (Web of Science)**
9. Mežāre, M., Truskovska, Ž. (2008). Sociālā pedagoga darbs ar pusaudžiem ar zemām vai nepietiekamām sociālām prasmēm. *Sabiedrība, integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 2008.gada 23.-23.februāris*. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola,348.-357.lpp. (ISSN 1691-5887).**Publicēts Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index (Web of Science)**
10. Truskovska, Ž. (2010). Ieskats sociālā pedagoga kompetences pilnveides filozofiskajos aspektos. *Izglītības reforma vispārizglītojošā skolā: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas*. Rēzekne, Rēzeknes



Augstskola, 84.-93.lpp. (ISSN 1691-5895) **EBSCO: Education Research Complete index** (<http://www.ebscohost.com/>)

11. Truskovska, Ž. (2010). Mediālās animācijas sociālajā pedagoģijā pielietojuma aspekti pusaudžu ar īpašām vajadzībām integrēšanai sabiedrībā (supervīzijas izglītojošās funkcijas kontekstā). *Liepājas Universitātes II zinātnisko rakstu krājums „Sociālā pedagoģija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagoģiskais aspekts”*. (ISBN 978-9984-864-068).
12. Truskovska, Ž., Lubkina, V., Patapova, I. (2010). The Latvian Example for Search of Supervision Implimentation Solutions in Education of Prospective Social Pedagogues. *Canada International Conference on Education: Toronto, Canada, 26.-28 April 2010*, pp.775-777. (ISBN 978-09564263-2-1)
13. Truskovska, Ž. (2010). Interchanges of Implementing Supervision or Professional Counselling support in Professional Education of Prospective Social Pedagogues. *Тези доповідей Том 4. Запорожский Университет*, 141 стр.
14. Patapova, I., Lubkina, V., Truskovska, Ž. (2010). The Role of Boarding School in Work with Latvian Social Risk Group Pupils: Problems and Solutions. *Canada International Conference on Education, Toronto, Canada,, 26.-28 April 2010*, pp.610-611. (ISBN 978-09564263-2-1)
15. Jurcenko, A., Patapova, I., Truskovska, Z., Lubkina, V. (2009). Making a Difference in the Learning Process. *Making a Differnece: Putting Consumer Citizenship into Action. Proceedings of the Sixth Internation Conference of the Consumer Citizenship Network, Berlin, Germany 2009*, pp. 199-208. (ISSN 1501-8571)
16. Truskovska, Ž. (2009). „Supervīzijas” definīcijas un vēsturiskais aspekts. *Sabiedrība, integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 2009. gada 27.-28.februāris*. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola, 651. – 655.lpp. (ISSN 1691-5887).**Publicēts Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index (Web of Science)**
17. Mežāre, M., Truskovska, Ž. (2008). Sociālā pedagoga darbs ar pusaudžiem ar zemām vai nepietiekamām sociālām prasmēm. *Sabiedrība, integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 2008. gada 23.-23.februāris*. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola, 348.- 357.lpp. (ISSN 1691-5887).**Publicēts Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index (Web of Science)**

#### **Akceptētie raksti publicēšanai**

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

## **Ziņojumi starptautiskās konferencēs**

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

## PATEICĪBAS

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

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

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

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

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

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

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

**REZEKNE HIGHER EDUCATION INSTITUTION  
PERSONALITY SOCIALISATION RESEARCH INSTITUTE**



**Ženija Truskovska**

**SOCIAL EDUCATOR'S PROFESSIONAL  
COMPETENCE FORMATION UNDER SUPERVISION**

Doctoral thesis  
in the sub-branch of (social) pedagogy of the branch of pedagogical  
sciences

Academic advisor of the doctoral thesis  
professor, Dr.paed. Velta Ļubkina

Rezekne 2013

The doctoral thesis was developed in the Personality Socialisation Research Institute of the Faculty of Education and Design of the Rezekne Higher Education Institution from 2008 until 2013.



EIROPAS SAVIENĪBA

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

The present paper was developed with the support of the European Social within the project „Support to Implementation of Doctoral Studies in Rezekne Higher Education Institution stage 2” (Nr.2011/0057/1DP/1.1.2.1.2/11/IPIA/VIAA/005)

The paper consists of the introduction, 3 chapters, conclusion, literature list and 33 appendices.

Form of the paper: dissertation in pedagogy, sub-branch of (social) pedagogy of the branch of pedagogical sciences

Academic advisor of the thesis Dr.paed., professor **Velta Ļubkina**

Reviewers of the thesis:

Dr.psych., prof. **Lūcija Rutka**

Dr.paed., asoc.prof. **Irēna Katane**

Dr.paed., Leading researcher **Marina Marčēnoka**

Translated into English by **Lasma Drozde**

**The doctoral thesis will be defended** at the public session of the Doctoral Council in Pedagogy of the University of Latvia, at 11.00, on 19 December, 2013, in University of Latvia, Jurmalas gatve 74/76, Riga, Room G 16

It is possible to acquaint with the doctoral thesis and its summary in the Library of the Latvian University, in Riga, Kalpaka bulvaris 4

Chairwoman of the Doctorate Council of the Branch of Pedagogical Sciences of the LU

**Irēna Žogla**, *Dr.habil.paed., professor*

Secretary of the doctorate council

**Linda Daniela**, *Dr.paed.*

*Doctoral thesis has been supported by Rezeknes Augstskola*

© **Ženija Truskovska, 2013**

© **Rēzeknes Augstskola, 2013**

ISBN

## CONTENT

Abstract .....	31
Introduction .....	32
General Description of the Doctoral Thesis .....	34
Content of the Doctoral Thesis .....	41
Conclusion .....	49
Theses for Presentation .....	51
Approbation of the Research Results .....	52
Gratitude .....	56

## ABSTRACT

The objective of the doctoral thesis: justify theoretically the essence of the social educator's professional competence and the structure of its formation, to elaborate and examine within an empirical research the structural content and conceptual models of social educator's professional competence as a readiness for professional activity development under supervision.

In the research the problems of professional formation of the prospective social educators are analyzed, professional needs for educational support and opportunities to provide it under supervision within the study process in a higher education institution are studied. Scientifically justified structural content and conceptual models of social educator's professional competence formation under the supervision were developed; criteria of professional competence improvement and evaluation within the process of studies were developed and theoretically justified, their indicators and descriptions of the levels, the pilot research and model approbation in the environment of a higher education institution was carried out.

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

## INTRODUCTION

In Latvia a process of professional competence (hereinafter - PC) formation of a social educators under supervision is in its initial stage. The evidence of that is both the insufficient provision of supervision for the social educators, and lack of scientific literature and publications on supervision in social pedagogy in the databases. A number of scientists (*Apine, 2005*; *Mārtinsone, 2010*; *Rodžers, 2001 et.al.*) believe that in Latvia there can be observed an activation of supervision as a consultative support, and that in the beginning of the twenty first century in Latvia act two elements of professional development – vocational education and professional codes of ethics of, but the third element necessary for the development of a profession is a system of supervision, in order to manage and support the representatives of a profession, by facilitating efficient implementation of social and pedagogical activity to strengthen the professional positions of a social educator in the society. In Latvia no system of supervision has been developed yet, supervision in the social and pedagogical work is still an exclusive service (*Mārtinsone, 2010*; *Āboltiņa, 2012 and others*).

In 2002 a “Social Service and Social Assistance Law” (2002) was adopted, which emphasised that the activity of the social sphere is significantly influenced by the aims of social work and requirements to the social work specialists determined by the law, hence the growth of professionalism of the social work specialists is accentuated. In the context of social work for a requirement to improve the provision of professional social support, social education for people who have difficulties with socialisation and other social problems, concerns also a *social educator*. In Latvia there is developed and accepted a profession standard for a social worker (06/06/2002 *Order of the Ministry of Education and Science No.351*), which can be viewed as a set of criteria for provision high quality social service to the clients and the social educator profession standard (08/09/2003 *Order of the Ministry of Education and Science No.424*) as a set of criteria to provide professional and high qualify support and assistance to children and young people. At present the greatest progress as regards supervision has been reached by the social workers who achieved the consolidation of supervision at the normative level (*Mārtinsone, 2010*). In Latvia supervision enters social pedagogy from other spheres – psychotherapy, social work, management et.al. – and has not stabilized its position. It is in a dynamic process of development, although in the practice of education of foreign professional social work specialists, including social workers in their work with a family and children, work with youth (in the Latvian cultural and historical context – *social educators*) has proven itself as an integral and modern component of the profesional education and development.

