

Izglītības jomā strādājošo supervizoru profesionālā kompetence

*Inga Remerte,
Baiba Pumpiņa*

Iesākumā ir būtiski apskatīt jēdziena “profesionālā kompetence” definīciju, lai veidotos vienota izpratne, jo šis jēdziens dažādās zinātnes disciplīnās ir zināms jau ilgstoši un tiek skaidrots dažādi. Turklāt laika gaitā izkristalizējušās un mainījušās definīcijas, skaidrojumi un komentāri, un tas viennozīmīgi liecina, ka šis jēdziens nav statisks. 2009. gada 29. septembrī par termina “kompetence” izpratni un lietošanu latviešu valodā ir pieņemts Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijas lēmums Nr. 84, atzīstot tā divas nozīmes:

- 1) nepieciešamās zināšanas, profesionālā pieredze, izpratne kādā noteiktā jomā, jautājumā un prasme zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā. Personas (darbinieka) kompetenci vērtē apkārtējie cilvēki, sadarbības partneri, sabiedrība;
- 2) piekritība, tiesīgums (kādā jautājumā), pilnvaru kopums; sfēra, par ko ir uzdots atbildība, ņemot vērā personas izglītību, spējas, zināšanas un pieredzi attiecīgajā jomā.

Kompetence tiek skaidrota arī kā plašas zināšanas kādā jomā, jautājumā un darba sfērā. Tā ir gatavība darbībai, subjekta izziņas vajadzība, personības attīstības veseluma procesuāls un integrējošs rādītājs, individuāli psiholoģiska, sociāla kvalitāte, spējas, kas nodrošina sekmīgu darbības veikšanu, kā arī amatpersonu pilnvaru apjoms, to īstenošanas pārzināšana, liecinot par profesionālo kompetenci, sociālo kompetenci un individuālās attīstības jeb sociālās kultūras kompetenci. Šīs kompetences ir savstarpēji saistītas un nav nodalāmas, taču akcentē konkrētas jomas darbības virzienu (Garleja, 2006). Kompetence tiek definēta kā efektīvas darbības demonstrēšana, spēja veikt uzdevumus reālā vai imitētā darba situācijā. Kompetences pamats ir kvalifikācija. Savukārt kvalifikācija tiek definēta kā attiecīgu zināšanu, spēju, iemaņu un pieredzes kopums, kuras apgūstot cilvēks var kvalitatīvi (kompetenti) strādāt atbilstoša veida un sarežģītības darbu.

Kompetence ir saistīta ar cilvēka darbību, un tās saturisko struktūru veido divu komponentu mijiedarbība:

- 1) individuālajā pieredzē balstītas kognitīvās, emocionālās, voluntārās, fiziskās, sociālās un metakognitīvās spējas, kas ir cilvēka individuālais potenciāls;
- 2) pašpieredze, citu un pasaules pieredzes gūšanas iespējas (Laužackas, 1999).

Analizējot zinātnieku pieejas kompetences jēdziena izpratnē, atklājās tās saistība ar tādiem jēdzieniem kā “lietpratība” (to varētu uzskatīt arī par vārda “kompetence” sinonīmu), “kvalifikācija” un “meistarība”. Kompetences skaidrojumā (atšķirībā no kvalifikācijas) ir īpaši uzsvērtā darbība, skaidrojot to kā gatavību profesionālai darbībai. Kompetence ir izglītības procesā gūtās zināšanas, prasmes, spējas, attieksme, vērtības un pieredze, kas noteiktā dzīves posmā tiek iegūta, attīstīta un pilnveidota visā profesionālās darbības laikā. Kompetence ir spēja parādīt vispusīgas un specializētas attiecīgajai profesionālajai jomai atbilstošas faktu, teoriju, likumsakarību un tehnoloģiju zināšanas un izpratni. Tā ir saistīta ar subjekta spēju sekmīgi rīkoties jaunās sarežģītās situācijās (Puķīte, 2012). Analizējot definīcijas, kurās raksturota kompetence, var konstatēt, ka to autori lielākoties identificē un apskata virkni faktoru – pazīmes vai raksturojumus, elementus, kas ir būtiski, lai profesionāli darbotos sekmīgi un efektīvi. Definīcijās uzmanība tiek pievērsta tam, kādas ir nozīmīgākās spējas, kas ir nepieciešamas profesionālim, lai viņš spētu sekmīgi veikt konkrētu darbu.

