

АПРОБАЦИЯ НА АВТОРСКИ ИНСТРУМЕНТ ЗА САМООЦЕНКА НА КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ СТУДЕНТИ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ „СОЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“

Мартин Ценов, Мая Чолакова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (България)

Резюме. Статията има за цел да представи метричните качества на авторски инструмент, както и установените чрез него промени в самооценката на компетентности, развивани сред студенти от специалност „Социална педагогика“. Участват 119 студенти в редовна форма на обучение в четирите курса на бакалавърската степен. Изследването е осъществено в периода октомври 2024 – януари 2025 г. Резултати: факторният анализ показва наличие на пет компетентности с много добра вътрешна консистентност за всяка една. Между отделните компетентности съществуват относително стабилни и съществени връзки, като е налице статистически значима промяна по компетентности „Мотивация“ и „Професионални“. С напредване на обучението се повишават значимо субективните оценки за „Мотивация“ и „Личностни“. Изводи: въпросникът за самооценка на компетентностите може да бъде използван като надежден инструмент за отчитане на промяна в контекста на компетентностно ориентираното обучение и оценяване.

Ключови думи: компетентностно базиран подход; компетентностно ориентирано оценяване; самооценка на компетентности

Увод

Въвеждането на компетентностно базирания подход във висшето образование изисква промяна както в утвърдените парадигми на преподаване и учене, така и в начините на оценяване на резултатите (Koenen, Dochy & Berghmans, 2015; Gervais, 2016; Curry & Docherty, 2017; McClarty & Gaertner, 2015). В контекста на подготовката на бъдещите специалисти и тяхното професионално-кариерно развитие, определени компетентности придобиват голяма тежест, което е обусловено от множество фактори, свързани както с изискванията на конкретната професионална дейност, така и с оглед необ-

ходимостта от развитие на „меки умения“ или преносими компетентности в XXI век. Това с голяма степен на значимост се отнася и до обучението и подготовката на специалисти за помагащите професии, вкл. социални педагози, за които е ключово развитието на конкретни компетентности с оглед на широкия спектър от социални контексти, групи и потребители, с които те ще се ангажират в работен план. В този смисъл с фундаментално значение е не само определянето, но и емпиричното потвърждаване на изведени като основни компетентности, базирано на приетите научни стандарти и практики. Към това може да отнесем и методиката за оценяване, която е важна част от доказателствата за ефективност на въведения подход, базиран на компетентности. Именно поради това самооценяването на възприетите компетентности е един от начините за определяне на резултатите от компетентностно ориентираното учене (Koenen et al., 2014).

Настоящата статия има за цел да представи метричните качества на авторски инструмент, както и установените чрез него промени в самооценката на компетентности, определени и развивани сред студенти от специалност „Социална педагогика“ към СУ „Св. Климент Охридски“.

Теоретичен обзор

В процеса на възприемането и прилагането на компетентностно базиран подход много институции на висшето образование използват текущо оценяване с различни методи, включително практически задачи, казуси, симулации, самооценяване и взаимно оценяване (Koenen et al., 2014, p. 9). Последните две са особено важни, тъй като стимулират участието на студентите в този процес, като ги научават да размишляват върху необходимите компетентности и да ги оценяват (Koenen et al., 2014, p. 9). Това се е наложило като стандарт, защото в компетентностно ориентираното обучение е налице промяна в ролята на студентите, което предполага въвличането им и в процеса на оценяване, най-вече чрез самооценяване, оценяване от/на други студенти и кооценяване (Koenen et al., 2014, p. 3).

Самооценките се прилагат често в образователните изследвания, въпреки че съществува дебат за и против употребата им (Davis et al., 2025). Наистина, твърди се, че за разлика от обективните оценявания (напр. чрез тестове) самооценките позволяват единствено измерване на възприемани компетентности, но също така, че самооценените компетентности корелират с тези тестове (Bergsman et al., 2014, p. 3). Освен това в компетентностно ориентираното обучение участието на студента чрез самооценка на собствените компетентности е „значима образователна цел, свързана с професионалната автономност, рефлексия, самоконтрол и самоусъвършенстване, както и с ученето през целия живот“ (Chow et al., 2018, p. 261). Самооценяването играе важна роля в самосъзнанието на учащите се и им позволява да размишляват върху своите

