

SUPERVISIOONIST ERIKOOUIDES 2009 – 2011

1. KASVATUSE ERITINGIMUSTEGA KOOL JA SELLES TEHTAV TÖÖ

Kasvatuse järelevalve huvides suunatakse süüteo toime pannud alaealised kasvatuseritingimusi vajavate õpilaste kooli, mis on riiklik erikasvatusasutus. Erikasvatuse funktsioonideks üldisemalt peetakse noortest õigusrikkujatest ühiskonnale kasulike kodanike vormimist (Chen 2000: 338).

Selliste koolide missiooniks Eestis on luua õpilastele koolis sobivad tingimused õppe- ja kasvatusgevuseks ja valmistada neid ette resotsialiseerimiseks ja kaasamiseks ühiskonnas (Kasvatuse eritingimusi... 2008). Sisuliselt tähendab see elus toimetulekuks vajalike teadmiste ja oskuste (ka sotsiaalsed oskused) arendamist, oma tunnetega (ohvriks olemine, viha, kurbus, vanemliku armastuse puudumine), depressiooni ja probleemidega hakkama saamise õppimist ning õpilaste motiveerimist ja innustamist omandatud teadmiste kasutamiseks.

Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli tulles vajavad lapsed pidevat emotsionaalset tuge ja kooli personali tegevuse eesmärgiks on lastele pikaajalise turvalise keskkonna pakkumine iseenda tunnete ja ümbritseva keskkonnaga kohanemiseks ja uute negatiivsete mõjude ärahoidmine juba niigi kannatavate noorte eludes (Scholte ja van der Ploeg 2000, viidatud Council of Europe 1974: 92 vahendusel).

Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli personal töötab sageli olukorras, kus tuleb jätkata tööd seal, kus see kodus on pooleli jäänud. Tihti pole lastega eriti tegeldud või hakkab kodu lausa iga päev kooli (pedagoogiliste) nõuete vastu töötama. On palju kodusid, kus vanemad on raskete sotsiaalsete ja majanduslike tingimuste tõttu (töötus, perekond lahus, isa (või mõlemad vanemad) välismaal tööl, vaesus, tervise probleemid jne), lõõnud oma laste kasvatamisele (õpetamisest rääkimata) käega, mistõttu lapsed või alaealised on täiesti omapead (Lepik 2008: 205).

Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli pedagoogiline personal koosneb mitmetest spetsialistidest: õpetajaid, sotsiaalpedagoogid, personaalnõustajaid, kasvatajaid ja järelevalveosakonna töötajaid. Kõikidele spetsialistidele esitatavad ametialased nõuded on kõrged ning selleks, et neile vastata tuleb end pidevalt professionaalselt arendada.

1.1. Ootused erikooli pedagoogilise personalile

Kasvatuse eesmärgid realiseeruvad kasvatuseritingimusi vajavate õpilaste koolis mitmekülgset:

(1) üld- ja kutseõppe kaudu, mis on suunatud teadmiste, oskuste ja hoiakute süsteemi omandamisele ja isiksuse arendamisele, millel on kolm elementi: õpetuse sisu, tegevusmeetodid ja organisatsioonilised vormid; ning (2) õpilaste suunamise kaudu selliste tegevus- ja suhtlemisviiside juurde, mis arendaksid neid tervikisiksuse jooni, mida organiseeritud õppetegevuse käigus piisavalt arendada ei saa.

Viimase puhul keskendutakse eelkõige: väärus-, eetilisele-, esteetilisele-, ja töökasvatusele, mis nõuab spetsiaalseid kasvatusgevusi, näiteks grupi kujundamine, grupiprotsesside teadlik suunamine, õpilaste optimaalne töö ja puhkerezhiim (Kasvatuse eritingimusi... 2008).

Tabel 1. Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste koolide personalile esitatavad kompetentsusnõuded

Enesekohane kompetentsus	Sotsiaalne kompetentsus	Ainealane ja meetodiline kompetentsus
Suudab toetada õpilase individuaalset arengut. Omab õpilase positiivset arengut toetavaid	On teadlik oma isiksuse mõjust õpilase arengule, reflekteerides ennast ja mõjutades õpilase arengut positiivselt.	Mõistab, et õpilased on oma võimetelt erinevad.