In Latvia there is a supervision demand both for the prospective social educators and the beginning - specialists, but not all the specialists are provided with it, since there is no single supervision system in the country (*Apine, 2005*; *Āboltiņa, 2012*; *Lukašinska, 2005*; *Mārtinsone, 2010*; *Viša, 2006*). In the regions and also the town Rezekne introduction of models of PC perfection under



supervision is in the stage of creation, supervision of social educators takes place only in separate local governments and social institutions, there is a lack of professional supervisors, there is no practice and experience of supervisors (*Truskovska & Zavadska, 2005, Truskovska, 2010*). Moreover, the models of the social educator's PC formation under the supervision existing in the education of social educators already approbated in Latvia are advertised insufficiently (*Šilņeva, 2006*). Such model currently is in the initial stage of research, approbation and introduction in the 2<sup>nd</sup> level professional higher education Bachelor study program *Social Educator* of the Rezekne Higher Education Institution for the diversification of the process of studies by using innovative technologies for more efficient and contemporary preparation of the prospective social educators for the start of their professional activity.

In the higher education institutions of Latvia, implementing vocational education of social educators, the transfer of theoretical knowledge to the practical professional activity is not completely ensured. There is no/ a poor "responsibility" of a higher education institution for the starting social educators (1-3 years), causing difficulties for the young specialists to use the acquired knowledge and skills productively and efficiently according to the tasks of professional activity and today's challenges present in the profession. The scientific potential of the higher education institutions is used incompletely to strengthen the image of the profession of a social educator. There is lack of innovative solutions for the development of PC of a social educator. Especially in the current intensive competition of higher education institutions the regional higher of the prospective student – a social educator – to choose the program offered by the particular higher education institution, since one of criteria of choice is a modern study process corresponding the changeable market requirements, including a provided supervision.

The topicality of the theme and the need in studying the problems is determined by the aims and tasks prescribed by the standard of the profession of a social educator and the lack of opportunities to implement the aims and tasks for formation of PC necessary in the socially pedagogical activity for (*Standards of Professions, Rules of the Cabinet of Ministers No. 461, 18<sup>th</sup> May, 2010*). Legitimately the supervision in Latvia is provided only in the local governments and their institutions, but the practitioners of social pedagogy in education establishments, youth day centres and the social educators working in other spheres must ensure the opportunities of professional development themselves. Also in the study process of higher education institutions in Latvia supervision as a consultative support for PC development is offered only in the Higher School for Social Work and Social Pedagogy (HSSWSP – now HSMSW - Higher School for Management and Social Work) called "*Attīstība*" for the prospective social workers who are educated also to perform the professional duties of a social educator. It contradicts high professional setting in the standards and the methodical opportunities and accessibility of supervision.

The essence and opportunities of learning process under the supervision is realized incompletely and not appreciated in the context of professional development. Learning under supervision takes place in a reflective environment, in an interaction of supervision participants facilitating cooperation, awareness of personal and professional values, acquisition of skills, by showing respect to the individual differences and professional needs of the supervision participants, as well as by taking the responsibility for the needs of a *client (in social pedagogy – a person)* who indirectly enters the process of supervision (*Hawkin & Shohet, 2000; et al.*). In Latvia in general there is no contradiction between the knowledge on supervision and ability to include in it, ability to reflect on own experience and receive full of value feedback as a professional support from the supervision. The specificity of supervision determines an intensive exchange of theoretical knowledge and practical experience (*Āboltiņa, 2010, 2012*).

In Latvia there were carried out researches on the issues of professional formation and development, on PC and professional identity Daugavpils University (*Jakovļeva, 2009; Strode, 2010*); Latvia University of Agriculture (Baltušiņe, 2012); University of Latvia (*Artamonova, 2007; Balama, 2007; Lūka, 2008; Kangro, 2010; Strods, 2012; Rudzinska, 2011*). The issue of a social educator development has been analysed in the research of V.Roga (2008) “Development of Ecological Competence of a Social Educator in a Rural Community”. The scientist offers to carry out theoretically and empirically well-founded changes in the standard of the profession of a social educator. The research carried out by L.Āboltiņa (2012) “Reflective Activity in the Supervision of Social Workers” deals with the analysis of professional development opportunities of social work specialists in their reflective activity under supervision, it provides the pedagogical basis of supervision.

In many of the abovementioned researches (*Āboltiņa, 2012; Baltušiņe, 2012; Strode, 2010; Strods, 2012; Turuševa, 2010; Rudzinska, 2011*) the attention is focused on the aspect of problems of higher professional education. There are no researches on the social educator’s PC formation under supervision, on the levels of professional quality, which could be reached by a social educator already during his/her studies within the pre-diploma practice supplied with supervision, what would be a basis to include it into the professional studies of a higher education institution for social educators to facilitate the decrease in contradictions between the theory and praxis. It creates a need to research the problems of the specialist in the sphere unified social work practice – social educator’s PC formation under the supervision in Latvia.

## GENERAL DESCRIPTION OF THE DOCTORAL THESIS

*The problem of the research is determined by the established contradictions:* contradiction of the theoretical preparedness of the students and the significance of the practical application of the acquired knowledge, contradiction between the high professional requirements in the professional

standards for social educators and the methodical opportunities of supervision, contradiction between the organisation of study process in a higher education institution and the ensuring the needs of prospective social educators and ability to commence a professional activity, since Latvia lacks innovative solutions to form social educator's PC within the study process. It is necessary to find the possibilities to provide support corresponding to the needs of studying social educators to facilitate the formation of PC under supervision during the process of studies. It would cultivate among the studying social educators a need for educational and professional support, would facilitate the self-development and professional sustainability of the students, protecting them from professional burnout when performing the tasks related to the professional activity.

Wherewith the following topic of the doctoral paper was chosen – *Social Educator's Professional Competence Formation under Supervision*, what actually outlines an interdisciplinary research – in social pedagogy and higher education institution pedagogy.

**Objective of the research:** justify theoretically the essence of the social educator's professional competence and the structure of its formation, to elaborate and examine within an empirical research the structural content and conceptual models of social educator's professional competence as a readiness for professional activity development under supervision

**Questions of the research:**

1. What is the essence and formation structure of social educator's professional competence?
2. What are the learning and professional needs of the prospective social educator under supervision?
3. How the introduction of supervision during the studies shall facilitate the social educator's professional competence formation?

**Tasks of the research:**

1. to research the scientific approaches in the social educator's professional competence formation;
2. to develop a definition of social educator's professional competence and scientifically justify the structure of the social educator's professional competence formation in the context of a professional development of a specialist; to elaborate the criteria of social educator's professional competence formation within the process of studies, their indicators and levels;
3. to invent a definition of supervision for social educators and scientifically justify the social educator's professional competence formation under supervision;
4. to develop theoretically justified structurally content and conceptual models of social educator's professional competence formation under supervision;

5. to carry out an empirical research to find out the needs of the target auditory for supervision and opportunities of social educator's professional competence formation under supervision;
6. to approbate the structurally content and conceptual models of social educator's professional competence formation under supervision and justify the significance of supervision in the dynamics of social educator's PC formation.

The **methodological foundation** of the research consists of conceptual statements in Latvia, as well as insights of foreign theoreticians and practitioners.

- Humanism as a dominating philosophy in adult pedagogy (*Birziņa, 2007; Brockett & Hiemstra, 1991; Hiemstra, 2002; Koķe & Muraškovska, 2007; Quigley, 1997; Pelgrum, 2001; Strode, 2010; Strods, 2012; Werner, 2000 et.al.*); humanism approach insights on lifelong personality development (*Brookfield, 2005; Karpova, 1998; Knowles, 1975,1980; Koķe, 2006 et.al.*), on personal growth and maturity (*Eriksons, 1998; Ivanova & Zariņa, 2012; Knowles, 1975,1980; Maslow, 1970; Svence, 2003 et.al.*), on self-actualisation and self-realisation (*Ashcroft & Foreman-Peck, 1994; Barnett, 2008; Knowles, 1975, 1980; Roger, 1961 et.al.*).
- Constructivism theory insights on professional development of a student, formation and development of student's motivation and personally relevant competences (*Glaserfeld, 1990; Hiemstra, 1993, 2002; Kristovska,2012; Merriam & Caffarella, 1991; Piaget, 1952; Pierson, 2002; u.c.*); on developing critical thinking and learning as formation of experience (*Brooks & Brooks, 1994; Eisenkraft, 2003; Jarvis, 1987,2004; Klafki, 1991; Knowles, 1975, 1980; Kolb, 1984; Rubene, 2004; Salīte & Klepere,2003; Žogla, 2001; Выготский, 1991, 2000; Пиаже, 1970 u.c.*); constructivism-based operational approach insights (*Argyris & Schon, 1991; Āboltiņa, 2012; Baltušīte, 2006; Fulans, 1999; Špona, 2006; Žogla, 2005,2008; Выготский, 1991; Леонтьев, 1981, 1982 et.al.*) and insights of reflective practice (*Driscoll, 2004; Moon, 2002; Schon, 1983,1987 et.al.*);
- Insights of ecological approach in education, ensuring holistic approach in education (*Baltušīte, 2012; Bronfenbrenners, 2000, 2005; Chess & Norlin, 1988; Juhna, 2001; Katane, 2007; Даниелян, 2004; Фирсов & Студенова, 2001 et.al.*).
- Insights on competence, professional competence and identity (*Aizsila 2009; Briede, 2005; Briede & Bimane, 2010; Briška, Klišāne u.c.,2006; Eriksons,1996; Garleja, 2003,2006; Habermas ,1981; Hermansens,2005; Lāss 2007; Lūka, 2008; Maslo, 2006; Plaude, 2001,2003; Rodžers, 1998; 2001; Roga, 2008; Rudņicka, 2001; Rutka, 2009,2012; Stašāne, 2009; Tiļļa, 2004; Turuševa, 2010; Šiļņeva, 1998, 2002; Vilciņa, 2001, 2005; Vilka, 2008; Галагузова, 2000; Диденко, 2009; Ляудис, 1997; Мардахаев, 2005; Слостенин, Исаев, Шиянов, 2002, 2007; Шнейдер, 2001 et. al.)*

