

<https://doi.org/10.53656/ped2025-1s.04>

САМООЦЕНКА НА КОМПЕТЕНТНОСТИТЕ В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ В СПЕЦИАЛНОСТ „СОЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“: ПРЕДВАРИТЕЛНИ РЕЗУЛТАТИ

**Доц. д-р Мая Чолакова,
д-р Мартин Ценов,
д-р Цветослав Николов,
д-р Красимир Костов**

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Компетентностният подход е в основата на реформата в образователните системи, а програмите, разработвани в рамките на компетентностния подход, повишават мотивацията за учене и самоефикасността на студентите. Статията представя първоначални резултати от прилагане на въпросници за самооценка по шест учебни дисциплини, разработени в съответствие с рамка за компетентности, развивани в процеса на обучение и необходими за реализация в професията на социалния педагог. За целите на настоящото проучване са изследвани 131 студенти от първа, втора, трета и четвърта академична година от специалност „Социална педагогика“. Резултатите от изследването показват положителна промяна сред всички групи студенти и по всички учебни дисциплини, които са разработени в съответствие с компетентностната рамка, като най-голям напредък е регистриран в „Професионални“ и „Личностни“ компетентности. Резултатите от самооценката дават основание за включване на инструмента като средство за обратна връзка не само от страна на студентите, но и на преподавателите.

Ключови думи: компетентностен подход; компетентностно ориентирано оценяване; въпросници за самооценка; социална педагогика

Увод

Компетентностният подход е в основата на реформата в образователните системи в глобален мащаб, в това число и във висшето образование. Налице са данни, че програмите, структурирани в контекста на този подход, имат положително влияние върху мотивацията за учене и самоефикасността на студентите (Koenen, Dochy, & Berghmans 2015). Разработването на компетентностно ориентирани учебни курсове изисква внимателно дефиниране на

целевите компетентности и създаване на подходящи показатели за определяне на степента, в която са постигнати (Rivenbark & Jacobson 2014, цит. по Simonds, Behrens & Holzbauer 2017, p. 412). Наред с поставянето на реалистични задачи, свързани с професионалната практика и компетенции, и подпомагането на студента да поеме повече отговорност за собственото си учене, формиращото/текущото оценяване и активната роля на студента в процеса на оценяване са сред основните характеристики на подхода (Koenen, Dochy, & Berghmans 2015). Последното включва непрекъснато измерване и определяне на собствения си напредък, което помага, от една страна, да идентифицират нуждите си от учене, за да постигнат съответните компетентности, а от друга – чрез постигането им да саморефлектират върху тези нужди (Simonds, Behrens & Holzbauer 2017, p. 413). Самооценяването е част от „плюрализма“ на оценяването, характерен за компетентностно ориентираното обучение, наред с портфолиото, оценяването от връстници/кооценка, 360-градусова обратна връзка и пр. (Koenen, Dochy, & Berghmans 2015). Въпросниците за самооценка са възможен вариант за проверка и себerefлексия върху постиженията. Настоящата статията има за цел да представи първоначални резултати от използване на въпросници за самооценка на компетентности, развивани в шест учебни курса/дисциплини, които са актуализирани съобразно компетентностна рамка, разработена по проект „Компетентностен подход в обучението на студенти по „Социална педагогика“, част от проект SUMMIT.

I. Контекст на изследването

Бъдещите социални педагози са изправени пред предизвикателствата на динамично изменящата се обществена действителност, която предполага развитието на разнообразни качества и умения, необходими за успешната им професионална реализация в широкото поле на социалната педагогика. На фона на това може да отбележим, че „социалнопедагогическата работа включва намеса в условията на живот на хората и изисква солидно базово образование, както и практическа подготовка, за да се изпълнява тази задача по професионален и подходящ начин“¹. Това, от своя страна, налага формиране на широк спектър от компетентности, адекватни на потребностите от социалнопедагогическа подкрепа в съвременни условия.