hoiakuid ja väärtusi. Oskab motiveerida õpilasi tulemuslikuks tegevuseks seoses sisemise motivatsiooni ja enesekontrolliga. Oskab ennast analüüsida ja reflekteerida õppimiskeskse pedagoogina/spetsialistina/ töötajana. Suudab näha ennast elukestva õppijana ja kavandada oma õpingud elukestva õppe kontekstis. Suudab tagada turvalise vaimse ja füüsilise keskkonna endale, õpilastele ja teistele töötajatele.	On sotsiaalselt kompetentne, käitub sotsiaalselt aktsepteeritult ja rollile vastavalt ning omab ühiskonnas aktsepteeritud hoiakuid ja väärtusi. Suudab luua õpi- ja kasvukeskkonna, mis soodustab õpilastel sotsiaalset aktsepteeritud käitumist ning ühiskonnas aktsepteeritud rollide ja väärtuste-hoiakute omaksvõtmist. Mõistab, et õpilaste probleemide põhjused on mitmekülgsed riskifaktorid ning suudab luua õpilase arenguks soodsa sotsiaal-emotsionaalse keskkonna. Omab valmisolekut meeskonna- ja võrgustikutööks.	Suudab aine õpetamisel arvestada õpilaste erinevate võimete ja vajadustega. Suudab juhendada võrgustikutöös osalejaid õpilaste õppe- ja kasvatus- protsessi individuaalseerimiseks tingimuste loomisel.
---	---	---

Allikas: Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste koolide kontseptuaalsed alused. Haridus- ja teadusministri 19.12.2008. a käskkiri nr 1570, lk. 3-4.

Koolis on õpetaja “hea vorm” esimeseks tagatiseks, et õpilastel on koolis/tunnis hea õhkkond ja huvitav tegevus, et üldine suhtlus, interaktsioon on positiivne. Seega tähtsustub kooli kontekstis õpilase ja pedagoogi suhte inimlikkus. Mõistmine, toetamine ja vastutustunne vastastikustes suhetes on olulisteks personaalsuse kategooriateks (Bush 1954:167). Seega muutub nii kooli (kui organisatsiooni) kui ka õpilase arengu seisukohast kriitilisteks teguriks personali toimetulek (Sarv 2008).

Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kool on seadnud oma arendustöö prioriteetideks õppe- ja kasvatustöö individualiseerimise, mis tähendab õpilaste individuaalsete õppekavade, käitumise tugikavade, üleminekuplaanide ja sekkumisprogrammide rakendamist ning õpilastele ja personalile psühholoogilise ning füüsilise turvalise õpi- ja töökeskkonna tagamist. Individuaalsuse väärtustamine eeldab isiklikku lähenemist õpilastele ning soodsat õhkkonda koolis: hierarhiate hajumist ja frustratsiooni vähenemist (Leino 2002:22).

Nii personali kui ka laste toimetulekut Kaagvere Erikoolis mõjutab nii koolisisene kui ka väline olustik tervikuna. Üsna sageli ulatuvad õpilastega seotud probleemid koolist kaugemale ning nende lahendamine eeldab paljude spetsialistide koostööd väljaspool kooli.

1.2. Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli pedagoogilise personali ametialane toimetulek

Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli töötajate ametialast toimetulekut Eestis väga vähe uuritud. Seepärast tuginesime supervisiooniprotsessi kavandamisel mitmetele õpetajate seas üldiselt läbiviidud uuringutele.

Pedagoogilise personali ametialast toimetulekut mõjutavad mitmed faktorid.

Esmalt on see üldine rahulolu oma tööga, milleks on rõõmu, rahulolu ja õnnelikkuse komponendid, füüsiline heaolu, negatiivsete emotsioonide puudumine ja töö tähendusrikkus (Carter 1998:103). Rahulolu käsitletakse sageli koos pühendumuse mõistega, mida võib iseloomustada kui tunnet, et jagatakse samu norme ja väärtusi teiste organisatsiooniliikmetega ning tajutakse nii enese kui ka teiste valmisolekut teha organisatsiooni hüvanguks jõupingutusi. Sellega kaasneb emotsionaalne seotus organisatsiooni ja töökollektiiviga, mille toel kujundatakse enese minapilt, hoiakud ja käitumine (Becker 1993).

Õppiva organisatsiooni teooria kohaselt, milleks kaasaegne kool pürgib, **peetakse oluliseks kaasamist ja osalusdemokraatiat**. Eesti koolis tundub valitsevat pigem hierarhiline kui tasakaalustatud või rohujuuresandini initsiatiiviga juhtimine. **Osalus oma tööga seotud tuleviku kujundamisel, kaasatuse**

tunne on oluline üldise tööoptimismi, tööga rahulolu ja pühendumuse jaoks ning seisab vastu läbipõlemisele. Samas on see oluline kooli õpetajate kogukonna ühiseväärtuste kujundamisel ja loob aluse kooskõlaliseks õppe- ja kasvatustegevuseks (Sarv 2008:125-126).