Var izdalīt vairākus definīciju struktūras komponentus:

- 1) personības īpašības, kas nodrošina noteiktas rīcības izpausmes noteiktās situācijās;
- 2) emocionālo noturību un spēju mainīties, pielāgoties;
- 3) prasmes, kas nepieciešamas konkrētu uzdevumu veikšanai un ko pārsvarā apgūst, mācoties un/vai gūstot pieredzi;
- 4) attieksmes, vērtības, motīvi, kas rosina un vada uz noteiktām darbībām un ir individuālie pieņēmumi par to, kas ir pareizi un kas – nepareizi;
- 5) vispārējas un specifiskas zināšanas (arī papildinformācija) noteiktās jomās;
- 6) pieredzi, kas pārsvarā tiek gūta, mācoties no savas un citu pieredzes;
- 7) sociālās saites – attiecības ar citiem cilvēkiem (Golubeva, 2010).

Līdz ar visu iepriekš minēto iezīmējas profesionālās kompetences skaidrojums – tās ir zināšanas, prasmes, spējas, attieksme, vērtības un pieredze, kas noteiktā dzīves posmā tiek iegūta, attīstīta un pilnveidota visā profesionālās darbības laikā. Taču ir svarīgi uzsvērt, ka profesionālā kompetence nav tikai šo iepriekšminēto vienību atsevišķa esība profesionālim, bet arī to organiska apvienošana un izmantošana profesijā. Tas ir vienots, nedalāms komplekss, ko profesionālis izmanto, lai darbotos profesijai noteikto funkciju izpildē.

Supervīzora profesionālās darbības veikšanai nepieciešamās prasmes un attieksmes, vispārējās un profesionālās zināšanas un kompetences ir noteiktas

Supervīzora profesijas standartā, kur ir norādīti 25 uzdevumi, kā arī katra uzdevuma izpildei nepieciešamās prasmes un attieksmes, profesionālās zināšanas un kompetences. Supervīzora profesijas standarts ir veidots saskaņā ar Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības (*Association of National Organisation for Supervision in Europe*, ANSE) izstrādāto kompetenču modeli. Profesijas standarts var tikt izmantots gan pašnovērtējuma, gan arī kontroles vajadzībām, izvērtējot savas prasmes un attieksmes, profesionālās zināšanas un kompetences. Supervīzoram ir būtiski uzdot sev šādus jautājumus: “Kādas ir manas stiprās puses, un kas ir jāpildinveido? Kādas darbības ir nepieciešamas, lai es varētu uzlabot savas prasmes, attieksmi, zināšanas un kompetenci?”

Supervīzora darbā nepieciešamās kompetences var aplūkot arī saistībā ar supervīzijas funkcijām, un tās ir: 1) izglītojošā; 2) atbalstošā; 3) administrējošā (pārraudzības, vadības) funkcija. Izglītojošā funkcija papildina supervīzijas dalībnieka zināšanas, attīsta viņa prasmes un izpratni, veicina viņa mācīšanos, dodot iespēju reflektēt par praksi, tā nodrošina speciālista personīgo un profesionālo izaugsmi.

Izglītojošā supervīzija dod ieguldījumu, lai personisku patību pārveidotu profesionālajā patībā, un tā ir viena no metodēm, kas nodod tālāk profesionālās zināšanas, prasmes, iemaņas un vērtības (*Driscoll, 2004; Carroll, 1999; Zonga, 1997*, citēts no *Truskovska, 2013*). Atbalstošā funkcija ir jāsaprot kā profesionāli atbalstoša darbība supervīzijā. Tā ļauj atgūties no negatīvām emocijām, attīsta speciālistu spēju darboties paaugstināta stresa apstākļos un laikus pamanīt profesionālās izdegšanas potenciālos riska faktoros (*Āboltiņa, 2012*). Savukārt administrējošā funkcija palīdz veikt darbu, saglabājot kontroli un atbildību par paveikto. 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*). Katra no tām ir specifiska un būtiska, tās nav strikti nodalāmas un realizējamas atsevišķi. To, kura funkcija supervīzijā dominēs, nosaka supervīzējamo profesionālās vajadzības, supervīzora teorētiskā pieeja, kā arī supervīzijas mērķis un uzdevumi. Tas ir būtiski, jo supervīzijas funkcijas iezīmē arī dažādas supervīzora lomas – ar noteiktu attieksmi pret klientu, noteiktām attiecībām un sadarbības stilu.