Важно е да се изтъкне, че компетентностно базираният подход е отразен в Националната стратегия за развитие на висшето образование в Република България в периода 2021 – 2030 година, като главен акцент е поставен върху необходимостта да се осигури на всички правото за качествено образование, а също така и да се въведат нови политики за повишаване на мотивацията за учене, както и значението на ключовите компетентности за личностната и професионалната изява на всеки гражданин на Република България. Отправната точка е насочена към преход от преподаване на знания към овладяване

на ключови и функционални компетентности. Това включва както цифрови и езикови умения, така и социални умения. Последните имат значима обществена стойност, тъй като формират ценностната система на индивида, позволяваща му творческо мислене при решаването на проблеми и търсене на нови решения. За реализирането на подобна политика е необходимо да се реформира учебният процес, като се наблегне върху придобиването на комплексни умения от бъдещите специалисти, в т.ч. и използването на иновативни подходи в преподаването.

Тази концепция е заложена и в проекта „Компетентностен подход в обучението на студенти по социална педагогика“, чиято основна цел е повишаване качеството на обучение чрез прилагане на компетентностния подход в обучението на студентите от специалност „Социална педагогика“. За нейната реализация, след обстоен теоретичен анализ и провеждане на емпирични изследвания, е разработена рамка от компетентности в съответствие със съществуващата Европейска и Национална квалификационна рамка, както и тази, предложена от Международната асоциация на социалните педагози, която определя няколко „фундаментални“ компетентности¹. Концептуалната рамка от компетентности е изготвена и чрез проучване и анализ на научни изследвания, свързани с компетентностния подход, в т.ч. специфичните особености във висшето образование, и особено в академичната подготовка по социална педагогика, както и анализ на учебни програми, по които се осъществява обучението в специалността. Студентите участват като партньори в оформянето на рамката и споделиха своето мнение по въпроси, кореспондиращи пряко с визията им за професията „социален педагог“. Чрез провеждането на три фокус групи, в които се включват 20 души, и анкетно проучване, в което вземат участие 114 души, студентите имат възможността да споделят и непосредствените си впечатления от обучението си, което също е отразено при изготвянето на модела. Методологията на изследването, изследователският инструментариум, както и резултатите от посочените теоретични и емпирични проучвания са предмет на отделна публикация.

II. Самооценяването в контекста на компетентностно ориентираното оценяване

Оценяването е ключов компонент в компетентностно ориентираното обучение, тъй като дава възможност, от една страна, на учащите да преценят специфичните си учебни потребности, добиването и демонстрирането на съответните компетентности, а от друга – на преподавателите да определят потребностите от обучение на всеки учащ, както и дали въведените начини за оценяване действително измерват това, което трябва да измерват (Gervais 2016, p. 101). Подчертава се, че откакто съществуват програмите, базирани на компетентности, най-важната съпътстваща тема на изследване

е качеството на оценяване, като според някои изследователи основното усилие в развитието на компетентностно ориентираното обучение трябва да бъде съсредоточено не толкова в разработването на учебни материали, колкото именно в дизайна на подходящи начини за оценяване на представянето (McClarty & Gaertner 2015, p. 3). Нещо повече, съветът към институциите дори е да не се ангажират с учебни програми, базирани на компетентности, освен ако не разполагат с начини за директна оценка на представянето на учащите – императив, който все още е актуален (McClarty & Gaertner 2015, p. 3). Curry & Docherty (2017), на свой ред, определят оценяването като „най-слабото звено“ в програмите, структурирани на базата на компетентности, възпрепятствано от бихейвиористката му основа, „неуместната вяра в универсалната справедливост на оценяващите“ и пр. фактори (Curry & Docherty 2017, p. 66). Според авторите един недостатъчно развит метод за документиране на „израстването“, особено в областта на нагласите, е чрез измервания, базирани на саморефлексия, като предлагат чести възможности за самоанализ, размисъл, документиране на отговора и самоотчет, предоставени в съответния учебен или работен контекст, да станат част от дизайна на оценката на компетентностно ориентираното обучение (Curry & Docherty 2017, p. 68).