- Insights on adult education peculiarities and theoretical approaches in improvement of professional competence (*Aloni, 1997, 2002; Ashcroft & Foreman-Peck, 1994; Barnett, 2008; Birziņa, 2007; Blūma, 2012; Brockett & Hiemstra, 1991; Dewey, 1916, 1958; Dolmans et al., 2005; Eriksons, 1959; Glaserfeld, 1990; Hiemstra, 1993, 2002; Ivanova & Zariņa, 2012; Knowles, 1975, 1980; Koķe, 2003; Koķe & Muraškovska, 2007; Kristovska, 2012; Krone - Kalniņa, 2008; Lieģeniece, 2002; Maslow, 1970; Pelgrum, 2001; Piaget, 1952; Rogers, 1969; Strode, 2010; Strods, 2012; Svence, 2003, Svence & Štuks, 2012; Terry, 2006; Quigley, 1997; Werner, 2000 et.al.*); insights on problem-based approaches (*problem-based education, also problem-based learning*) in the adult education process of professional competence improvement (*Cassidy & Eachus, 2000; Eaton et al, 2004; Engel, 1991; Ila, 2007; Knowles, Holton, Swanson, 2005; Sungur & Теккая, 2006 ;Šiļņeva & Dambe, 1999; Šiļņeva & Eglīte, 2001 u.c.*).
- Insights on supervision as a pedagogical mean for personal and professional development of social educators (*Āboltiņa, 2012; Carroll, 1999; Case, Dalley, 1992; Driscoll, 2004; Forinash, 2001; Fox, 1989; Hanlan, 1972 Hawkins & Shoheit, 2000; Horsher, 2007; Williamson, 1961; Kadushin, 1976, 1992; Kadushin & Harkness, 2002; Klimkāne, 2005; Lowy, 1983; Mārtinsons u.c., 2010 ; Moon, 2006; Norman, 1987 ; Plaude ,2003; Proctore, 1988 ; Ramāne & Rebaine, 2008; Robinson, 1936; Rodžers, 2001; Sekeles, 2004; Schaverien & Case, 2007; Truskovska & Zavadska, 2005; Truskovska, 2009, 2010; Uptale & Mārtinsons, 2010; Watson, 1973; Булюбаш, 2003; Салтыкова-Волкович, 2004, 2012; Ховкинс & Шохет, 2002); on compliance of term ‘supervision’ with the social educators’ educational and professional competence improvement context (*Ertelt & Schulz, 2007; Levāne , 2008.; Mārtinsons, 2010; Mārtinsons, Lāss, u.c., 2012; Page & Wosket, 2001; Plaude, 2003; Smits, 1996, 2005; Viša, 2010; Андриенко, 1993; Давыденко, 1995; Салтыкова-Волкович, 2004, 2012; Слостенин, 1998); on supervision models (Bernard & Goodyear, 1997; Hogan, 1964; Gardiner, 1989; Klimkāne, 2000; Mihailova, 2010; Stoltenberg & Delworth, 1987; Worthington, 1987; Page & Wosket, 2001; Ховкин & Шохет, 2002; Крайг & Бокум, 2008; Кулаков, 2002; Салтыкова-Волкович, 2012) and methodological principles of model development (*Lūka, 2008; Žogla, 2001; et.al.*).**
- Approaches and insights on learning aspects in supervision, on synergy between learning in the formal environment of studies and supervision (*Āboltiņa, 2010; Belardi, 2000; Hermansens, 2005; Hodge, 2007; Holmberg, 2001; Horšers, 2007; Inskipp & Proctor, 2001; Mārtinsons, Lāss, et.al., 2012; Mihailova, 2010; Mihailova & Zakriževska, 2010; Reinsberg, 2005; Robinson, 1936; Sergiovanni & Starratt, 2007;*

*Shulman, 1995,2003; Кулаков, 2002; Салтыкова-Волкович, 2004, 2012 et.al.).*

According to the kinds of research this is **an operational research**, since we foresee that exactly in an active operation of a subject form knowledge, abilities and competences. Social educator's PC formation under supervision SCM (*structural content model*) and CM (*conceptual model*) within the operational research reflects the insights obtained during the theoretical research on the efficiency of supervision and its influence on the PC formation and organisation of the study process. Introducing supervision in a way of SSC (*Supervision sessions cycle*) a prospective educator obtains a new experience within the process of the pre-diploma practice in the framework of the study process and improves his/her PC as a readiness to commence own professional activity. The peculiarity of the research is cycle including preconditions, content, methods, means and outcome. A progression to a higher quality takes place which is described by the increase of the PC level. In the research a **participatory operational research method** is used.

#### **Methods applied in the research**

Theoretical methods: analysis and structuration of the philosophic, pedagogical, psychological, sociological, social pedagogy et.al. scientific literature; analysis of the normative documentation.

Empirical methods:

- approbation of the CM model of the social educator's PC formation under supervision;
  - data collection methods: surveys of studying social educators, university lecturers, practitioners - social educators and experts (interviews, focus group discussions, questionnaires, essays);
  - reflection of the personal experience
- data processing and analysis methods:
  - quantitative (Kendall's correlation, Mann-Whitney U test, Kruskal – Wallis H test, Wilcoxon test et.al.)
  - qualitative (coding, grouping and content analysis, the data acquired in the focus group discussion, coding of essays, determining the frequency and correlations in the AQUAD 7 environment);
  - triangulation.

Modelling methods;

- modelling the prospective social educators study process and start of professional activity ensured with supervision; the research stages modelling; CM modelling et.al.

#### **Basis of the research:**

- studying social educators in Latvia and abroad – 94 respondents,
- practitioners - social educators in Latvia – 39 respondents,
- N. university lecturers in Latvia – 5 respondents,
- Pre-diploma practice leaders– experts in Latvia – 7 respondents.

**Total number of respondents– 145.** Taking into account that this basically is a qualitative-quantitative research the number of respondents is sufficient to

perform the research and collect plausible data for the justify the introduction of SCM and CM of a social educator's PC formation in N. higher education institution.

### **Stages of the Doctoral Thesis Elaboration:**

**2007-2008** – Rezekne Higher Education Institution – *Stage of the research preparation: study of philosophic, pedagogical, psychological, sociological, social pedagogy et.al. scientific literature; the 1<sup>st</sup> stage of the pilot research – by interviewing the practitioners - social educators in Latvia – partly structured interview; processing of the collected data, analysis of the current situation; specified the object, subject, objective and tasks of the research, defined the questions of the research; elaborated the structure of the empirical research.*

**2008-2009** - Rezekne Higher Education Institution; RHEI (Personality Socialisation Research Institute - PSRI) doctoral studies - *Analysis of scientific literature and normative documentation et.al. sources; summing up and analysis; concluded the 1<sup>st</sup> stage of the pilot research– survey (focus groups discussions) of studying social educators and university lecturers of higher education institution; theoretically elaborated the KM of the development of professional competences of a social educator, evaluation the criteria, their indicators and levels; the 2<sup>nd</sup> stage of the pilot research – survey (questionnaire for self-assessment) of studying social educators in Latvia and abroad; processing of the collected data; reflection on the personal experience.*

**2009-2010** - Rezekne Higher Education Institution; foreign higher education institutions; RHEI PSRI doctoral studies - *Analysis of scientific literature and normative documentation et.al. sources; processing and analysis; concluded the 2<sup>nd</sup> stage of the pilot research – survey (questionnaire for self-assessment) of studying social educators in Latvia and abroad; the processing and analysis of the collected data; presentation of the data obtained during the research.*

**2010-2011** - Rezekne Higher Education Institution; RHEI PSRI doctoral studies - *Analysis of scientific literature, normative documentation et.al. sources; processing and analysis; theoretically developed the conceptual model of social educator's PC formation under supervision; the 3<sup>rd</sup> stage of the pilot research – a survey of the practitioners - social educators (a questionnaire in the electronic-environment, essays); processing and analysis of the obtained data; exhaustive study of the current situation; presentation of the results acquired during the research.*

**2011-2012** - Rezekne Higher Education Institution - *Analysis of scientific literature, normative documentation et.al. sources; systemisation of the obtained theoretical knowledge specified the object, subject, objective aim, tasks and questions of the research, defined the questions of the research; adjustments in the theoretical part of the doctoral thesis; foreruns of the CM of the social educator's PC formation under supervision approbation in the Rezekne Higher Education Institution.*

**2012-2013** - Rezekne Higher Education Institution – *Systematization of the acquired theoretical knowledge; performed CM of the social educator's PC*

*formation under supervision approbation in the Rezekne Higher Education Institution; interpretation and evaluation of the research outcomes; basing on the theoretical research and the results of the empirical research developed the criteria of social educator's PC formation under supervision, their indicators and levels. Presentation of the obtained results. Formulation of conclusions and theses for defence; carried out formatting of the doctoral thesis and submission for the defence of the thesis.*

### **The Scientific Novelty of the Research**

1. Scientifically justified definition of the social educator's professional competence, structure in the context of professional development of specialists and elaborated the criteria, indicators and evaluation methods of a social educator's professional competence improvement within the study process;
2. Elaborated the definition of supervision for social educators and scientifically justified the social educator's personal competence formation under supervision;
3. Elaborated the theoretically justified structural content and conceptual models of the social educator's personal competence formation under supervision;
4. In the approbation of structural content and conceptual models of the social educator's personal competence formation under supervision were established the criteria of social educator's PC formation under supervision, their indicators and levels.