Pedagoogide toimetulekut oma tööga mõjutab suuresti ka koolis valitsev sisekliima. **Sisekliima seisukohast muutuvad oluliseks sellised kategooriad nagu usaldus, õiglus ja sallivus, mis on omamoodi nüüdisaegseks variandiks omaaegsetest põhiväärtuste kolmikust usk, lootus ja armastus** (Sarv 2008).

Mujal maailmas on õpetajate toimetulekut pikki aastaid uuritud ning jõutud järeldusteni, et **üks kõige valdavamatest tunnetest, mis iseloomustab õpetajate hingelist seisundit ja õpetamist, on ebakindlus – õpetajad ei tea, kas nad üleüldse on midagi korda saanud.** Oma mõju õpilasele on raske hinnata, sest seda on keeruline kindlaks teha, see ei ole õpitulemustega otseselt seotud ning lisaks sellele mõjutavad õpilasi veel teisedki mõjutegurid (Lortie 1975:142). Siit võime järeldada, et õpetaja kindlustunnet aitab tõsta ametialase edenemise õhkkond ja pidev tagasiside tööle.

Peamised stressiallikad õpetajate jaoks on halvasti käituvad õpilased, kehvad töötingimused, halvad suhted kolleegidega ning ajapuudus (Schonfeld 1992:270-286).

Erikooli personali tööstressi soodustab ka see, et kooli füüsiline keskkond on vananenud ja ülerahvastatud ning selles on raske õpilast suunata, jälgida ja kontrollida (Kokkuvõtte õiguskantsleri... 2007).

Kyriacou (2001) toob välja kümne peamist õpetaja stressiallikat:

- motivatsioonita õpilaste õpetamine;
- distsipliini hoidmine;
- ajapuudus ja töökoormus;
- muutustega toimetulek;
- hinnatavus teiste poolt;
- vahekord kolleegidega;
- eneseväarikus ja staatus;
- administratsioon ja juhtimine;
- rollikonfliktid ja mitmesus, mitmetähenduslikkus;
- kehvad töötingimused (Kyriacou 2001).

Õpetaja toimetulek koolitöös eettulevate probleemidega on üheks tagatiseks, et õpetaja probleemid ei kandu klassi ega avalda pidurdavat, ahistavat mõju õpilaste arengule, arengukeskkonnale. Teadagi on närviline, masendunud, stressis või lihtsalt millegi peale vihane õpetaja enamasti ka tunnis ja tunnivälistes suhetes õpilaste, kolleegide, ja lapsevanematega ebaameeldiv ning ebaefektiivne (Sarv 2008:87).

1.3. Keerukad ametialased situatsioonid kui tööpingete allikad

Ühiskonnateadustes on situatsiooni käsitletud kui olustikku, milles üks või teine tegevus kulgeb ning sellise lähenemise järgi on mõiste „situatsioon“ sünonüümiks mõistele „kontekst“. Psühholoogias on tekkinud ka eraldi uurimisvaldkond - sotsiaalsete situatsioonide psühholoogia, milles situatiivseid faktoreid vaadeldakse kui väliseid ning neid vastandatakse siksuslikele (Певзнер jt 2002:49-50).

Läbitöötamata stressogeensed situatsioonid mõjuvad erikooli töötajatele frustrerivalt ning võivad aja jooksul negatiivselt mõjutada füüsilisi, vaimseid ja emotsionaalseid võimeid ning viia läbipõlemiseni.