Supervīzoram, strādājot izglītības vidē, noteikti jāņem vērā atšķirības dažādās pedagogu mērķgrupās – ir pirmsskolas, sākumskolas, pamatskolas, vidusskolas pedagogu un izglītības iestāžu vadītāju grupas. Starp tām noteikti nav liekama vienādības zīme, jo katrai no tām būs raksturīgas atšķirīgas supervīzijas vajadzības. Ne mazāk svarīgi ir arī citi faktori: skolas atrašanās vieta (pilsētā vai ārpus pilsētas), skolēnu skaits skolā u. c. raksturlielumi – tie ietekmē gan savstarpējās attiecības (pedagogs–skolēns, pedagogs–vecāks, pedagogs–pedagogs, skolēns–skolēns), gan resursu pieejamību.

Iepriekš minētie faktori ir nozīmīgi profesionālās kompetences specifikas noskaidrošanai, galvenokārt kontekstā ar supervīzijas pasūtītāja un/vai supervīzējamā vajadzību, profesionālo grūtību un gaidu noskaidrošanu. Ņemot vērā supervīzijas funkciju un veidu (individuālā, grupas vai komandas), var tikt apskatītas supervīzoram nepieciešamās specifiskās zināšanas.

Šī raksta autore no 2020. gada 15. janvāra līdz 2020. gada 15. martam veica pilotaptaujū, kurā piedalījās 60 pedagogi no dažādām Latvijas skolām. Analizējot rezultātus, tika secināts, ka 38% respondentu kā savu primāro vajadzību supervīzijai izvirza zināšanu pilnveidošanu par darba metodēm skolēnu motivēšanai, 20% – metodes pārslodzes un izdegšanas mazināšanai, 11% – mācību metožu dažādošanas iespējas, dalīšanos ar labās prakses piemēriem, 7% aptaujāto supervīzijā vēlējās strādāt ar jautājumiem par darbu ar skolēniem, kuriem ir mācīšanās grūtības, 5% norādīja, ka viņus interesējošie jautājumi ir darbs un komunikācija ar vecākiem un sadarbība ar kolēģiem, 3% ir aktuāla iespēja gūt gandarījumu par darbu.

Ņemot vērā aptaujas rezultātus, var secināt, ka supervīzora darbā izglītības vidē īpaši nozīmīga ir izglītojošā funkcija. Zināšanas par mācību metožu, darba organizācijas formu un līdzekļu izvēli ļauj bagātināt skolotāju kompetenci. Supervīzoram jāpārziņina un jāizprot arī tādi jautājumi kā pedagoga loma motivācijas veidošanā (motivācijas teorijas, motivācijas rīki), skolēnu vecumposmu un dzimuma īpatnības, psihoemocionālā riska faktori un pasākumi to mazināšanai. Nozīmīga ir supervīzora spēja pamanīt izdegšanas riskus, vienlaikus būt atbalstošam, palīdzēt atrast efektīvākos rīkus pašregulācijai un resursu papildināšanai, informēt par preventīviem pasākumiem psihoemocionālo risku mazināšanai skolotāja darbā. Izglītības vides specifikas dēļ (piemēram, skolotājs nevar paņemt pauzi stresa brīdī, jo viņam jāatrodas klasē un jāvada stunda) nozīmīga ir supervīzora spēja radīt drošu vidi, kur uzkrātās emocijas reflektēt, tā mazinot spriedzi un profesionālās šaubas. Svarīgas ir zināšanas psiholoģijā, izpratne par pieaugušo mācīšanās un vecumposmu īpatnībām.