### **Practical novelty of the research**

1. Professional needs of social educator and opportunities to meet them under supervision;
2. Approbated and introduced theoretically elaborated the structurally content model SCM of development of professional competence social educator's formation under supervision: improved study courses *Socially Pedagogical Work with a Case, Supervision in Socially Pedagogical Work*, facilitating the social educator's professional competence formation under supervision and prepares the students for conscious and active participation in the learning activity under supervision; elaborated *Supervision sessions' cycle*;
3. Approbated and introduced the conceptual model (CM) of the social educator's personal competence formation under supervision.

### **Structure of the doctoral paper**

Volume of the paper 211 pages. It consists of the introduction, 3 parts, 7 chapters, conclusion and appendices. In the development of the thesis were used 449 sources in Latvian, German and Russian.



## CONTENT OF THE DOCTORAL PAPER

The doctoral thesis consists of three parts. The introduction provides the justification of topicality and choice of the research, indicates the objective, tasks and the kind of the research; the research questions are put forward, the methodological basis and principles are summarized, the research basis and stages are described, scientific novelty and practical significance of the research is justified, the approbation of the research results is revealed in the introduction.

**Part 1 of the doctoral thesis „Theoretical Justification of the Social Educator’s Professional Competence Formation under Supervision”** consists of 4 chapters. The 1<sup>st</sup> part of the thesis deals with the analysis of scientific approaches and insights regarding the professional education of a social educator, essence and structure of the social educator’s PC formation in the context of professional development, the professional needs of studying social educators, on supervision for social educators, supervision models and educational support under supervision opportunities for prospective social educators within the studies at a higher education institution in Latvia.

The research carried out in **the chapter 1.1 of the doctoral thesis called “Scientific Approaches in Professional Competence Formation”** determined the choice of the humane approach of conception of the social educator’s PC formation, basing on the recognition of humanism as a dominating philosophy in the pedagogy of adults (*Birziņa, 2008; Brockett & Hiemstra, 1991; Hiemstra, 2002; Koķe & Muraškovska, 2007; Quigley, 1997; Pelgrum, 2001; Strode, 2010; Strods, 2012; Werner, 2000 u.c.*); on humanism as the main emphasize of the approach on the lifelong development (*Brookfield, 2005; Knowles, 1968, 1980; Koķe, 2006 u.c.*), on personal growth and maturity (*Eriksons, 1998; Ivanova & Zariņa, 2012; Knowles, 1980; Maslow, 1970; Svence, 2003 u.c.*), on self-actualisation and self-realisation (*Ashcroft & Foreman-Peck, 1994; Barnett, 2008; Knowles, 1980; Rogers, 1969, 1983 u.c.*), on self-dependent activity of a personality (*Barnett, 2008; Knowles, 1980, Rowley, Lujan & Dolens, 1998.c.*). In the basis of the scientific conception underlies a view of a prospective social educator in the context of the adult education, based on the ideas of the constructivism theory on students’ professional improvement, on student’s motivation and formation and development of personally topical competences (*Glaserfeld, 1990 ;Hiemstra, 1993; Merriam & Caffarella, 1991; Kearsley, 1996; Piaget,1952; Pierson, 2002; Kristovska,2012*); socio-ecological approaches in the insights on the interaction of a human and systems, multidimensional environmental factors (*Baltušīte, 2012; Chess & Norlin, 1988; Juhna, 2001; Katāne, 2007; Ness, 2004*); on the ideas student-oriented approaches (*Aloni, 1997,2002; Blūma, 2012; Brookfield, 2005; Games & Biesta,2007; Knowles, 1968, 1980; Koķe, 2006; Pelgrum, 2001*); on the insights of problem-based approaches (also *problem-based education, problem-based learning*)(*Birch, 1986; Ila, 2007; Metz, 2006; Šiļņeva & Eglīte, 2001*).

**In the chapter 1.2 of the doctoral thesis „Essence and Content of the of Social Educator’s Professional Competences Formation”** professional

formation of a prospective specialist is viewed from the point of view of personality development in the contexts of various theories and scientific insights: viewing the *personality formation process* (Beck & Kell, 1991; Gudjons, 1998; Eriksons, 1959, 1998; Karpova, 1998; Piaget, 1952; Rutka, 2012; Выготский, 1991, 2000; Лефрансуа, 2005) conformities to natural laws, tendencies, various conditions and factors influencing the creative ability and potential self-realisation of a person in the process of professionalism, professional identity development are explored (Čehlova, 2002; Лейтес, 1971; Maslo, 2003; Maslow, 1987, 1998; Roger, 1962; Rutka, 2012; Šrona, 2006; Выготский, 1991, 2000; Ляудис, 1997; Слостенин & Исаев, 1997; Шнейдер, 2001 et.al.) et.al. a *structure of professional development of identity* (developed by the author, made and modified according to Dreyfus & Dreyfus, 1986; Baltušite, 2012; Berliner, 1999, Rutka, 2012; Strode, 2010; Бодров, 2001 и.с.) is offered and the conclusions are drawn that professional development takes place in an advancement from a *beginner – readiness for professional activity – to PC*, further to professionalism till professional identity and autonomy, outlining the vector of development in the movement towards an ideal, basing on the insights that development goes on during the whole lifetime of a person (Beck & Kell, 1991; Gudjons, 1998, 128-12; Baltušite, 2012 et.al.). We established that for the description of personality in the advancement along the stages of professional development in various theoretical sources are used such concepts as *readiness for professional activity, competence and professional competence, professionalism, professional identity and autonomy*. Understanding the nature and mutual subordination of the mentioned concepts is significant to determine the definement and place of the concept *PC as readiness for professional activity*.

When analysing the insights of several authors (Enemark, 2000; Garleja, 2006; Strode, 2010; Tiļļa, 2003; Torington & Hall, 1991; Turuševa, 2010; Галагузова, 2000; Диденко, 2009; Мардахаев, 2005 et.al.) the PC of a prospective specialist is understood in terms of *readiness for professional activity* and was developed a **definition of a social educator's PC** – *the outcome of the professional development in an education institution, the interaction process of students and lecturers, which can be described as an integral entirety of personal and professional qualities; it reflects the level of knowledge, skills and experience, sufficient for a specialist when commencing his/her professional activity, and complies with the professional standard; expresses itself in the proven ability of a student to act in accordance with the sphere of the professional activity using knowledge, skills, personal and professional abilities in standard and non-standard situations*.

The chapter offers theoretically justified CM of social educator's PC formation. PC forms within the study process; it consists of separate and at the same time closely inter-influenced *components*: certain personal qualities corresponding to the chosen profession and a body of qualities - **personal readiness (PR)**, a body of theoretical knowledge – **theoretical readiness (TR)**, a certain level of abilities, skills and experience for the performance of socially

pedagogical activity in accordance with the professional standard of a social educator is determined - *readiness for professional activity (AR)* and quality of professional activity, measurable as a reached result and presented ability to reflect on the outcomes of the professional activity – *effectiveness (E)*. *PC and the relatively highlighted components are the main variables of the empirical research within the doctoral thesis.* In the CM of PC formation is accentuated competence-oriented learning approach, since it is the most modern and facilitates the formation of competences necessary in the professional activity of students – prospective social educators. Development of education programs, study course programs by determining the results of study courses and following the competence-oriented learning approach is one of the ways to achieve the situation when academic knowledge and long-term employment become compatible goals of higher education.