Tabel 2. Pedagoogilise personali töös esinevad stressogeensed situatsioonid

Situatsiooni tüüp		Situatsiooni lühikirjeldus
Stressogeensete situatsioonide tekitajad	Biograafiline stress	Biograafilise stressi tekitajateks on negatiivsed muutused professionaalses elus, mis mõjutavad spetsialisti sotsiaalset seisundit ja mõjutavad tema positsiooni pedagoogilises kollektiivis.
	Rolliga kaasnevad vastuolud ja konfliktid	Stressi põhjustavad rollikonfliktid erinevate ametialase tegevuse subjektide vahel, mis mõjutab nende tavapärasest käitumist ja omavahelist koostoimet, tekitades pingeid.
	„Igapäevased pahandused“	Stressi tekitavad erinevad ametialase tegevusega seotud juhtumid, mida spetsialist tajub kui kõrvalekallet tavapärasest „normaalsest“ tegevusest ja mida tajutakse „psühholoogilise veana“.
Suhtumine situatsioonidesse	Aktuaalne situatsioon	Aktuaalset situatsiooni iseloomustab selle teadvustatus indiviidi poolt, vajadus ja valmisolek (motiveeritus) tekkinud situatsiooni ületamiseks. Kusjuures situatsioon omab indiviidi jaoks erilist tähtsust nii sisu kui ka tekkinud pinge seisukohast.
	Potentsiaalne situatsioon	Potentsiaalse situatsiooni aluseks on objektiivne tegelikkus, milles tekkivaid raskusi ja nendest tekkivat pinget indiviid ei teadvusta.
Ametialase probleemi olemus	Ametialaste kogemuste puudulikkuse situatsioon	Situatsioon tekib seoses ametialaste kogemuste puudumisega, mis on vajalikud keerukate pedagoogiliste olukordadega toimetulekuks: õppe- ja kasvatusprotsessi korraldamine, koostoime kolleegide, lapsevanemate ja koolijuhtide vahel.
	Informatsiooni puudulikkuse situatsioon	Situatsioon on seotud pedagoogi oskamatusel koguda infot tulemusliku õppe- ja kasvatusprotsessi ülesehitamiseks: viia läbi diagnostilisi uuringuid seoses õpilaste võimetega, teadmistega ja kasvatusprobleemidega.
	Adekvaatse enesehinnangu puudulikkusega seotud situatsioon	Situatsioon on seotud pedagoogi suutmatusega end analüüsida ja reflekteerida oma tegevust, hankida adekvaatset tagasisidet enda kui spetsialisti tegevuse kohta.
	Vähese pühendumuse ja eneserealiseerimisega seotud situatsioon	Situatsioon on seotud puuduliku enesearendamisvõimaluste nägemisega, väärtuste tunnetamisega ja professionaalsete eesmärkide seadmisega, mis omakorda mõjutab suhtumist ja käitumist õpilastega, lapsevanematega ja kolleegidega.

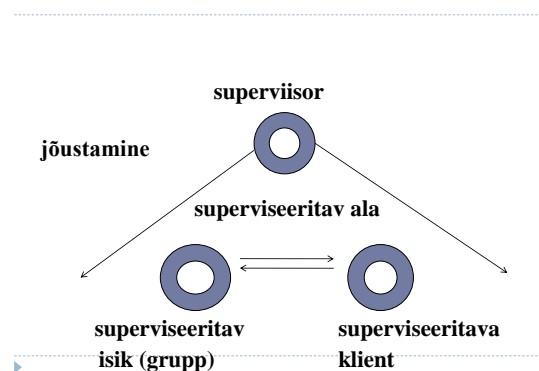
Allikas: Певзнер jt (2002:59-60).

Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste koolis on töö seotud intensiivsete inimestevaheliste kontaktidega, kus töötajad puutuvad kokku elu tumedama poolega, siis tuleb endas kantavaid tundeid ja mõtteid kindlasti kellegagi jagada.

2. SUPERVISIOON KUI PSÜHHOLOOGILISELT TOETATUD ARENGUKESKKOND

Supervisioon (ehk töönõustamine) on sisutihe isikutevaheline koostoime, milles osaleb kaks poolt: superviisor ja superviseeritav ning selle kohtumise eesmärgiks on muuta superviseeritav efektiivsemaks oma tööalases tegevuses (Hess 1980: 25). Supervisioon on meetod andmaks järjepidevat tagasisidet, mis aitab säilitada töömoraali, tulla toime ülekoormuse ja raskete töötingimustega, kus antakse pidevat tagasisidet, et aidata spetsialistil mõista enda väärtust professionaalina, kuuluvust töökollektiivi ning tunda end kindlana oma vastutusalas (Kadusin 1992 :19).

Supervisioon fokuseerib alati superviseeritava isiku (grupi) suhetele oma „kliendiga“. Koolis on selleks kas õpilane, lapsevanem, teine kolleeg, juht, kooliväline partner vm. Supervisiooni tulemuseks on jõustatud (professionaalselt toimetulev) töötaja (vaata joonis 1).



Joonis 1. Supervisiooni mudel. Koostanud T. Merkuljeva

Üldjuhul hõlmab supervisiooniprotsess endas superviseeritava (isiku) tegusid ja kogemusi professionaalses elus, tema ametirolele ja funktsioone, tööd hetke konfliktsituatsioonidega ning professionaalseid suhteid ja nende loomist. Lisaks sellele toimub ametialaste ülesannete ja tingimuste peegeldamine ning probleemsituatsioonide lahkamine.

Supervisioon toimub alati teatud aeg-ruumis ja selle keskkond kujutab endast emotsionaalsete üleelamiste ja distressi „konteinerit“, konstruktiivse enesehindamise ja planeerimise aega. Supervisiooni keskkond eraldab superviseeritava isiku ja superviisori ajutiselt ümbritsevast keskkonnast ning võimaldab keskenduda ja luua teatud raamistiku mõistmaks üleskerkinud tööjuhtumiga seotud kaost (Williams 2001:30).