Izglītības vidē līdz šim supervīzija vairāk realizēta darbā ar grupām un komandām. Tam nepieciešamas zināšanas par organizācijas funkcionēšanas un vadības principiem, grupas un komandas veidošanās, attīstības un dinamikas procesiem, ir jāorientējas lēmumu pieņemšanas stratēģijās un konfliktu risināšanas metodēs, jāprot vadīt varas aspektus. Vienojoties par supervīzijas gaitu, mērķiem un uzdevumiem, supervīzoram jāprot izvērtēt, kāds ir lietderīgums vadītāja (mācību iestādes direktora) dalībai grupā, kā arī jāspēj to pamatot. Darbā ar komandu supervīzora loma ir palīdzēt tai apzināties esošos procesus, stimulēt risinājumu meklējumus, sniegt atgriezenisko saiti par savu redzējumu, rekomendēt nepieciešamās darbības vai aktivitātes pārmaiņu veicināšanai. Supervīzoram jāspēj saskatīt sakarības starp supervīzējamo rīcību un uzvedību, kā arī organizācijas kontekstu un kultūru, vienlaikus radot apstākļus, kur supervīzijas dalībnieki var paši apzināties notiekošo.

Līdztekus visam iepriekšminētajam supervizoram, strādājot izglītības vidē, savā darbā ir svarīgi ievērot augstus ētikas standartus. Īpaši jāmin spēja saglabāt konfidencialitāti, jo nereti supervīzijās tiek izgaismota sensitīva informācija, kas skar bērnu tiesības. Svarīgi ir pievērst uzmanību notiekošajam sociumā, īpaši izglītības jomā – pārzināt un izprast procesus, pārzināt likumdošanu, būt informētam par jaunākajiem zinātniskajiem pētījumiem, veidojot un uzturot atbildīgu supervīzijas praksi.

L. Turuševa savā promocijas darbā definē, kas nepieciešams, lai uzturētu profesionālo kompetenci vajadzīgajā līmenī (Turuševa, 2010):

- 1) nepārtraukti jāinteresējas par jaunumiem savā profesijā un mērķklientu profesionālajā vidē;
- 2) jānovēro un jāpapildina sava kompetence caur pašnovērtēšanu, kontroli un konsultāciju;
- 3) jābūt informētam par nacionāliem un starptautiskiem lēmumiem, noteikumiem un prasībām.

Profesionālā kompetence veidojas, attīstās un pilnveidojas visas dzīves garumā, un to ietekmē dažādi faktori. Tādēļ ir nepieciešama nepārtraukta zināšanu un iemaņu paplašināšana – profesionālās literatūras lasīšana, mācību semināru un supervīzijas par supervīziju apmeklēšana. Prasmes, kas vajadzīgas konkrētu uzdevumu veikšanai, tiek apgūtas, mācoties un gūstot pieredzi. Attīstoties prasmēm un paplašinoties zināšanām, pilnveidojas spējas. Supervīzija ir process, kur norit cieša mijiedarbība starp tās dalībniekiem; šajā procesā mācās un iegūst visi tās dalībnieki, arī supervizors, kurš mācās no dzīvesgudriem skolotājiem.

Avoti un literatūra

- Āboltiņa, L. (2012). *Reflektīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijā*. (Promocijas darbs). Iegūts no: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4663/20124-Liga_Aboltina_2012.pdf?sequence=1
- Garleja, R. (2006). *Cilvēkpotenciāls sociālajā vidē*. Rīga: RaKa.
- Golubeva, A. (2010). *Studiju programmas direktora kā vadītāja darbības kompetence un profesionālā pilnveide*. (Promocijas darbs). Iegūts no: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/5058/16989Ausma_Golubeva_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Laužackas, R. (1999). *Profesionālās izglītības satura reforma: didaktiskās iezīmes*. Rīga: RaKa.
- Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijas lēmums Nr. 84. Iegūts no: <http://termini.lza.lv/article.php?id=301>
- Puķīte, M. (2012). *Medicīnas studentu pedagoģiskās kompetences veidošanās studiju procesā*. (Promocijas darbs). Iegūts no: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4678/20716-Margarita_Pukite_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Valsts izglītības satura centrs. *Supervīzora profesijas standarts*. Iegūts no: <https://visc.gov.lv/profizglitiba/do.kumenti/standarti/2017/PS-109.pdf>
- Truskovska, Ž. (2013). *Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā*. (Promocijas darbs). Iegūts no: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4933/40481-Zenija_Truskovska_2013.pdf?sequence=1
- Turuševa, L. (2010). *Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālā kompetence un tās veidošanās studiju procesā*. (Promocijas darbs). Iegūts no: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4576/16686-Larisa_Turuseva_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y