Използването на самооценъчни въпросници в областта на компетентностно ориентираното обучение има своята дълга традиция, като множество изследвания показват важността им като средство за идентифицирането на области за развитие сред бъдещи специалисти (Bowman 2010; Bowman & Hill 2011). Въпреки че съществуват аргументи както „за“, така и „против“ тяхното прилагане в различни изследвания, доминира тезата, че самооценъчният метод дава ефективни резултати както в полза на емпириците, така и за самите участници (Porter 2011). Компетентностно ориентираното оценяване се основава главно на представяне и автентична оценка (Gallardo 2020), като оценяването бива два вида: текущо/формативно и крайно/сумативно (Gervais 2016). Съществена характеристика на компетентностно ориентираното обучение е тъкмо формиращото/текущото оценяване на процеса на учене или по-скоро в процеса на учене (Koenen, Dochy, & Berghmans 2015, курсивът наш). Ролята на преподавателя тук е да дава текуща обратна връзка относно напредъка на студентите и начините да подобрят както процеса на учене, така и резултатите. В компетентностно ориентираното обучение оценяването е мултиизмерно – в него се включват различни „актьори“: наставници, ментори, колеги, други преподаватели. В него обаче участва и студентът, като активен субект, тоест ролята на студента в процеса на оценяване в перспективата на компетентностно ориентираното обучение е променена; той следва да се ангажира чрез самооценка и съвместна/кооценка на собствените си и постиженията на другите (Koenen, Dochy, & Berghmans 2015). Значението на самооценяването и оценяването от състуденти е в стимулирането на участието им в процеса на

оценяване, защото ги учи да разсъждават върху и да оценяват необходимите компетентности (Koenen, Dochy, & Berghmans 2015, p. 9).

Самооценяването, или така нареченият „самоотчет“ (self-report), е част от методите за оценяване на ефективността на обучението, основано на компетентности (Khaled et al. 2014). Самият самоотчет може да има много различни форми, въпреки че обикновено се отъждествява със структуриран въпросник, който на основата на вербалните отговори на участниците оценява тяхното познание, емоция, мотивация, поведение или физическо състояние (Pekruna 2020, p. 186). Вариантите могат да включват: структуриран или неструктуриран, ретроспективен или паралелен; устен или писмен; качествен или количествен; едноизмерен или многоизмерен; хартия и молив или онлайн; и може да включва единични или множество елементи (Pekruna 2020, p. 186).

Има аргументи „за“ и „против“ самооценяването, които се основават на проучвания, изискващи от студентите сами да „докладват“ (иначе казано, оценяват) постиженията си в процеса на обучение „(т.е. колко са научили от момент А до момент Б) или за промените в нагласите си с течение на времето“ (Davis et al. 2023, p. 794). Сред аргументите в подкрепа на този начин на оценяване са безспорните му ползи при оценката на „афективни, когнитивни, физиологични и поведенчески процеси, като част от саморегулираното учене, тъй като всички тези процеси могат да бъдат представени в човешкия ум и съответно да бъдат отчетени“; възможностите да направи „по-диференцирана оценка на човешкото мислене от всеки друг метод“ – например „за нюансирано описание на емоциите, мотивацията и метапознанието по време на ученето“; по-голяма икономичност от другите методи и др. (Pekruna 2020, p. 187).

Сред недостатъците се споделят преди всичко социалната желателност и ефектът на ореола (halo), при който общото впечатление – положително или отрицателно – от даден опит влияе върху отговорите на конкретни въпроси (Davis et al. 2023). Освен това самооценяването е ограничено до „процеси, които са достъпни за съзнанието; обикновено се ограничава до оценка на съдържание, което може да бъде описано вербално; може да бъде обект на различни пристрастия; и винаги изостава от процесите, които има за цел да оцени, дори и само за секунди, което означава, че му липсва времевата разделителна способност, необходима за улавяне на динамиката на ученето в реално време“ (Pekruna 2020, p. 186).