Supervisioon võib vastavalt vajadustele ning võimalustele toimuda väga erinevates seostes nagu superviisori ja töötaja, superviisori ja juhi, superviisori ja grupi ning superviisori ja organisatsiooni vahel. See on sekkumine, mida teostab kogenum professionaal vähem kogunud spetsialisti suhtes, millel on teatud ajaline kestvus ja mille käigus paraneb superviseeritava professionaalne toimetulek (Bernard, Goodyear 1998).

Organisatsiooni supervisiooni puhul töötatakse eelkõige organisatsiooni eesmärkide ja nende saavutamise teede, vajalike muudatuste ja nende läbiviimise strateegiatega. Üldjuhul toimub töö mitmel tasandil: erinevad osakonnad, individuaalselt ja grupivormis, vajadusel töötatakse läbi ka dokumenteeritud materjal.

Kes on superviisor?

- Superviisor on laiapõhjalise ettevalmistusega spetsialist, kel on kõrgharidus psühholoogias, pedagoogikas, meditsiinis, õigusteaduses, sotsiaaltöös, teoloogias või sotsiaalvaldkonnas.
- Lisaks sellele on ta läbinud 3-aastase supervisoonialase väljaõppe ning omab tunnistust, mis kinnitab tema ettevalmistuse vastavust rahvusvahelistele standarditele
- Omab teadmisi ja kogemusi individuaal-, grupi- ja organisatsiooni nõustamises, protsesside juhtimises
- On partner, kes on erapooletu, eetiline ja konfidentsiaalne
- Aitab indiviidil, grupil, meeskonnal või organisatsioonil ennast ning enda tööviise analüüsida, saada toetust ja tagasisidet ning töötajana edasi areneda

Supervisoonis kasutatavad meetodid on: meetodid, mis arendavad ja soodustavad nii individuaalset kui ka grupisisest refleksiooni (enesepeegeldus) ja tagasisidestamist. Erinevad isiksuse arendamise ja teraapia meetodid/tehnikad, grupitöö meetodid, organisatsiooni arendusmeetodid (ka diagnostilised vahendid) jms.

2.1. Supervisoonigrupp kui muutuste kese

Supervisoonigrupp on regulaarselt koos käiv spetsialistide grupp (6-10 inimest), mille eesmärgiks on liita grupiliikmete omavahelised kogemused, lahendada kompleksseid ülesandeid, katsetada uut käitumist, treenida oskusi, tõsta kompetentsust isikutevahelises suhtlemises ja kogeda *insait* i.

Supervisoonigrupp võimaldab selle liikmetel olla kontaktis oma kognitiivsete protsessidega. Edu- ja frustratsioonitunne annavad superviseeritavale võimaluse ehitada enda jaoks üles realistlikum töötamise mudel ning arendada endas adekvaatset eneskriitikat ja eneseusaldust (Hillerband 1989:293-296). Grupp loob võimalused professionaalseks sotsialiseerumiseks ning kogemusõppeks.

Supervisoon on võimalus rühmana õppida, mis tähendab organisatsiooni või rühma jaoks ühise teadmiste, arusaamade ja mõistete välja, oskuste, hoiakute ja väärtuste kujunemise protsessi, mille tulemusena moodustub ühisosa organisatsiooni või rühma kuuluvate indiviidide teadmistes, arusaamades, hoiakutes jne.

Rühmana tegutsemine soodustab koolisest teadmusloome protsessi. Teadmusloome kui osa professionaalsest tegevusest koolis kui organisatsioonis on kõigepealt seotud koostevuse ja usaldusega, tavade ja lubatavustega, laiemalt – koolikultuuriga, mille keskmes on oma positsiooni ja rolli tõttu pedagoog (Sarv 2008:31).

Supervisoonigrupp kujutab endast ka muutuste keset organisatsioonis. H. Arrow leiab, et rühm on lõdvalt seotud süsteem vastastikku üksteist mõjutavatest ja sõltuvatest liikmetest (projektidest jm), millel on ühine kollektiivne identiteet. Rühmal on ajalised ja psühholoogilised piirid, rühma liikmed teadvustavad rühma kui sellist ja identifitseerivad end selle liikmena. Nii mõistetakse rühma kui holistilist ja dünaamilist süsteemi (Arrow 2000: 4–5).