**In the chapter 1.3 of the doctoral thesis “Criteria of the Social Educator’s Professional Competence Formation within Study Process, their Indicators and Levels”**, basing on the theoretical research carried out in the previous chapter, on the insights of theoreticians (*Baltušīte, 2012; Garleja, 2006; Kristovska, 2012 et.al.*) that PC is the outcome and starting capital of any professional education; that competence cannot be measured, but its criteria in terms of readiness for professional activity are measurable; that competences are measurable as a result of purposeful actions determining the criteria of their assessment (*Erpenbeck, 2007; North, 2005; Tauriņa, 2012; u.c.*); as well as basing on the insights of the authors P.Sheptenko and G.Voronina (*Шептенко & Воронина, et.al., 2001*) and methodology for the social educator’s PC assessment, *are described the criteria of PC improvement and assessment within the study process, their indicators and levels.*

In the thesis is used the four levels measuring system of P.Sheptenko and G.Voronina (*Шептенко & Воронина, et.al., 2001*): 1<sup>st</sup> level – unacceptable, 2<sup>nd</sup> level – critical, 3<sup>rd</sup> level – admissible, 4<sup>th</sup> level – optimal. The levels are established within a grading system of 10 points according to the integrative indicators, each indicator corresponds the extent or amount of qualities, knowledge, skills and abilities a person to be evaluated possesses.

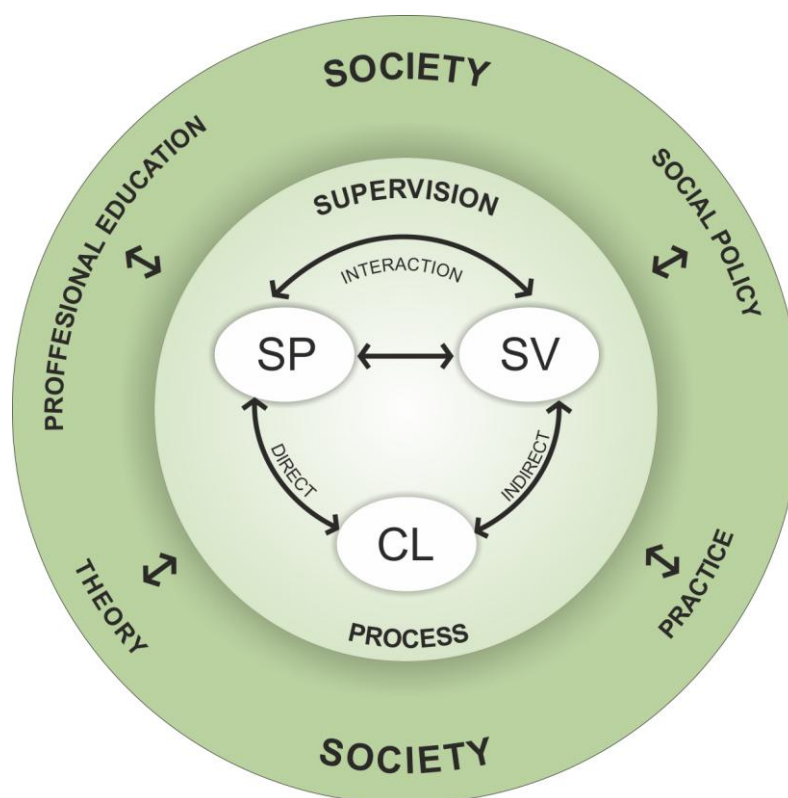
**In the chapter 1.4 of the doctoral thesis “Methodological Justification of Supervision in the Social Educator’s Professional Competence Formation”** is offered the methodological justification of supervision in the formation of social educator PC, providing an insight into its historical development clarifying its essence; the process, models of supervision is analysed, justified supervision as a transformative learning environment for the social educator’s PC formation, improvement of its quality level during the studies in the professional education process of prospective social educator. The chapter embodies four sub-chapters.

**In the sub-chapter 1.4.1. of the doctoral thesis**, performing the exploration of scientists’ insights, is justified the choice of more suitable for the cultural and professional environment of Latvia *concept of supervision* regarding the improvement of professional education and social educator’s PC (*Ehmer, 2009*;

Ertelt, Schulz, 2007; Konstantinova & Rivža, 2007; Mārtinsone, Lāss, Mihailova, Stankus-Viša, Āboltiņa, 2012; Салтыкова-Волкович, 2004, 2012 et.al.). Basing on the theoretical research (Hess, 1987; Loganbill, Hardy & Delworth, 1982; Plaude 2003 et.al.) and summary of supervision definitions is offered the following explanation of supervision 1) supervision is defined as an administrative and educational process, emphasizing the dynamics of the process; 2) supervision is understood as an interaction of the process participants, interpersonal relationship aimed at support, assistance to the supervisee to improve his/her abilities in order he/she is able to perform his/her work more efficiently; 3) within the process of supervision directly participate a supervisor and the participants of supervision, indirectly – the supervisee's client and his interests; 4) process of supervision is the activity when a supervisor performs various functions aimed at education and management, coordination and assessment of the supervisees, indirectly facilitating the level of service quality for clients/persons; 5) supervision is defined both as a professional consultation and a conceptions, methods and work approaches acquisition method, for the supervisee to reach the necessary professional competence enabling successful solving of work tasks.

**In the sub-chapter 1.4.2 of the doctoral thesis**, by describing the functions of supervision, is disclosed the content of supervision and conclusions are drawn that three main functions are being implemented under supervision: administrative (overseeing, managing - *nominative*) educational (*formative*) and supportive (*restorative*) (Carroll, 1999; Hawkins & Shohet, 2000; Kadushin, 1976, 1992; Klimkāne, 2000; Proctor, 1986; Rodžers, 2001 et.al.). Educational function supplements the knowledge of a supervision participant, develops his/her skills and understanding; learning of a supervision participant is facilitated by giving an opportunity to reflect on practice (Driscoll, 2004; et al.), what ensures the personal and professional growth of an expert (Carroll, 1999; et al.); supervision can be defined as an educational process – the goal of education in any profession is not only to teach special knowledge and skills, which are necessary to be applied practically, educational supervision contributes in order to transform the personal identity into a professional identity; it is one of the methods passing on professional knowledge, skills, abilities and values (Zonga, 1997; Robinson, 1936; et al.). Within the framework of the thesis topic these insights constitute the methodological justification of supervision as a method in the education process of prospective social educators, as well as reveals the interconnection between supervision and the development of PC and professional identity of a social educator under it. Every of the three functions of supervision only partly provides a notion of the content of supervision; functions and their tasks supplement each other, since they are interrelated and often overlap (Āboltiņa, 2012; Kadushin, 1976; 1985; Klimkāne, 2000; Truskovska & Zavadska, 2005; et al.); each of them is specific and relevant, they can not be strictly detached and implemented separately, only the professional needs of social educators, theoretical approach of a supervisor, as well as the objective and tasks of supervision determine the dominating function of supervision.

**In the sub-chapter 1.4.3 of the doctoral thesis** are analysed the insights of scientists (*Finemans, 1985; Hawkins & Shohet, 2002; Munson, 1993; Reinsberga, 2005; Robinsone, 1936; Rodžers, 2001; Shermann, 2004; Šiļņeva, 2006; Vilciņa, 2001; Кулаков, 2002 et.al.*) regarding the process of supervision, its components. It was concluded that *the process of supervision* is a number of consecutive actions, alternation (interaction) of components (stages, phenomena) to reach a certain result. A.Kadushin (1992) believes *that all the situations of supervision* involve at least 4 elements: *a supervisor, a supervisee (hereinafter – social educator), his/her client (hereinafter client/person, since a client of social and pedagogical activity is a person) and a context of activity (see Figure 1).*



**Figure 1. Interaction of the Components of Supervision Process** (made by the author according to Kadushin, 1992; et al.)

Usually there is only a supervisor and a supervisee - social educator – involved in the process of supervision who are in the direct relationship, a client and the context of activity are indirect participants of the process, - hence the *supervision process* includes two interrelated systems (*Kadushin, 1992; et al.*). As we can see in the Figure, components of *supervision process* – a supervisor (SV) and a supervisee (SP) – are in a *process of direct interaction*. *Supervision process* indirectly or through mediators concerns also an expert's client/person whose problem the social educator (in the framework of the doctoral thesis – studying social educator) involves by mediators in the supervision from the environment (context) of his/her professional activity (in the framework of the doctoral thesis – from the pre-diploma practice where the social and pedagogical activity is

performed). *Supervision process* is also influenced by external factors: context of professional education environment (in the Figure theory) and context of professional activity environment (in the Figure practice). They are affected to a great extent by the conceptual statements in the professional education currently in force, as well as in social policy in the country in general, including the attitude of society in general towards the profession and professional activity of a social educator and its results.

As a result of theoretical research it was concluded that *supervision is a learning situation* where theory is connected to practice aimed at increase in professionalism of supervision participants and reduce the professional insecurity (Inskipp & Proctor, 2001; et al.), as well as *facilitate the learning related to praxis* and quality of cooperation (Holmberg, 2001; et al.), hence supervision can help social educators to implement *work life long learning* (Hodge, 2007; et al.), providing an opportunity to make experiments, learn to understand better oneself, own behaviour and help to formulate new kinds of activities.