способности, качества и умения и да откриват както силните си страни, така и областите, в които могат да се подобрят (Santos et al., 2025, p. 1156). Открива се и връзка между оценката на себевъзприетите компетентности на студентите и оценката на преподавателя, като оценката на студента може да укрепи неговата компетентност чрез самонаблюдение, а тя, от своя страна, да повиши валидността на оценката на преподавателя (Chow et al., 2018, p. 271). В допълнение, проучвания чрез самооценъчни въпросници се използват много често в областта на трансверсалните компетентности, макар да е установена тенденция учащите се да завишават своите оценки тъкмо по отношение на този вид компетентности (Santos et al., 2025, p. 1154). Оказва се, че по-опитните (експертите) могат да самооценяват по-точно нивото си на компетентност в сравнение с начинаещите (Davis et al., 2023, p. 795), а също така и че след като студентите са начинаещи в своите области, те са податливи на неточна самооценка, особено в области на компетентност, в които се очаква да се развият в продължение на професионалната им кариера (Davis et al., 2023, p. 795). Отбелязва се необходимостта от допълнителни проучвания, за да се подкрепят твърденията за пристрастност в самооценките и да се определи дали тази пристрастност е постоянна, или променлива в самооценките за различни компетентности (Davis et al., p. 803). Не на последно място, има значение и какво се разбира под компетентност, като се отчита, че инструментите за самооценка могат да бъдат използвани по отношение на част от дефиницията (напр. знанията), но не и по отношение на друга част (напр. поведението) (Davis et al., p. 804).

Методология на изследването

Цел на изследването

Основната цел на настоящото изследване са апробация и оценка на психометричните качества на авторски инструмент, насочен към самооценяване на резултатите от компетентностно ориентирано обучение при студенти от специалност „Социална педагогика“. *Подцел* на изследването е да установи дали се отчита промяна в динамиката на себевъзприетите компетентности сред студентите след въвеждане на компетентностно базирани учебни програми в подготовката на студентите.

Във връзка с така формулираните цел и подцел са поставени следните *задачи*.

1. Да се установят психометричните качества на авторския инструмент за измерване на компетентностите (личностни, социални и комуникативни, емпатия, организационни, умения за учене и развитие, професионални и мотивация).
2. Да се проучат връзките между отделните компетентности (емпатия, умения за учене и развитие, мотивация, професионални и личностни).

3. Да се установи степента на изразеност по различните компетентности за всеки академичен курс, в който са въведени актуализираните програми.

4. Да се проучат разликите в равнищата на компетентностите между студенти от специалност „Социална педагогика“, обучаващи се в различни академични години.

На основа на формулираните изследователски задачи са изведени следните *хипотези*.

1. Очаква се, че настоящият авторски инструмент (Въпросник за измерване на компетентностите) ще има необходимата надеждност и валидност, което ще подпомогне обективното оценяване и измерване на компетентностите (личностни, социални и комуникативни, емпатия, организационни, умения за учене и развитие, професионални и мотивация) сред студентите.

2. Допуска се, че ще има от слаби до умерени положителни връзки между отделните компетентности.

3. Предполага се, че ще се наблюдават положителни промени по определени компетентности в конкретни дисциплини след въвеждането на компетентностно ориентираното обучение сред студентите от всяка академична година.

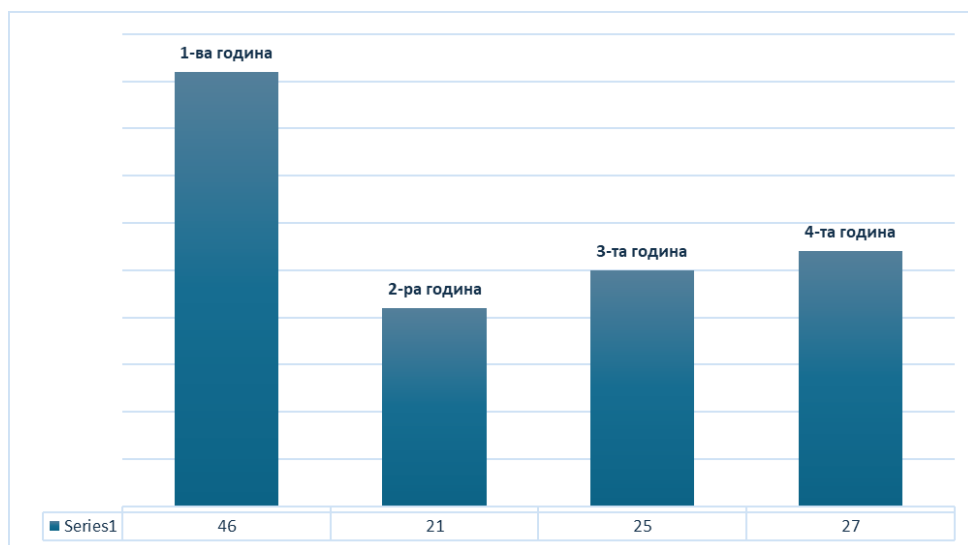
4. Предвижда се, че студентите от по-горните курсове на обучение ще декларират по-висока степен на развитие на компетентностите спрямо тези, които са в началните академични години.