Rühmi nähakse

- informatsiooni töötlemise süsteemina,
- konflikti juhtimise ja konsensuse taotlemise süsteemina,
- liikmete tegevuse motiveerimise, reguleerimise ja koordineerimise süsteemina,
- tiimidenä organisatsioonis, s.t rühmadena, mis ongi organisatsiooni põhiühikud,
- liikmete õppimise, kohanemise ja reguleerimise edendamise vahendina (Arrow 2000: 19–22).

Rühmas toimuvad samaaegselt nii indiviidi individuaalne kui ka rühmasisene teadvustamis- või refleksiooniprotsess (Rogers 1973; Arrow 2000).

Individuaalse refleksiooni all mõistetakse antud juhul protsessi, mille kaudu inimesed aktiivselt problematiseerivad, panevad küsimuse alla oma oletused, eeldused, veendumused ja usu oma töö sisu, protsessi kohta, et edendada oma tegevuse kvaliteeti (Sarv 2008).

Supervisiooni keskkond on reflekteerimise seisukohast kvaliteetseim ning turvalisim viis, sest selle tagab vastava hariduse ja ettevalmistusega spetsialist (superviisor), kes:

- valdab erinevaid sekkumistehnikaid ja meetodeid,
- suudab näha sarnaseid olukordi erinevatest vaatenurkadest,
- on võimeline töötama multikultuursetes keskkonnas,
- suudab juhtida enda ja superviseeritavate inimeste ärevust,
- on võimeline õppima igas uues olukorras,
- läheneb supervisiooniprotsessile ja superviseeritavatele juhtumitele süsteemselt,
- on väga hea protsessijuht ning suudab ohjata talle antud võimu,
- on kannatlik, tagasihoidlik ja huumorimeelega (Proctor 1988).

Sageli tullakse supervisioonigruppi olles stressis, ärevuses, hirmunud. Superviisori ülesandeks on tagada konfidentsiaalne ja psühholoogiliselt toetatud arengukeskkond, võimaldada superviseeritavatel tunda seda, et nad on aktsepteeritud, ning see tunne julgustab oma tegevust analüüsima, nägema seda kõrvalt ning muutust sisse viima.

2.2. Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli pedagoogilise personali supervisiooni teemad

Enne supervisioonidega alustamist viidi projektis osalevates koolides läbi diagnostilise uuring, mille eesmärgiks oli koguda andmeid erikoolides töötavate spetsialistide ametialaste probleemide ning stressogeensete situatsioonide kohta. Uuring teostati 28.detsember 2009 ja selle läbiviimiseks kasutati Kopenhaageni Psühhosotsiaalset Küsimustiku (COPSOQ 2003), mis kohandati käesoleva projekti tarbeks (Psychosocial Department... 2003).

Tuginedes diagnostilise uuringu tulemustele ja kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli töötajate kompetentsimudelile koostati alljärgnev supervisiooniprogramm.

Supervisiooniprogrammi teemad

1. Enesekohase kompetentsi arendamine

- Töös ettetulevate stressogeensete situatsioonide määratlemine. Enda sisemise motivatsiooni, refleksioonivõime, eneseanalüüsi ja –kontrolli arendamine.
- Enda professionaalse arengu hindamine ja arengusuundade kavandamine.
- Endas õpilase positiivset arengut toetavate hoiakute, väärtuste ja käitumise arendamine.

2. Sotsiaalse kompetentsi arendamine

- Supervisioonide (suunatud refleksiooni) käigus teadvustada oma isiksuse mõju õpilase arengule.
- Positiivse mõjutamisstrateegia ja käitumise arendamine.
- Professionaalse rolli treenimine.
- Õpi- ja kasvukeskkonda mõjutavate kriitiliste tööjuhtumite läbitöötamine.
- Erikooli õpilaste arenguprobleemidega seotud juhtumite läbitöötamine: koostöö õpilasega, koostöö kolleegidega koolisisest, koostöö väljaspool kooli asuva võrgustikuga.

3. Ainealase ja metoodilise kompetentsi arendamine

- Õpilaste individuaalsete võimete teadvustamine läbi tööjuhtumite analüüsi.
- Oma rolli teadvustamine ja kasutamine läbi koolisiseses võrgustikutöös osalemise.

4. Kollegiaalsuse ja meeskonnana toimimise toetamine

- Aidata koolis töötavatel pedagoogidel näha ennast olulisena ja võimekana, säilitamaks oma töö tähenduslikkust.
- Ühistegevuse eesmärgistamine ja oma tegevuse mõttekuse nägemine läbi tagasisidestamist.
- Ühises otsustamisprotsessis osalemine ja enda rolli nägemine õpilaste arengut puudutavates küsimustes (konkreetsete tööjuhtumite põhjal).
- Oma töö planeerimine, töö konkreetsete juhtumitega, koolisisese juhtumikorralduse ja kovisiooni toetamine.
- Tagasiside andmine (eriti positiivse) ja ootuste väljendamine kõikidel koolisisestel (organisatsiooni) tasanditel: juht-töötajad, töötajad-juht, kolleeg-kolleeg, pedagoog-õpilane, õpilane-pedagoog.
- Kooli juhtimise toetamine avatud ja lahenduskeskses suunas.