При всички изброени по-горе предимства и ограничения самооценяването чрез въпросник (в каквато и да е форма) е част от мултиизмерната перспектива при оценяването като характеристика на компетентно ориентираното обучение в сферата на висшето образование и в комбинация с другите методи за оценка на постиженията, носи значима обратна информация, необходима както на студента, така и на преподавателя. Във връзка с горното, изследователският екип по проект „Компетентностен подход в обучението на студенти

по „Социална педагогика“ си постави за цел да апробира въпросник за самооценка като част от палитра от методи за оценяване на постиженията в рамките на шест учебни програми, актуализирани съобразно рамка за компетентностно ориентирано обучение.

III. Методология на изследването

Концептуална рамка

В резултат от посочените в контекста на изследването теоретичен анализ, анализ на резултатите от анкетното проучване и контент-анализ на резултатите от фокусираната групово дискусия, осъществени в съответствие с проектната концепция за въвеждане на компетентностно ориентирано обучение, е определен набор от компетентности, групирани по следния начин:

- личностни компетентности (мотивация, отговорност, наблюдателност, оперативна готовност, аналитично и критично мислене);
- социални и комуникативни компетентности (умения за сътрудничество, екипна работа, разбиране и приемане на друга гледна точка, работа в мултикултурна среда, сензитивност и такт, невербална и паравербална комуникация, консултиране и съветване, социална реадaptация);
- професионални компетентности (теоретични и методологически знания, познания за специфичната област, културна компетентност, творчески умения, оценка на риска и справяне с предизвикателно поведение);
- системни компетентности (роля и място на възпитателя, професионални граници и отношения);
- организационни компетентности (планиране и целеполагане, работа с документация, работа с литературни източници, подготовка, провеждане, администриране и изготвяне на доклади, осигуряване на безопасна образователна среда) и
- компетентности за развитие и учене (интердисциплинарно мислене, познания за различни модели и практики, адаптивност и многопластовост на уменията, съвременни методи за психодиагностика).

Развитието на горните компетентности е в основата на разработените програми на учебни дисциплини от учебния план за бакалавърска степен в специалност „Социална педагогика“, както следва: „Теоретични основи на възпитанието“, „Етнопедагогика“, „Теория и методика на социалнопедагогическото консултиране и съветване“, „Социалнопедагогически практикум“, „Обща и училищна психодиагностика“ и „Позитивни подходи и физическа намеса при работа с деца“. Програмите са подбрани на основата на няколко критерия, съгласно концепцията на проектния екип: 1. Основополагащи за формиране на личностно-професионалния профил на социалния педагог; 2. Възможност за осъществяване на междудисциплинарни връзки; 3. Съобразени с анализа на резултатите от студентското мнение относно най-важните компетентности,

които следва да бъдат развивани в процеса на обучение (в теоретико-приложен план). Те са разпределени във всички курсове на обучение и включват както задължителни, така и избираеми дисциплини.

Процесът по въвеждане на компетентностния подход в рамките на подобрените учебни програми включва: определяне на компетентностна рамка; определяне на индикатори за постигане на съответните компетентности; разработване на задания/дейности за изграждането и усъвършенстването им; подбор на методи за оценка на постиженията; прилагане на нововъведенията по време на обучението по съответните дисциплини; отчитане на промяната.

Цел на изследването

Изследването има за цел да се оцени ефективността на разработен въпросник за самооценка с оглед на неговата приложимост и полезност в контекста на подновените учебни програми, както и да се установи ефективността на компетентностно ориентирано обучение сред студенти в специалност „Социална педагогика“.

Задачи на изследването

Да се изработи инструмент, посредством който да се установи ефективността на компетентностно ориентираното обучение.

Да се установи дали се наблюдават промени в нивата на самооценка по изведените компетентностите сред студентите след въвеждането на компетентностно ориентираното обучение.