Участници в изследването

В изследването с авторския инструмент за проучване на компетентностите вземат участие общо 119 студенти от специалност „Социална педагогика“, редовна форма на обучение (фиг. 1), разпределени, както следва: 46 студенти (39%) от първа година на обучение; 21 (17%) от втора година на обучение; 25 студенти (21%) в третата година на академичното си обучение и 27 студенти (23%) в четвърти курс. Извадката е неравномерно разпределена по пол. Жените, които участват в проучването, са 111 (93%), а мъжете са 8 (7%). Участниците са на възраст между 19 и 22 години, като средната възраст е 21 г.

Етични и организационни аспекти на изследването

Налице е етично одобрение за изследователските дейности с участието на студенти от страна на Етичната комисия на СУ „Св. Климент Охридски“. Спазени са етичните принципи и правила при събиране и съхранение на данни от студентите. Настоящото изследване е проведено, като е използвана онлайн платформа за попълване на въпросника в Google Forms. Всички студенти, участвали в изследването, са попълнили въпросника двукратно – в началото и в края на зимния семестър на учебната 2024/2025 г.



Фигура 1. Честотно разпределение на участниците в изследването

Метод за изследване на компетентностите

Въпросникът за измерване на компетентностите¹ е самооценъчен инструмент, който се състои от 39 твърдения, като всяка компетентност се измерва посредством различен брой твърдения: личностни – 6 твърдения; социални и комуникативни умения – 7; емпатия – 4; организационни – 3; умение за развитие и учене – 4; професионални – 9; и мотивация – 5. Всяко твърдение се оценява с 5-степенна Ликертова скала – от „напълно несъгласен“ (1) до „напълно съгласен“ (5).

За целта на изследването при обработката на резултатите са използвани дескриптивни статистики, факторен анализ (варимакс ротация), коефициент на вътрешна консистентност, корелационен анализ, t-test на Стюдънт и post hoc test на Тюки. Анализът на резултатите е направен посредством статистически пакет SPSS v.26.

Резултати и дискусия

За да се провери структурата на авторския инструмент за измерване на компетентностите, първоначално е осъществен факторен анализ с варимакс ротация. Получената факторна структура е представена в таблица 1. Извлечени са пет фактора, които обясняват 62,89% от дисперсията. Върху основата на факторния и айтемния анализ бяха премахнати твърдения, които получават ниски тегла или попадат в различни от заложения фактор. В резултат на това от първоначалните 39 твърдения за самооценка останаха 19, които се разпре-

делени между различните пет фактора. Също така две от компетентностите – социални и комуникативни умения и организационни, не се запазиха и се разпределиха или между останалите фактори, или не показаха значимо факторно тегло.

Таблица 1. Факторен анализ (варимакс ротация)
на Въпросник за измерване на компетентностите

Айтем \ Скала	Емпатия	Умение за развитие и учене	Мотивация	Професионални	Личностни
	Обяснена дисперсия 31,72%	Обяснена дисперсия 10,08%	Обяснена дисперсия 8,83%	Обяснена дисперсия 6,84%	Обяснена дисперсия 5,42%
17	0,822				
16	0,771				
14	0,715				
11	0,675				
33	0,659				
15	<i>0,202</i>				
21		0,769			
10		0,740			
12		0,690			
24		<i>0,453</i>			
23		<i>0,347</i>			
22		<i>0,328</i>			
35			0,755		
37			0,685		
34			0,593		
38			<i>0,424</i>		
36			<i>0,305</i>		
28				0,788	
8				0,674	
13				0,630	
25				0,574	
3					0,750
7					0,638
2					0,601
1					<i>0,418</i>
4					<i>0,321</i>
5					<i>0,259</i>

39		0,312			
37		0,287			
32	0,119				
31				0,171	
30			0,289		
29			0,261		
27				0,410	
26		0,220			
20		0,217			
19				0,236	
18				0,224	
13					0,201
9					0,115
6					0,110

Първият фактор обяснява 31,72% от вариациите в отговорите на студентите и се отнася до компетентност „Емпатия“. Този фактор изразява възприетата оценка на студентите за степента, до която са съпричастни и разбиращи другите в общуването.