VIITEALLIKAD

ARROW, H. 2000. *Small Groups as Complex Systems: Formation, Coordination, Development*,

and Adaptation. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

BECKER, G. S. 1993. Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior. – *The Journal of Political Economy*, Vol. 101, Issue 3 (Jun 1993), 385–409; <http://www.terry.uga.edu/~mustard/courses/e4250/Becker-Nobel.pdf> (15.05.2008).

BERNARD, J.M., GOODYEAR, R.K. 1998. *Fundamentals of clinical supervision* (2nd ed.) Needham Heights, MA: Allyn&Bakon.

BUSH, R.N. 1954. *The Teacher-pupil relationship*. New York: Prenticw-Hall Inc.

CARTER, R. 1998. *Mapping the Mind*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

CHEN, X. 2000. Educating and Correcting Juvenile Delinquents: The Chinese Approaches. *The Journal of Correctional Education*. Vol.51. No.4, 334-346.

COUNCIL OF EUROPE. 1974. *New Trends in the Treatment of Young Offenders*. Strasbourg.

FULLAN, M. 2006. *Uudne arusaam haridusmuutustest*. AS Altex.

HESS, A.K. 1980. *Psychotherapy Supervision: Theory, Rescarch and Practice*. Nework: Wiley.

HILLERBAND, E.1989. *Cognitive ifferences between experts and novices: Implications for group supervision*. *Journal of Counselor Education and development*, 67(3):293-296.

KADUSHIN, A. 1992. *Supervision in Social Work*. Columbia University Press. New York.597 lk.

KASVATUSE eritingimusi vajavate õpilaste koolide kontseptuaalsed alused. Haridus- ja teadusministri 19.12.2008. a käskkiri nr 1570.

KYRIACOU, C. 2001. Teacher Stress: Directions for Future Research. – *Educational Review*, 53, 28–35.

LEINO, M. 2002. *Sotsiaalsed probleemid koolis ja õpetaja toimetulek*. Tallinna Pedagoogikaülikool Sotsiaalteaduste dissertatsioonid. TPÜ Kirjastus.

LEPIK, P. 2008. *Õpetajatöö psühholoogilisi probleeme*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

LOOGMA K., RUUS V.-R., TALTS L., POOM-VALICKIS K. 2009. *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.

LORTIE, D.1975. *School Teacher:A Sociological Study*.Chicago: University of Chicago Press.

PROCTOR, B. 1988. *Supervision: a co-operative exercise in accountability, in M. Marken and M. Payne (eds) Enabling and Ensuring*. Leicester: Leicester national Youth Bureau and Council for Education and Training in Youth and Community.

PSYCHOSOCIAL DEPARTMENT, National Institute of Occupational Health, COPSOQ, 2003

http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/upload/english_copsoq_2_ed_2003-pdf.pdf 13.11.2009

ROGERS, C. 1973. *Carl Rogers on Encounter Groups*. Harrow Books, Harper&Row, New York, Evanston. San Francisco, London.

ROSENHOLTZ, S.J. 1989. *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.

SALLA, K. A., TAMM, K. 2008. *Mõjutusvahendite kasutamise erikoolides*. Justiitsministeerium Tallinn, lk. 5-6.

SARV, E.-S. 2008. *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana*. Õpetaja enesest ja koolist. Tallinn.

SCHONFELD, I. S. 1992. *Assessing Stress in Teachers: Depressive Symptoms Scales and Neutral Self-Reports of the Work Environment*. Edited by Quick, J. C., Murphy, L. R., Hurrell, J. J. jr. Stress and Well-Being at Work. American Psychological Association, Eashington.

WILLIAMS A. 2001. *Visual and active supervision. Role, focus, technique*. W.W. Norton & Company, New York London.

ЖУКОВ, Ю.М. 2004. *Методы практической социальной психологии. Диагностика, консультирование, тренинг*. Москва, Аспект пресс.

ПЕВЗНЕР, М.Н., ЗАЙЧЕНКО, О.М. 2002. *Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консултирование и супервизия*. Великий Новгород, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

Lisa I.

Superviseerimise ajaloost ja hetkeolukorrast Eestis ja mujal maailmas

Soomes on supervisiooni (töönõustamise) juured sotsiaaltöö ja psühhoteraapia ajaloos.