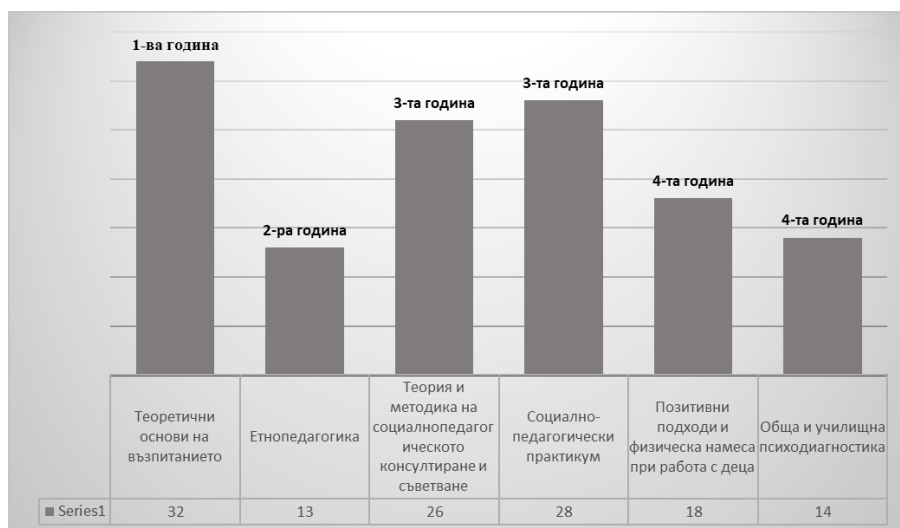
Хипотези на изследването

1. Очакваме, че посредством изработения инструмент ще бъде измерена ефективно промяна в дисциплините, където е въведено компетентностно ориентираното обучение.

2. Допускаме, че ще се наблюдават промени по всички компетентности вследствие на въведено компетентностно ориентираното обучение.

Участници в изследването

В изследването взимат участие общо 131 студенти от специалност „Социална педагогика“, редовна форма на обучение (фиг. 1). Общо 32 студенти от първа академична година са обхванати в компетентното ориентираното обучение по дисциплината „Теоретични основи на възпитанието“. Студентите от втората година на обучение, взели участие в компетентностно ориентираното обучение, са 13 по дисциплината „Етнопедагогика“. Общо 26 студенти в третата година на своето академично обучение участват по дисциплината „Теория и методика на социалнопедагогическото консултиране и съветване“ и 28 – по дисциплината „Социалнопедагогически практикум“. Общо 18 по „Позитивни подходи и физическа намеса при работа с деца“ и 14 по дисциплината „Обща и училищна психодиагностика“ участват от четвърта академична година. Участниците са на възраст между 20 и 27 години, като средната възраст е 22 г. Изследваните лица са основно жени.



Фигура 1. Честотно разпределение на участниците в изследването

Изработване на методическия инструментариум

За да се определи ефективността на компетентностно ориентирания подход в работата с бъдещите специалисти, е изработен инструментариум, с който да се проследи промяната в нивата на компетентностите. По-конкретно разработването на настоящия методически инструментариум се състои в операционализирането и използването на инструмент, посредством който студентите могат сами да оценят значимите себевъзприети компетентности. Създаването и прилагането на подобен инструмент има за задача не само да даде обратна връзка по отношение на лична оценка на конкретните компетентности сред студентите, но и да ги насочи към възможността да развият знанията, уменията, качествата и нагласите, които са периферни или слабо изразени, но съществени за професионалната им реализация. От друга страна, създаването, въвеждането и използването на такъв инструмент би допринесло и за отчитане ефективността на дадена програма.