Вторият фактор обяснява 10,08% от вариациите в отговорите на студентите и се отнася до компетентност „Умение за развитие и учене“. Факторът засяга самооценката на студентите по отношение на учене през целия живот, поддържане и надграждане на професионалните и личните им знания и качества.

Третият фактор обяснява 8,83% от вариациите в отговорите и се отнася до компетентност „Мотивация“. Този фактор отразява степента, до която участниците декларират, че имат желание за поемане на инициатива, бъдещо надграждане на личностните им качества и ангажираност в професията на социален педагог.

Четвъртият фактор обяснява 6,84% от вариациите в отговорите на студентите и се отнася до компетентност „Професионални“. Факторът е свързан със себевъзприетите оценки на участниците относно познаването на нормативни документи и законодателството, както и до теоретичните и практическите познания в областта на социалната педагогика.

Петият фактор обяснява 5,42% от вариациите в отговорите на студентите и се отнася до компетентност „Личностни качества“. Факторът отразява субективните оценки на участващите в изследването по отношение на определени персонални качества като търпение, комуникативност и отговорност.

В обобщение, резултатите на проведения факторен анализ показват решение, което се различава от първоначално заложеното. По-конкретно в началото бяха дефинирани седем компетентности, но след проведения факторен анализ се очерта структура, която извежда съществуването на пет компетентности.

От друга страна, коефициентите на вътрешна консистентност на получените скали за всяка компетентност са напълно приемливи, като варират от 0,54 до 0,84 (табл. 2). Всичко това ни дава основание да приемем, че изработеният въпросник за измерване на компетентности е валиден и надежден инструмент, посредством който можем да получим достоверни резултати и да направим важни изводи. Също така трябва да отбележим, че *първата хипотеза* се потвърди в значима степен. По-конкретно факторният анализ не показва решение със седем компетентности, както беше заложено в началото, а наличието само на пет, но с много добра вътрешна консистентност за всяка една.

Таблица 2. Вътрешна консистентност на скалите от Въпросника за измерване на компетентностите

Скали	Вътрешна консистентност (N = 119)
Емпатия	$\alpha = ,84$
Умения за учене и развитие	$\alpha = ,72$
Мотивация	$\alpha = ,65$
Професионални	$\alpha = ,70$
Личностни	$\alpha = ,54$

По отношение на *втората хипотеза*, а именно, че ще има вътрешна интеркорелация между отделните скали, анализът на резултатите показва от слаби до умерени положителни връзки между всички компетентности (табл. 3). Най-силна е връзката между компетентности „Професионални“ и „Личностни“, а най-слаба – между „Професионални“ и „Мотивация“. Успоредно с това се забелязва, че развитието на професионалните компетентности е в пряка положителна асоциация с личностните. Същото можем да отбележим и за компетентности „Емпатия“ и „Мотивация“, което подчертава значимостта на двете променливи за профила на социалния педагог. В допълнение, връзката между отделните компетентности е очаквана с оглед на теоретичните постановки и перспективи (Khaled et al., 2014; Chan & Luk, 2021). По-конкретно можем да отбележим, че макар и да са относително отделни и имащи своя различна тежест, често се получава „преливане“ между тези компетентности и развиването на една от тях може да доведе до промяна в качеството на останалите.

Таблица 3. Интеркорелации между скалите от Въпросника за измерване на компетентности

Ска̀ли	Емпатия	Умения за учене и развитие	Мотивация	Професионални	Личностни
Емпатия	1	,40**	,48**	,45**	,38**
Умения за учене и развитие		1	,44**	,41**	,37**
Мотивация			1	,35**	,49**
Професионални				1	,55**
Личностни					1

** $p < ,01$

В обобщение на резултатите дотук, можем да се предположи, че съществуват относително стабилни и съществени връзки между отделните компетентности, което потвърждава изцяло втората хипотеза в настоящото изследване. Същевременно това подкрепя и становището за взаимната свързаност и интеграция на отделните личностни, професионални и мотивационни характеристики в цялостно системно разбиране на профила на студентите в специалност „Социална педагогика“.

По отношение на описателните резултати от въпросника за оценка на компетентностите, представени в таблица 4, може да се отбележи, че студентите оценяват себе си като по-високо компетентни по всички скали спрямо теоретичната средна по скалите. С други думи, изследваните лица декларират за значимостта на разглежданите характеристики както за академичното им развитие, така и за професионалната им реализация. От друга страна, може да се предположи, че въпросните компетентности са социално желателни качества, което, на свой ред, да е повлияло на даваните отговори.