*Improvement (development) of professional competence* implements under supervision (Belardi, 1998; Hodge, 2007; Pertoft & Larsen, 1991). It justifies the question put forward in the doctoral thesis, if supervision ensures the formation and improvement of professional competence of social educators. A *peculiar learning principle* of supervision is *a situational and contextual learning* (Belardi, 1998; Karvinen-Niinikoski, 2003). It allows to justify the unity of theory and praxis in the context of the topic of the thesis, as well as to forecast that it is possible to make it closer already during the study process by including the context from the study practice professional activity, in the learning environment of studies in supervision sessions. The most important learning principles ensuring that in the context of further education and lifelong education *safe, developing and creative environment* (Horšers, 2007; Hodge, 2007), as well as *feedback and reflexive* (Āboltiņa, 2010). It is possible to ensure it by introducing in the process of studies supervision in the pre-diploma practice and when an higher education institution a certain time maintain a supportive communication with social educators beginners by means of supervision.

**The subchapter 1.4.4. of the doctoral thesis** describes the *models of supervision*: development or evolution model (Erikson, 1968; Hogan, 1964; Gardiner, 1999; Klimkāne, 2000; Mihailova, 2010; Stoltenberg & Delworth, 1987; Worthington, 1987; Крайг & Бокум, 2008; Кулаков, 2002; Салтыкова-Волкович, 2012; Ховкин & Шохет, 2002); specific orientation model (Bernard & Goodyear, 1997; Truskovska & Zavadska, 2005; Кулаков, 2002), cyclic model (Page & Wosket, 2001) in the context of several approaches and theoretical insights aimed at methodological justification of the elaboration of the structurally content and conceptual model of social educator's PC formation within the supervision process.

It was established that the supervision participants' *needs in supervision* and the satisfaction with the achieved result in it and from it, to a great extent depends in the *model of supervision* offered by a supervisor, on approach (education,

viewpoint of personal and professional philosophy, as well as the represented direction/school) which are in the basis of service provided by a supervisor. Within the supervision process it is important a supervisor to apply various models, although it is not prescribed that it must be done in every session, but in general process of supervision relationship process; that it is not possible to find a supervisor working with only one model of supervision, good supervision is related to movement among the models.

Basing on the theoretical research and experience the author of the doctoral paper elaborated the **definition of supervision**: supervision for social educators is an overseeing, professional education method and a way consulting of a prospective expert during which a safe and supportive transformative learning environment corresponding to the learning and professional needs is provided to improve the PC of a supervision participant within the process of professional growth.

**The second part of the doctoral thesis „Justification of the Conceptual Model of the Social Educator’s Professional Competence Formation a under Supervision”**

Basing on the basic theoretical statements of the question which were analysed in the doctoral paper (see Introduction and chapters 1,2,3,4 of the first part), the author of the thesis, *by integrating and synthesising the obtained insights and personal experience of a professional social worker, social educator and lecturer in higher education institution, developed structurally content and conceptual model of social educator’s PC formation under supervision* (hereinafter – **CM of social educator’s PC formation under supervision**). See CM in Figure 2.

Basing on *the problem activated* in the doctoral thesis regarding the *contradiction* between the theoretical readiness and relevance of application of the acquired theoretical knowledge, regarding the contradiction between the arrangement of study process in higher education institutions and the needs of prospective experts revealed during the theoretical research, the offered **CM of social educator’s PC formation under Supervision** marks opportunities to ensure closer link between the theoretical knowledge and practical application already during the study process. It envisages to introduce corresponding *conceptual and structural changes* in the organisation of study process, to facilitate preparation of students for professional activity in accordance with the changeable requirements of the modern labour market and includes change in assessment providing for the *self-evaluation* of students in the beginning of the 1<sup>st</sup> semester of the year 4 using the questionnaire and criteria of PC of a social educator evaluation, their indicators and levels developed by the author, and repeatedly after the approbation of conceptual model aimed at determining *if there emerged a positive dynamics in social educator’s PC formation*.

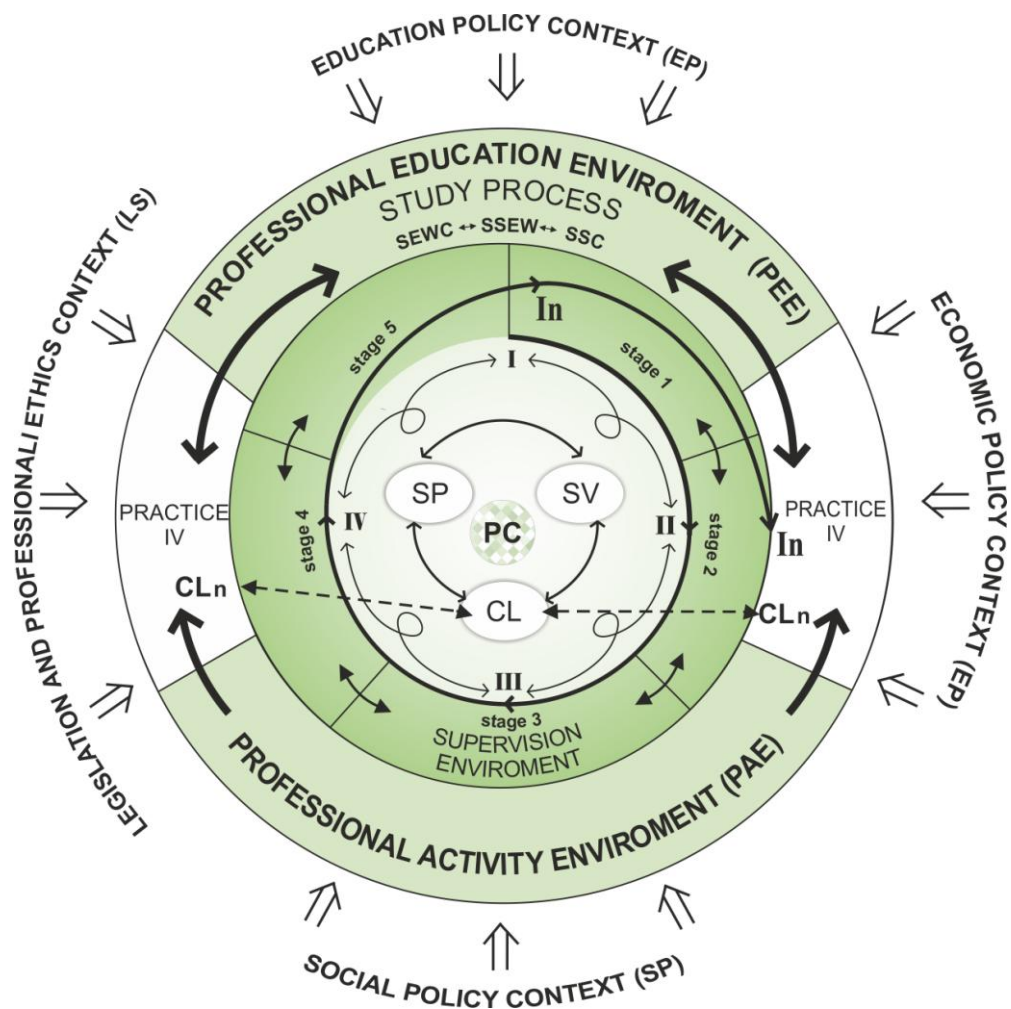


Figure 2. CM of Social Educator's PC Formation of under Supervision (made by the author)

The basis of the offered CM is formed by the organisation and content of study process, sequence of the study process organisation (sequence of the introduced study course *Socially educational work with a case – SEWC* → *Supervision in the socially educational work – SSEW* → *Supervision sessions' cycle – SSC in the socially educational pre-diploma practice*) and the consecutiveness of the introduced study course content acquisition, reflexive nature of the mutual interaction of students and lecturers and/or supervisor, the prospective study results, reflection of studying social educators on them and self-evaluation. It allows forecasting that thus the patterned study process will ensured more purposeful and efficient formation of social educator's PC what in the continuation of the doctoral thesis is justified with the empirical research.



**Part 3 of the doctoral thesis „Approbation of the Conceptual Model of Social Educator’s Professional Competence Formation under Supervision”** consists of 4 chapters.

**Chapter 3.1 of the doctoral thesis „Design and Organisation of Empirical Research”** describes the kind of research, methodology of qualitative and quantitative research, describes the selection of empirical research.

**Chapter 3.2 of the doctoral thesis „Analysis of the Obtained Results during the Pilot Research”** deals with the three-stage survey of three selection clusters – prospective social educators, lecturers and practising social educators - analysis of the obtained results in the SPSS environment, triangulation of the results. In the pilot research there was obtained a feedback from the research field and justification of its insights of theoretical research for the corrections in the developed conceptual model. It allowed to concretize the research questions and specified the further plan of empirical research and its design.

**Chapter 3.3 of the doctoral thesis „Dynamics of Social Educator’s Professional Competence Formation under Supervision during Approbation of Conceptual Model”** deals with the two measurement survey of a selection cluster – studying social educators in the N. higher education institution – for self-assessment of an essay (reflexive writing) and survey of the second selection cluster – experts – pre-diploma practice leaders - analysis of the obtained results in the SPSS program, using the tests of Wilcoxon and Friedman, and in the AQUAD 7 environment, the acquired results were triangulated.