Именно затова са формулирани самооценъчни индикатори за всяка от изведените компетентности, като всеки се оценява по 5-степенна Ликертова скала – от „напълно несъгласен“ (1) до „напълно съгласен“ (5). Същевременно с това е установена вътрешната консистентност по отделните компетентности. Те показват добра надеждност, измерена чрез алфа на Кронбах, като варират от .80 до .54. По-конкретно:

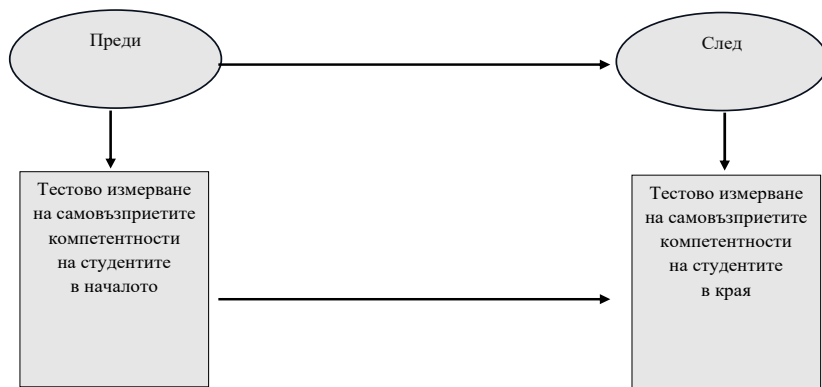
– *личностни компетентности* – скалата е изградена от 12 самооценъчни твърдения ($\alpha = .77$);

- *социални и комуникативни компетентности* – скалата е съставена от 9 самооценъчни твърдения ($\alpha = ,65$);
- *организационни компетентности* – скалата е съставена от 7 самооценъчни твърдения ($\alpha = ,71$);
- *системни компетентности* – скалата е съставена от 5 самооценъчни твърдения ($\alpha = ,80$);
- *професионални компетентности* – скалата е съставена от 10 самооценъчни твърдения ($\alpha = ,74$);
- *компетентности за умения за учене и развитие* – скалата е съставена от 6 самооценъчни твърдения ($\alpha = ,68$);
- *емпатия* – скалата е съставена от 8 самооценъчни твърдения ($\alpha = ,54$);
- *мотивация* – скалата е съставена от 4 самооценъчни твърдения ($\alpha = ,63$).

Това ни дава основание да смятаме, че надеждността на инструмента е голяма и ще даде статистически значими резултати. Изключение прави компетентност „Емпатия“, която има коефициент на вътрешна консистентност $\alpha = .54$, но въпреки това е приемлив за целите на настоящото изследване.

Организация на изследването

В периода октомври 2023 – януари 2024 г. обучението на студентите от специалност „Социална педагогика“ е осъществено съгласно нововъведенията в съответните учебни програми, като за определяне на неговата ефективност е изработен и приложен инструментариум, с който да се проследи промяната в нивата на компетентностите (фигура 2). По-конкретно всеки участник в проекта изработва въпросник, фокусиран върху групи компетентности съгласно компетентностната рамка. Паралелно с това са въведени и нови подходи на преподаване с цел разгръщане на компетентностите у студентите.



Фигура 2. Модел на изследването

За да бъде установена ефективността на компетентностно ориентирания подход във връзка с обучението, студентите се тестват с изготвения инструмент непосредствено след началото на зимния семестър и веднага след приключването му. С други думи, взелите участие в проучването студенти са направили първоначална самооценка на текущото си ниво на компетентности в началото на зимния семестър (2023/2024). След това е въведен новият компетентностно ориентиран подход за период от 10 седмици. В края на зимния семестър (2023/2024) студентите отново правят самооценка на настоящото ниво на компетентности. В допълнение, същата процедура е приложена в периода март – юни 2024 г. по една от дисциплините, предлагани в летния семестър, а именно социалнопедагогически практикум. Въпреки че не е оптимален метод за тестване на ефективността, такива оценки „преди – след“ не са рядкост в изследователските проучвания, като разликата между оценката преди и след сесията е важна, тъй като влияе върху интерпретацията на данните и решението за преминаване към следващата фаза на интервенцията или надграждане в компетентностно ориентиран подход (Moore et al. 2018).