Таблица 4. Описателна статистика от Въпросника за измерване на компетентностите (N = 119)

Ска̀ли	Брой айтеми	M	SD	Минимална стойност	Максимална стойност
Емпатия	5	21,82	2,99	9	25
Умения за учене и развитие	3	12,12	2,07	4	15
Мотивация	4	16,74	2,14	8	20

Професионални	4	15,00	2,61	4	20
Личностни	3	8,39	1,48	4	15

Във връзка с *третата хипотеза*, а именно да установим наличието на положителни промени в развитието на измерваните компетентности в резултат на прилагането на компетентностно базирани учебни програми, констатираме, че се наблюдават промени. Най-общо може да се отбележи, че има отчетена промяна сред студентите от втора, трета и четвърта академична година по компетентности „Мотивация“ и „Професионални“, но не и по останалите компетентности.

С цел изясняване на казаното по-горе получените резултати са представени структурирано и системно. По-конкретно може да се отбележи (табл. 5), че в първи курс не се наблюдават съществени изменения в края на тестовия период: емпатия ($t = -1.74$, $p = ,087$), умения за учене и развитие ($t = -1,86$, $p = ,067$), мотивация ($t = -1,46$, $p = ,148$), професионални ($t = -,382$, $p = ,704$) и личностни ($t = -,419$, $p = ,676$). С други думи, студентите от първи семестър на първа академична година не декларират съществено повишаване на себевъзприетите компетентности. Това не е изненадващо, като имаме предвид, че става дума за абсолютно начинаещи както в университетското обучение изобщо, така и в социалнопедагогическата проблематика, в частност. Други възможни обяснения са свързани с описаната неточна самооценка сред начинаещите (Davis et al., 2023), недостатъчен фокус върху конкретните компетентности в рамките на обучението, краткото време за отчитане на промените, както и за рефлексия върху тях и пр.

Таблица 5. Сравнение между различия при студентите от четирите академични години в специалност „Социална педагогика“

	Групи	N	M	SD	t test	p
Компетентности	<i>Първи курс</i>					
Емпатия	Преди	32	21,71	2,55	-1,74	,087
	След	32	22,68	1,83		
Умения за учене и развитие	Преди	32	12,09	1,92	-1,86	,067
	След	32	12,87	1,38		
Мотивация	Преди	32	16,59	1,70	-1,46	,148
	След	32	17,28	2,03		
Професионални	Преди	32	15,03	2,38	-,382	,704
	След	32	15,25	2,18		
Личностни	Преди	32	8,25	1,52	-,419	,676
	След	32	8,40	1,45		

Компетентности	Втори курс					
Емпатия	Преди	12	21,83	1,47	-,469	,651
	След	12	22,33	2,16		
Умения за учене и развитие	Преди	12	13,50	1,22	-,568	,583
	След	12	13,83	,75		
Мотивация	Преди	12	16,33	1,21	-2,50	,03
	След	12	18,00	1,09		
Професионални	Преди	12	15,00	2,89	-,782	,453
	След	12	16,17	2,23		
Личностни	Преди	12	7,67	2,25	,000	1,00
	След	12	7,67	2,06		
Компетентности	Трети курс					
Емпатия	Преди	11	21,81	4,53	-1,16	,258
	След	13	23,38	1,66		
Умения за учене и развитие	Преди	13	13,46	1,39	-,569	,574
	След	13	13,76	1,36		
Мотивация	Преди	13	17,30	1,65	-2,38	,02
	След	13	18,92	1,80		
Професионални	Преди	13	15,15	3,13	-,981	,336
	След	13	16,23	2,42		
Личностни	Преди	13	8,84	1,63	-,413	,683
Компетентности	Четвърти курс					
Емпатия	Преди	26	22,76	2,02	-1,21	,233
	След	25	23,40	1,68		
Умения за учене и развитие	Преди	26	12,42	1,50	-1,18	,243
	След	27	12,85	1,09		
Мотивация	Преди	27	17,07	1,85	-1,61	,114
	След	27	17,88	1,87		
Професионални	Преди	27	15,44	2,10	-2,25	,03
	След	27	16,59	1,62		
Личностни	Преди	27	8,63	1,11	-1,26	,212
	След	27	9,00	1,03		

Анализът на резултатите, получени от декларираните отговори на студентите във втората година на обучение по специалност „Социална педагогика“, показва наличие на статистическа значима промяна по компетентност „Мотивация“ ($t = -2,50$, $p = ,03$) (виж табл. 5). За останалата група от компетентности

не се наблюдават съществени промени в срезовия период от октомври 2024 до януари 2025 (емпатия ($t = -.469$, $p = .651$), умения за учене и развитие ($t = -.568$, $p = .583$), професионални ($t = -.782$, $p = .453$) и личностни ($t = .000$, $p = 1.00$).