1920 aastatel oli see peaausjalikult kirikutegeelaste ja psühhoanalüütikute pärusmaa.

Kirikute perenõustamistö algas aastatel 1944 - 1945, mis osutus populaarseks ja vajalikuks.

Alates 1950 aastatest kasutatakse supervisiooni Soome tervishoius ja seda viisid algul läbi psühhoanalüütikud. Alates 1980 aastatest hakkas töönõustamine hoogsalt arenema: ilmusid esimesed kirjandusallikad, ministriumid kaardistasid töönõustamise vajaduse ja tegid ettepanekud selle rakendamiseks, saab alguse ka töönõustamise teaduslik tegevus. Emeriitprofessor Marita Paunonen-Ilmonen on uurinud töönõustamise mõju töötajatele ja tööle.

http://www.suedm.com/index.php?option=com_content&task=viendex.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=26

1990 aastatel tõstatati Soomes juhtide töönõustamisvajaduse küsimus. Määrati juhtimistö eritunnused ja töönõustamise võimalused juhtide ja juhtimise toetamiseks, kus töönõustamistegevus läbib organisatsiooni eri tasemed, alates töötajatest juhtideni.

Norras on 10 aastat tagasi riiklikul tasemel võetud vastu otsus multisüsteemse teraapia (MST) rakendamise osas, mille käigus tegeletakse vägivalda pidurdamisega kogukonna ja kogu ühiskonnas (ka pered, koolid ja muud organisatsioonid) tasandil. Selles süsteemis töötab palju erinevaid spetsialiste ja nende professionaalsus tagatakse koolituste ja supervisiooni kaudu.

Hollandis sai supervisioon alguse 40 -50 aastat tagasi, kui metoodiline toetus sotsiaaltöö ja vaimne tervise valdkonna töötajatele ja sotsiaaltöö õppijatele. Sotsiaaltööd tegevad inimesed on kohustatud saama oma praktikale supervisiooni. See võimaldab neil õppida lähenemist ja suhtlemist klientidega.

Tänapäeval on supervisioon leidnud oma kindla koha ka haridusvaldkonnas. Valitsus on seadnud eesmärgiks tõsta inimsuhete juhtimise taset ja haridustöötajate professionaalsust selles.

Supervisiooni kasutatakse ka kõrgkooli õppejõudude professionaalse arengu tagamiseks.

Saksamaal ja saksa keele mõju piirkonnas sh Austria, Šveits, Itaalia. Alates 1970-st algas sotsiaaltöö professionaliseerumine ja arenes akadeemiline haridus selles valdkonnas. **Austrias**. Kasutatakse kõige enam haridusvaldkonnas, kus koolidele antakse sertifitseeritud superviisorite nimekiri ja õpetajad saavad kasutada supervisiooni oma professionaalse arengu eesmärkidel. Põhiteema, millega tegeletakse on õpetajate gruppide/meeskondade toetamine koostöö seisukohast. Teine teema on õpilastega seotud juhtumite läbitöötamine. **Saksamaal** on supervisioon õpetajakoolituse kohustuslik osa.

Lätis kasutatakse supervisiooni sotsiaaltöös, coaching-ut kasutatakse äriorganisatsioonides ja superviisoreid valmistatakse ette ülikooli tasandil.

Eestis tegutseb Supervisiooni ja coachingu ühing, mis loodi 1997. aastal. Alates 2003. aastast on ühing Euroopa Rahvuslike Supervisiooniühingute Assotsiatsiooni (ANSE <http://www.anse.eu/>) liige.

Eesmärgiks on hoida ja arendada Eesti superviisorite erialast taset. Samuti supervisiooni kui teenuse arendamine, kvalifikatsiooninõuete välja töötamine, rahvusvahelises erialainimeste kogukonnas tegutsemine. Ühingus on 45 liiget, erinevatesse töörühmadesse on kaasatud peaaegu kõik aktiivsed liikmed. Tööd koordineerib kolmeliikmeline juhatus. <http://www.supervisioon.ee/> .

Ühingu asutamise initsiaatoriteks olid Tallinna Pedagoogikaülikooli, Saksamaa Organisatsiooni-, kommunikatsiooni- ja supervisiooni Instituudi Der Rote Faden, EV Sotsiaalministeeriumi ja Eesti Lastefondi koostöös käivitatud supervisiooniõppe esimese kursuse õppurid.

Eesti superviisorid on läbinud koolituse Tallinna Ülikooli juures, tuntud Saksamaa superviisor ja pereterapeut Achim Fritzsche käe all ja Soomes töönõustajate koolituse käigus.