За целта на изследването при обработката на резултатите са използвани дескриптивна статистика и t-test на Стюдънт. Анализът на резултатите от изследването е направен посредством статистически пакет SPSS v.26.

Резултати от изследването

В резултат на обобщените и анализирани резултати се установяват значими промени в нивата на компетентностите на студентите от специалност „Социална педагогика“ (първи, втори, трети и четвърти курс). По-точно може да се отбележи значима промяна по компетентностите личностни и професионални. Това позволява да се предположи, че с въвеждането на компетентностно ориентиран подход в академичен план могат да се очакват промени в личностно-професионалното развитие на студентите от специалността. Първоначално ще бъдат представени резултатите от t-test на Стюдънт за търсене на различия между средните стойности за двете извадки (преди – след) сред студентите от първата година, а след това ще се проследи и по кои компетентности се наблюдават промени съответно сред студентите във втора, трета и четвърта година на обучение. Важно е да се отбележи, че в зависимост от предмета си някои дисциплини позволяват по-лесното разгръщане на определени компетентности спрямо други. От друга страна, определени компетентности се застъпват в процеса на компетентностно ориентираното обучение, което създава неяснота дали са резултат от дадените в конкретна дисциплина, или от общото съчетание на всички тях.

В резултат на анализа на данните се констатира, че има отчетена промяна за периода ноември – януари по всички компетентности в дисциплината „Теоретични основи на възпитанието“ (табл. 1). По-конкретно в „Личностни“ ($t = -3.34, p = .001$), „Социални и комуникативни“ ($t = -3.20, p = .002$), „Системни“

($t = -2.27$, $p = .03$) и „Професионални“ ($t = -3.31$, $p = .002$). В този смисъл, може да предположим, че въведеното компетентностно ориентирано обучение има своят ефект посредством използването на новия подход на обучение и практически модели за работа.

Таблица 1. Сравнение между различия при студентите от първа академична година в специалност „Социална педагогика“

	Групи	N	M	SD	t test	p
Компетентности	<i>Теоретични основи на възпитанието</i>					
Личностни	Преди	32	22,25	4,03	-3,34	,001
	След	31	25,41	3,48		
Социални и комуникативни	Преди	32	19,37	3,04	-3,20	,002
	След	31	21,58	2,36		
Системни	Преди	31	11,39	2,29	-2,27	,03
	След	30	12,70	2,23		
Професионални	Преди	32	10,12	2,83	-3,31	,002
	След	31	12,23	2,15		

В резултат на анализа на данните сред студентите от втора година по специалност „Социална педагогика“ по дисциплината „Етнопедагогика“ (табл. 2) се констатира, че има отчетена промяна за периода ноември – януари само по компетентност „Професионални“ ($t = -3.91$, $p = .001$). От друга страна, не са отчетени промени по останалите компетентности: „Личностни“ ($t = -1.04$, $p = .30$), „Социални и комуникативни“ ($t = -1.29$, $p = .21$), „Организационни“ ($t = -.20$, $p = .84$) и „Умение за учене и развитие“ ($t = -1.79$, $p = .09$). Фактът, че се отчита промяна само по компетентност „Професионални“, но не и по другите, може да се дължи на това, че дисциплината се фокусира върху анализ на влиянието на традициите и културните различия върху формирането на личността и социалните интеракции.