По отношение на резултатите, получени за периода октомври 2024 до януари 2025 г., сред студентите от трета академична година се констатира промяна единствено по компетентност „Мотивация“, подобно на резултата по-горе ($t = -2.38$, $p = .02$) (виж табл. 5). Не се констатира промени по останалите показатели (емпатия ($t = -1.16$, $p = .258$), умения за учене и развитие ($t = -.569$, $p = .574$), професионални ($t = -.981$, $p = .336$) и личностни ($t = -.413$, $p = .683$).

Анализът на резултатите от изследването показва, че за периода октомври 2024 – януари 2025 г. се наблюдава статистически значима промяна в нивото на компетентност „Професионални“ ($t = -2.25$, $p = .03$) сред студентите в четвърта академична година (табл. 5). Тази промяна е до известна степен очаквана, предвид заложените в обучението инициативи, насочени към повишаване на професионалната подготовка на студентите в работата им с определени психометрични инструменти, както и във връзка с логиката на академичната подготовка.

В обобщение дотук, може да се отбележи, че е налице промяна по определени компетентности сред студентите от специалност „Социална педагогика“, а именно – „Мотивация“ и „Професионални“, докато при останалите компетентности не се наблюдават статистически значими изменения. Това поставя въпроса доколко промените, въведени в контекста на компетентностно ориентиран подход, са ефективни по отношение на всички обхванати области или са по-ефективни за развитието на определени компетентности в рамките на конкретни параметри. В този смисъл може да се приеме, че подходът все още изисква по-задълбочено изясняване и емпирично валидиране. В перспектива, бъдеща изследователска задача би била да се определи в кои области на обучение компетентностно ориентираният подход проявява най-висока ефективност и в кои неговото въздействие остава ограничено и слабо.

Последната, **четвърта хипотеза**, а именно, че студентите от по-горните курсове ще декларира по-високо ниво на развити компетентности спрямо тези от началните курсове, се потвърди частично. Най-общо може да се отбележи, че с напредването на академичната година се повишават и субективните оценки за определени компетентности, а именно „Мотивация“ и „Личностни“ (табл. 6). Проведеният еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA) показва наличие на статистически значими разлики в средните стойности между изследваните групи студенти от първи, втори, трети и четвърти курс. Проведеният post hoc тест на Тюки (Tukey) установи, че студентите от трети и четвърти курс отчитат по-високи стойности по компетентност „Мотивация“ в сравнение с втори курс. Освен това резултатите от еднофакторния анализ показват, че студентите от първи, трети и четвърти курс демонстрират по-

високи субективни оценки по компетентност „Личностни“ в сравнение със студентите от втора академична година. По отношение на останалите променливи – „Емпатия“, „Умение за учене и развитие“ и „Професионални“, не се отчита никаква статистическа значимост (табл. 6).

Таблица 6. Компетентностни различия сред студентите от първа, втора, трета и четвърта академична година (116)

	Курс	N	M	SD	F	Post hoc Tukey
Емпатия	1-ви	46	21,56	2,83	1,83 p = ,145	–
	2-ри	21	20,86	2,59		
	3-ти	23	22,13	4,16		
	4-ти	26	22,77	2,02		
Умения за учене и развитие	1-ви	46	12,08	1,66	1,343 p = ,264	–
	2-ри	21	11,38	3,12		
	3-ти	25	12,48	2,14		
	4-ти	26	12,42	1,50		
Мотивация	1-ви	46	16,72	1,81	2,70 p = ,05	2 – 3 (p = ,03) 2 – 4 (p = ,05)
	2-ри	21	15,67	2,87		
	3-ти	25	17,32	2,07		
	4-ти	27	17,07	1,86		
Професионални	1-ви	46	15,13	2,37	,702 p = ,553	–
	2-ри	21	14,42	2,56		
	3-ти	25	14,76	3,47		
	4-ти	27	15,44	2,10		
Личностни	1-ви	46	8,43	1,42	3,04 p = ,03	1 – 2 (p = ,03) 2 – 4 (p = ,01) 2 – 3 (p = ,02)
	2-ри	21	7,57	1,71		
	3-ти	25	8,76	1,56		
	4-ти	27	8,63	1,11		