## CONCLUSION

Within the *stages of empirical pilot research* determined the professional needs of social educators: *need for experience exchange; need for support; needs related to improvement of operationally instrumental competence and awareness oneself as a professional*. The analysis of the results proves the respondents’ adequate understanding of supervision and justified professional needs for supervision, as well as confirms the assumption that supervision is necessary for social educators and there is an interrelation between supervision and PC formation under it.

*Approbation of SSC and CM models* and the analysis of the obtained results during the empirical research allows drawing several conclusions.

- Analysis of the self-assessment results according to criteria *Personal readiness* – PR, *Theoretical readiness* – TR, *Operationally instrumental readiness* – DG and *Effectiveness (reflection on results)* – E prove that the dominating self-assessment is described as admissible, except the criterion *Personal readiness* – PG, where in the majority of cases (53,5% from 1200 statements) students evaluate their professional readiness level as optimal. The description of *admissible level* complies with the description of professional growth of a specialist under supervision at the level 1. Students need intensive attention and management of a supervisor, since a student is self-oriented, feels insecure in

his/her professional activity, basically acts at the reproductive level, waits for approval and support of a supervisor in the decision making. It reflects the real level of preparedness justified in a theoretical research corresponding to the results of studies and provides for professional development in self-directed learning, by using all the available professional growth opportunities in professional environment, including regular supervision. Organising the supervision of learning for students – Supervision session cycle (SSC) – *an emphasise must be put on the learning methods and learning in the environment of supervision*, focusing on acquisition of experience from supervisor and other participants of supervision – social educators, sharing own experience with them, including learning material from professional environment, as well as receiving *support in a collegial environment*.

- Correlation results of Kendall in SPSS program and the correlations between the meta codes established in the AQUAD 7 environment, and correlations between the multiple codes prove that 1) PC is a united entirety where each of the put forward criteria must be viewed in connection to the other; 2) increase in the evaluation of one criterion allows to foresee the increase of evaluation of correlating criteria; 3) solution to include Supervision session cycle – SSC in the social and pedagogical pre-diploma practice (IV), to ensure the students with safe collegial learning environment, reflecting on the results of practice is efficient. Hence the *evidence of PC formation under supervision in a higher education institution already during studies* have been acquired.
- *A positive dynamics* of a social educator's PC formation during studies ensured with supervision, whereof witness the results of Wilcoxon Signed Rank test, comparing the *results of students' self-evaluation* before and after the pre-diploma practice, where as offered *Supervision session cycle – SSC*: except the criterion Theoretical readiness - TR ( $p > 0,05$ ), at all the other criteria – Personal readiness – PR, Operationally instrumental readiness – DG and Effectiveness (reflection on results) – E – a significant changes can be observed ( $p = 0,000$ ). Also the positive dynamics is proved by the relevant differences established in separate indicators of each criterion. Hence students by performing self-assessment themselves confirm the formation of social educator's PC during the studies ensured with supervision.
- Processing of the obtained data in PC formation under supervision in *self-assessment essays (reflexive writing)* in the AQUAD environment proves that in the Supervision session cycle – SSC respondents have improved their PC. It reveals that the Operationally instrumental readiness of students – AR for professional activity is facilitated by: 1) experience-based studies learning in study courses *Socially pedagogical work with a case – SPWC, Supervision in the socially pedagogical work – SSPW*; 2) activity approach based and development approach based, problem-oriented, interactive and reflexive learning; 3) mutual communication and cooperation at a level supervisee–supervisor and at a level supervisee - supervisees oriented reflection; 4) on reflection on oneself, own experience, experience of other participants of

supervision concerning a social case of a client included in the learning and educationally supportive environment in the framework of systemic approach from professional social and pedagogical practice environment.

- Analysis of the students' essays (reflective writing) in the AQUAD 7 environment confirms that learning in the Supervision session cycle – SSC, simultaneously fulfilling the tasks of practice at the places of pre-diploma (IV) and by performing the social and pedagogical activity, in the transformative learning environment are created preconditions for realization of the multidimensional, multiform and changeable socially pedagogical activity field providing for a professional and creative approach in solving standard and non-standard situations, as well as comprehension development oneself as a professional. Hence by means of supervision is facilitated the formation and development of PC.
- Consequently learning under supervision, the preconditions of which were formed, were scientifically based on the structurally content changes in the study program (social educator's PC formation under supervision SCM) and conceptual statement of the questions in formation of a social educator's PC under supervision (CM of social educator's PC formation under supervision) the established positive dynamics and reflection in essays of social educator's PC formation witness of the acquired experience, personal and professional self-growth by the prospective social educators, allowing to judge that the changes introduced within the SCM and CM and the implemented conceptual statements of the questions are purposeful, consecutive, mutually subordinated and justified.
- Basing on the SCM and CM approbation in the empirical research of social educator's PC formation under supervision in the activity and co-operation research obtained confirmation that supervision facilitates the formation of social educator's PC under supervision, were established the *evaluation criteria of formation of social educator's PC, their indicators and levels, which can serve as a basis for further researches.*

*The aim of the research is achieved;* the planned tasks to reach the aim are fulfilled, as well as answers to the research questions were found.

## **THESES FOR DEFENCE**

1. The theoretically justified definition reveals the essence of social educator's professional competence formation: PC of a social educator is the outcome of the professional development in a higher education institution, of the interaction process of students and lecturers, which can be characterised as an integral entirety of personal and professional qualities; it reflects the level of knowledge, skills and experience sufficient for a specialist commencing his/her professional activity, and is corresponding to the professional standard; manifest as the proven abilities of a student to act in compliance with the professional activity

sphere by using knowledge, skills, personal and professional abilities in standard and non-standard situations and improves by acquiring experience. The structure of social educator's professional competence consists of the components – personal readiness, theoretical readiness, operationally instrumental readiness and effectiveness (reflection on the results), they are changeable and evaluable values.

2. Learning and professional need of prospective social educators are ensured introducing supervision as a transformative learning environment creating *preconditions* to ensure these needs. Introducing structural and content changes in the study process (SCM), following the sequence and succession in organising the study process it is possible to facilitate the educationally supportive and self-growth enabling environment under supervision for social educators complying with the needs of students, reflecting conceptually new approach for enabling social educator's PC during the study process in a higher education institution and reflected the formation of social educator's PC under supervision in KM.

## **APPROBATION OF THE RESULTS OF THE RESEARCH**

### **The doctoral thesis is discussed with international experts:**

- 1) On the 18<sup>th</sup> of February, 2009, at a methodical seminar with PhD prof. Walid el Ansari (Great Britain) were discussed the basic principles of scientific publication preparation.
- 2) On the 19<sup>th</sup> of February, 2009, at a methodical seminar with PhD prof. H.Bierman (Germany) were discussed the issues of special education in the context of the EU and world, specificity of the researches of the branch.
- 3) On the 5<sup>th</sup> of June, 6<sup>th</sup> June, 2009, at a methodical seminar with PhD prof. Jarmil Tkachikov (Slovakia) were discussed the issues of education philosophy and modern development tendencies.
- 4) On the 7<sup>th</sup> of June, 2009, seminar of doctoral students with prof. PhD Jose Mafkozi Ndabishibije (Spain).
- 5) On the 29<sup>th</sup> of September, 2011, colloquium with PhD prof. Renata Hinz (Germany) and PhD prof. Barbara Moshner (Germany).
- 6) On the 27<sup>th</sup> of May, 2011, colloquium with PhD prof. Shamshiri Babak (Shiraz University, Iran);
- 7) On the 25<sup>th</sup> of May, 2012, colloquium with PhD prof. Jose Mafkozi Ndabishibije (Spain).

### **Insights obtained during the research and the published results:**

1. Truskovska, Ž., Ľubkina, V. (2013). Supervision: Opportunities for Implementation Measures of Occupation Health in the Case of Professional Burnout among Social Educators.