Повишените стойности по компетентностите „Мотивация“ и „Личностни“ сред студентите от по-горни курсове може да се дължи на определени взаимосвързани и влияещи си фактори. На първо място, логично е да отбележим натрупания образователен и практически опит в хода на тяхното обучение, като тези в по-напредналите курсове вече са придобили повече опит в практически занятия, курсови проекти и педагогически практики, което засилва тяхната вътрешна мотивация и увереността в собствените им способности и инициативи. От друга страна, повишените резултати по „Личностни“ компетентности могат да се обяснят с житейския етап, на който се намират, а именно възникващата ранна зрялост, която е свързана с емоционална плас-

тичност и развитие на личностната зрялост. Последните, от своя страна, се формират в процеса на продължително обучение и взаимодействие с преподаватели, колеги и връстници. Не на последно място, можем да отбележим, че може би компетентностно ориентираният подход в обучението оказва посилен ефект именно върху личностните и мотивационните аспекти на академично-кариерното развитие, докато по-конвенционалните компетентности се разгръщат по-дълго във времето и в директния практически опит на терен. От друга страна, отсъствието на промяна по компетентност „Емпатия“ и „Умения за учене и развитие“ може да се дължи както на методическа трудност за развитие на тези компетентности, така и на други субективни фактори, като например личната ангажираност, предходния опит и индивидуалните различия между студентите.

Заклучение

Резултатите от изследването на метричните качества на самооценъчния въпросник демонстрират, че той може да бъде използван като надежден инструмент за отчитане на промяна в контекста на компетентностно ориентираното оценяване. Що се отнася до конкретните резултати от прилагането на този инструмент в рамките на настоящото изследване, те са показателни за положителната динамика в областта на мотивацията, което изглежда в синхрон с целите и характеристиките на образованието, базирано на компетентности и по-конкретно с крайната му цел, а именно подобряването на мотивацията на студентите и тяхната ангажираност в процеса на учене (Brauer, 2021). В този смисъл, се счита, че отчетената, макар и само в рамките на този начин на оценяване промяна, е един от признаците за ефективност на въведените промени в учебните програми, базирани на компетентности. От друга страна, чрез самооценъчния инструмент студентите получават и възможност да участват пряко в процеса на своето учене и да осъществяват себerefлексия, което също е част от споменатите по-горе характеристики и цели.

Ограничения на изследването

Настоящото изследване има няколко съществени ограничения, които трябва да се вземат предвид. Използваният изследователски инструмент представлява авторски въпросник, който не е съпоставен с друг сходен инструмент за изследване на компетентностите, за да се установи конвергентната валидност на настоящия. Отчитаме, че това ограничава възможността за пълна вътрешна валидност и сравнимост на резултатите с други изследвания в областта. От друга страна, самооценъчният характер на настоящия инструмент предполага възможност за социална желателност и засилена субективност в даваните отговори от изследваните лица. Отчитаме, че това също може да е повлияло на точността при определяне на реалното равнище на компетентностите. Друго ограничение, което може да посочим, е малкият брой изследвани лица, както

и факта, че са от конкретен университет, което не ни позволява съотнасяне на резултатите към по-широка група студенти от същата или сходна специалност.

Бъдещи изследвания

На база казаното дотук може да очертаем няколко насоки за бъдещите ни изследвания в областта. Необходимо е съпоставяне на използвания апробиран инструмент с други валидирани въпросници с цел да се установи конвергентната валидност и повишаване на надеждността на авторската методика. Подобна стъпка ще ни позволи по-прецизна оценка на изследваните компетентности и по-широко сравнение с други емпирични изследвания. Също така, ще бъде важен принос, ако се включи по-широка и разнообразна извадка, която обхваща както студенти от различни университети, така и практикуващи специалисти, с цел да се направи съпоставка между формираните по време на обучението компетентности и тези, които се декларират в реалната практика на терен.

Не на последно място, ще бъде по-целесъобразно да се приложи по-комплексен подход за оценяване, който да включи 360-градусова оценка, като към оценките на студентите се включат и оценки от техните преподаватели, базови специалисти и състуденти. Това изисква не само да се приложи настоящият въпросник, но на негова база да се разработят и наблюдателни листове (чеклистове), чрез които оценяващите ще могат да регистрират проявата на определени компетентности в реални лекционни и практически ситуации. Подобно надграждане ще позволи по-обективно и цялостно измерване на компетентностите и ще подпомогне по-дълбокото разбиране на ефективността от въвеждането на компетентностно ориентирания подход в подготовката на бъдещите специалисти в социалната сфера.

Благодарности и финансиране

Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

БЕЛЕЖКИ

1. Списъкът с компетентности, както и предварителните резултати от изследване за ефективността на въпросника за самооценка на компетентности са предмет на представяне в предишни публикации: Tcholakova, M., Pironkova, M., Ranev, A., Staneva, Y. (2025). Competence for Social Pedagogical Practice: What Do Students Tell Us?, *Pedagogy*, vol. 97, No 5, pp. :619-633. doi.org/10.53656/ped2025-5.02; Чолакова, М., Ценов, М., Николов, Ц., Костов, К. (2025). Самооценка на компетентностите в процеса на обучение в специалност „Социална педагогика“: предварителни резултати, *Педагогика*, том. 97, бр. 1s, стр. 65-84.

Acknowledgement and Funding

This study is financed by the European Union – NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

REFERENCES

- Bergsmann, E., Schultes, M. T., Winter, P., Schober, B., & Spiel, C. (2015). Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and program planning*, 52, 1 – 9.
- Brauer, S. (2021). Towards competence-oriented higher education: a systematic literature review of the different perspectives on successful exit profiles. *Education+ Training*, 63(9), 1376 – 1390.
- Chan, C. K., & Luk, L. Y. (2021). Development and validation of an instrument measuring undergraduate students' perceived holistic competencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(3), 467 – 482.
- Chow, E. O., Cheung, C. K. & Chan, G. H. (2018). Calibrating field practicum assessment in social work education with a competency-based evaluation tool in Hong Kong. *International Social Work*, 61(2), 260 – 273.
- Curry, L., & Docherty, M. (2017). Implementing competency-based education. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 10, 61 – 73. DOI:10.22329/celt.v10i0.4716.
- Davis, K. A., Grote, D., Mahmoudi, H., Perry, L., Ghaffarzadegan, N., Grobs, J. & Triantis, K. (2023). Comparing self-report assessments and scenario-based assessments of systems thinking competence. *Journal of Science Education and Technology*, 32(6), 793 – 813. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10027-2>.
- Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 98 – 106. DOI: 10.1002/cbe2.1011.
- Khaled, A. E., Guliker, S. J. T., Tobi, H., Biemans, H. J., Oonk, C., & Mulder, M. (2014). Exploring the validity and robustness of a competency self-report instrument for vocational and higher competence-based education. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(5), 429 – 440. DOI: 10.1177/0734282914523913.
- Koenen, A. K., Dochy, F., & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and teacher education*, 50, 1 – 12.

- Mcclarty, K. L., & Gaertner, M. N. (2015). *Measuring mastery: Best practices for assessment in competency-based education*. American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- Santos, S., Freire, C., Monteiro, S., & Biscaia, R. (2025). Transversal competences: The (mis) match between graduates' self-assessment and external evaluation. *Issues in Educational Research*, 35(3), 1154 – 1177.

APPROBATION OF AN AUTHOR'S TOOL FOR SELF-ASSESSMENT OF COMPETENCIES AMONG STUDENTS MAJORING IN SOCIAL PEDAGOGY

Abstract. The article aims to present the metric qualities of an author's tool, as well as the changes in self-assessment of competencies developed among students majoring in Social Pedagogy, as established through it. A total of 119 full-time students in the four years of the bachelor's degree program participated in the study. The study was conducted between October 2024 and January 2025. Results: Factor analysis showed the presence of five competencies with very good internal consistency for each one. There are relatively stable and significant links between the individual competencies, with a statistically significant change in the competencies "Motivation" and "Professional." As the training progresses, the subjective assessments for "Motivation" and "Personal" increase significantly. Conclusions: The competency self-assessment questionnaire can be used as a reliable tool for measuring change in the context of competency-based training and assessment.

Keywords: competency-based approach; competency-oriented assessment; self-assessment of competencies

✉ **Dr. Martin Tsenov, Assist. Prof.**
WoS Researcher ID: KFR-1904-202419

✉ **Dr. Maya Tcholakova, Assoc. Prof.**
WoS Researcher ID: IWE-4455-2023
ORCID iD: 0000-0002-1446-1399
Department of Social Pedagogy and Social Work
Faculty of Educational Studies and the Arts
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Sofia, Bulgaria
E-mail: mjcenov@uni-sofia.bg
E-mail: mlcholakov@uni-sofia.bg