2. Truskovska, Ž. (2010). Ieskats sociālā pedagoga kompetences pilnveides filozofiskajos aspektos. *Izglītības reforma vispārīzglītojošā skolā: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas*. [Insight into the philosophical aspects of social educator's competence improvement. *Reform of Education in a comprehensive school: researches of education content and introduction problems.*] Rezekne, Rezeknes Higher Education Institution, pp.84-93. (ISSN 1691-5895) **EBSCO: Education Research Complete index** (<http://www.ebscohost.com/>)
3. Truskovska Ž.,(2010). Mediālās animācijas sociālajā pedagoģijā pielietojuma aspekti pusaudžu ar īpašām vajadzībām integrēšanai sabiedrībā (supervīzijas izglītojošās funkcijas kontekstā). *Liepājas Universitātes II zinātnisko rakstu krājums „Sociālā pedagoģija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagoģiskais aspekts”*. [Aspects of Medial Animations Application in Social Pedagogy for Teenagers with Special Needs Integration into Society (in the context of the educational function of supervision).*Liepaja University II Collection of scientific articles “Social Pedagogy: Social and Pedagogic Aspect of the Interaction of Educational and Social Environment”*] (ISBN 978-9984-864-068).
4. Truskovska, Ž., Lubkina, V., Patapova, I. (2010). The Latvian Example for Search of Supervision Implementation Solutions in Education of Prospective Social Educators. *Canada International Conference on Education: Toronto, Canada, 26.-28 April 2010*, pp.775-777. (ISBN 978-09564263-2-1)
5. Truskovska, Ž. (2010). Interchanges of Implementing Supervision or Professional Counselling Support in Professional Education of Prospective Social Educators. *Тези доповідей Том 4. Запорозжский Университет*, 141 стр.
6. Patapova, I., Lubkina, V., Truskovska, Ž. (2010). The Role of Boarding School in Work with Latvian Social Risk Group Pupils: Problems and Solutions. *Canada International Conference on Education, Toronto, Canada,, 26.-28 April 2010*, pp.610-611. (ISBN 978-09564263-2-1)
7. Jurcenko, A., Patapova, I., Truskovska, Z., Lubkina, V. (2009). Making a Difference in the Learning Process. *Making a Difference: Putting Consumer Citizenship into Action. Proceedings of the Sixth International Conference of the Consumer Citizenship Network, Berlin, Germany 2009*, pp. 199-208. (ISSN 1501-8571)
8. Truskovska, Ž. (2009). „Supervīzijas” definīcijas un vēsturiskais aspekts. *Sabiedrība, integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. [Definition and Historical Aspect of „Supervision”. *Society, Integration, Education. Materials of scientific conference*] 27th – 28th February, 2009. Rezekne, Rezeknes Higher Education Institution, pages: 651 – 655. (ISSN 1691-5887). **Published**

*in Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index (Web of Science)*

9. Mežāre, M., Truskovska, Ž. (2008). Sociālā pedagoga darbs ar pusaudžiem ar zemām vai nepietiekamām sociālām prasmēm. *Sabiedrība, integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. [Social educator's Work With Teenagers with Low or Insufficient Social Skills. *Society, Integration, Education. Materials of scientific conference*] 23<sup>rd</sup> -23<sup>rd</sup> February, 2008. Rezekne, Rezeknes Higher Education Institution, 348.-357.lpp. (ISSN 1691-5887). **Published Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index (Web of Science)**
10. Truskovska, Ž. (2010). Ieskats sociālā pedagoga kompetences pilnveides filozofiskajos aspektos. *Izglītības reforma vispārīgajās skolās: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas*. [Insight into the philosophical aspects of social educator's competence improvement. *Reform of Education in a comprehensive school: researches of education content and introduction problems.*] Rezekne, Rezeknes Higher Education Institution, pages: 84-93. (ISSN 1691-5895) **EBSCO: Education Research Complete index (<http://www.ebscohost.com/>)**
11. Truskovska, Ž. (2010). Mediālās animācijas sociālajā pedagoģijā pielietojuma aspekti pusaudžu ar īpašām vajadzībām integrēšanai sabiedrībā (supervīzijas izglītojošās funkcijas kontekstā). *Liepājas Universitātes II zinātnisko rakstu krājums „Sociālā pedagoģija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagoģiskais aspekts”*. [Aspects of Medial Animations Application in Social Pedagogy for Teenagers with Special Needs Integration into Society (in the context of the educational function of supervision). *Liepaja University II Collection of scientific articles “Social Pedagogy: Social and Pedagogic Aspect of the Interaction of Educational and Social Environment”*] (ISBN 978-9984-864-068).
12. Truskovska, Ž, Lubkina, V., Patapova, I. (2010). The Latvian Example for Search of Supervision Implementation Solutions in Education of Prospective Social Educators. *Canada International Conference on Education: Toronto, Canada, 26.-28 April 2010*, pp.775-777. (ISBN 978-09564263-2-1)
13. Truskovska, Ž. (2010). Interchanges of Implementing Supervision or Professional Counselling support in Professional Education of Prospective Social Educators. *Тези доповідей Том 4. Запорожский Университет*, 141 стр.
14. Patapova, I., Lubkina, V., Truskovska, Ž. (2010). The Role of Boarding School in Work with Latvian Social Risk Group Pupils: Problems and Solutions. *Canada International Conference on Education, Toronto, Canada,, 26.-28 April 2010*, pp.610-611. (ISBN 978-09564263-2-1)

15. Jurcenko, A., Patapova, I., Truskovska, Z., Lubkina, V. (2009). Making a Difference in the Learning Process. *Making a Difference: Putting Consumer Citizenship into Action. Proceedings of the Sixth International Conference of the Consumer Citizenship Network, Berlin, Germany 2009*, pp. 199-208. (ISSN 1501-8571)
16. Truskovska, Ž. (2009). Definition and Historical Aspect of „Supervision”. *Sabiedrība, integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. [Society, Integration, Education. Materials of scientific conference] 27<sup>th</sup> – 28<sup>th</sup> February, 2009*. Rezekne, Rezeknes Higher Education Institution, pages: 651 – 655. (ISSN 1691-5887). **Published in Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index (Web of Science)**
17. Mežāre, M., Truskovska, Ž. (2008). Sociālā pedagoga darbs ar pusaudžiem ar zemām vai nepietiekamām sociālām prasmēm. *Sabiedrība, integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. [Work of a Social Educator with Teenagers with Low or Insufficient Social Skills. Society, Integration, Education. Materials of scientific conference] 23<sup>rd</sup>-23<sup>rd</sup> February, 2008*. Rezekne, Rezeknes Higher Education Institution, pages: 348-357. (ISSN 1691-5887). **Published in Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index (Web of Science)**

#### **The articles accepted for publication**

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

#### **Reports in international conferences**

1. Ecology & Safety, Sunny Beach Resort, Bulgaria, 7-11 June, 2013. Report „Supervision: Opportunities for Implementation Measures of Occupation Health in the Case of Professional Burnout among Social Educators.”
2. 5<sup>th</sup> World Conference on Educational Sciences, Sapienza University of Rome, Italy, 05.- 09.02.2013. Report „Professional Development Supervision of Social Educators - Trends and Results in Latvia.”
3. Canada International Conference on Education: Toronto, Canada, 26<sup>th</sup>-28<sup>th</sup> April, 2010. Report „The Latvian Example for Search of Supervision Implementation Solutions in Education of Prospective Social Educators”
4. 18. International scientific conference in Zaporozhye University, 22<sup>nd</sup> - 23<sup>rd</sup> April, 2010. Report „Interchanges of Implementing Supervision or Professional Counselling support in Professional Education of Prospective Social Educators”
5. Liepāja University II scientific conference „Sociālā pedagoģija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagoģiskais aspekts”. 4<sup>th</sup> December, 2009. Report „Mediālās animācijas sociālajā pedagoģijā

pielietojuma aspekti pusaudzū ar īpašām vajadzībām integrēšanai sabiedrībā (supervīzijas izglītojošās funkcijas kontekstā).”

6. International scientific conference „Sabiedrība, integrācija, Izglītība.” 27<sup>th</sup> -28<sup>th</sup> February 2009. Rezekne, Rezeknes Higher Education Institution. Report „Supervīzijas” definīcijas un vēsturiskais aspekts.” [Definitions and historical aspect of “Supervision”]



## GRATITUDE

I would like to express sincere gratitude to the academic advisor of the doctoral paper professor for constant support, constructive advices and efficient cooperation within the development of doctoral thesis.

I express my gratitude to the reviewers Dr.paed, professor Irēna Katāne and Dr.psyhol. Lūcija Rutka for reviewing the doctoral thesis and valuable recommendations for the thesis quality improvement.

I would like to express my gratitude to the scientific consultant of the doctoral thesis Dr.habil.paed., prof. Irēna Žogla for the encouragement and valuable advices in the initial stage of the thesis development, for constructive suggestions and sincere support within the all period of the thesis development.

I express my sincere gratitude to the staff of the ESF project „Support to Implementation of Doctoral Studies in Rezekne Higher Education Institution” (Agreement on the implementation of the project No. 2011/0057/1DP/1.1.2.1.2/11/IPIA/VIAA/005) of Rezekne Higher Education Institution for the opportunity to receive financial support for the research activities during the elaboration of the doctoral thesis.

I express my gratitude to the lecturer, director of the study program “Social Educator” in Rezekne Higher Education Institution Mg. psih. Rita Orska for the unselfish support, understanding and obliging attitude. For participation in the development of the doctoral thesis I want to thank the year 4 students of the school year 2012/2013 of the study program “Social Educator” of the RHEI, wishing them successful start of their professional activity.

For the great ideas and unselfish support I express my gratitude to Dr.paed. Svetlanai Uščai un Mg.psyh. Alla Olutnika, for assistance in the visualization of the thesis –Inese Rimšāne. For the moral support and encouragement to complete the commenced work Teacher Fatina Gruznova.

I thank my family, husband for understanding, endurance and compassion within all the time of development of the doctoral thesis! I express gratitude to my mother Karolīna Kotenko for the love, continuous encouragement and support in my professional work. The doctoral thesis is devoted to her memory.