Таблица 2. Сравнение между различия при студентите от втора академична година в специалност „Социална педагогика“

	Групи	N	M	SD	t test	p
Компетентности	<i>Етнопедагогика</i>					
Личностни	Преди	13	55,15	3,96	-1,04	,30
	След	12	56,92	4,72		

Социални и комуникационни	Преди	13	37,69	3,22	-1,29	,21
	След	13	39,30	3,17		
Организационни	Преди	13	13,84	2,07	-,20	,84
	След	12	14,00	1,70		
Умения за развитие и учене	Преди	13	24,85	2,44	-1,79	,09
	След	13	26,46	2,14		
Професионални	Преди	13	42,23	2,42	-3,91	,001
	След	13	47,31	4,00		

В резултат на анализа на данните при студентите от трета академична година по дисциплините „Теория и методика на социалнопедагогическото консултиране и съветване“ и „Социалнопедагогически практикум“ се констатира, че има отчетена промяна по определени компетентности (табл. 3). Така в първата дисциплина за периода ноември – януари се отчита промяна по „Личностни“ ($t = -2.23$, $p = .03$), „Социални и комуникативни“ ($t = -2.08$, $p = .04$) и „Професионални“ компетентности ($t = -2.29$, $p = .03$). От друга страна, приложеният компетентностно ориентиран подход и интерактивни дейности не са довели до промяна по компетентности „Емпатия“ ($t = -1.75$, $p = .08$), „Организационни“ ($t = -1.39$, $p = .17$) и „Системни“ ($t = -.516$, $p = .60$). В допълнение, се констатира, че има отчетена промяна за периода март – юни и по дисциплината „Социалнопедагогически практикум“ по компетентностите „Организационни“ ($t = -2.26$, $p = .03$), „Умения за развитие и учене“ ($t = -2.10$, $p = .04$) и „Професионални“ ($t = -2.40$, $p = .02$). От друга страна, приложеният компетентностно ориентиран подход и интерактивни дейности не са ефективно разгърнати в процеса на обучение, за да се отчете промяна по компетентности „Социални и комуникативни“ ($t = -.587$, $p = .56$) и „Личностни“ ($t = -.193$, $p = .84$). Тази дисциплина е практически насочена по своето съдържание и въвеждането на компетентностно ориентираното обучение позволява да се изградят важни знания, умения и качества у бъдещите специалисти за приложение на методи и подходи за директна работа по случаи. В този смисъл може да приемем, че използваните методи за придобиване на компетентности и развитие на знанията и уменията в сферата са допринесли за разгръщането на определени меки умения, които са необходими на бъдещите специалисти – отговорност, упоритост, адаптация и управление на времето, които са важни и съществени компетентности в по-нататъшното развитие на социалните педагози в работна среда.

Таблица 3. Сравнение между различия при студентите от трета академична година в специалност „Социална педагогика“

	Групи	N	M	SD	t test	p
Компетентности	Теория и методика на социалнопедагогическото консултиране и съветване					
Личностни	Преди	25	40,92	3,81	-2,23	,03
	След	23	43,43	3,97		
Емпатия	Преди	26	24,15	2,75	-1,75	,08
	След	26	25,54	2,92		
Социални и комуникативни	Преди	25	28,80	4,32	-2,08	,04
	След	25	31,36	4,34		
Организационни	Преди	25	17,84	3,12	-1,39	,17
	След	25	19,04	2,99		
Системни	Преди	25	17,40	2,87	-,516	,60
	След	25	17,80	2,60		
Професионални	Преди	26	23,11	4,29	-2,29	,03
	След	26	25,23	1,94		
Компетентности	Социалнопедагогически практикум					
Личностни	Преди	28	16,92	1,41	-,193	.84
	След	28	17,00	1,36		
Социални и комуникативни	Преди	27	28,29	2,83	-,587	,56
	След	28	28,71	2,41		
Организационни	Преди	28	11,67	1,16	-2,26	,03
	След	28	12,43	1,32		
Умения за развитие и учене	Преди	28	25,43	3,52	-2,10	,04
	След	27	27,48	3,74		
Професионални	Преди	28	32,57	6,12	-2,40	,02
	След	28	36,07	4,72		
	Преди	28	16,92	1,41		

В резултат на анализа на данните се констатира, че има отчетена промяна за периода ноември – януари по компетентностите по учебните дисциплини „Позитивни подходи и физическа ненамеса при работа с деца“ – модул „Физическа намеса“, и „Обща и училищна психодиагностика“ (табл. 4). По-

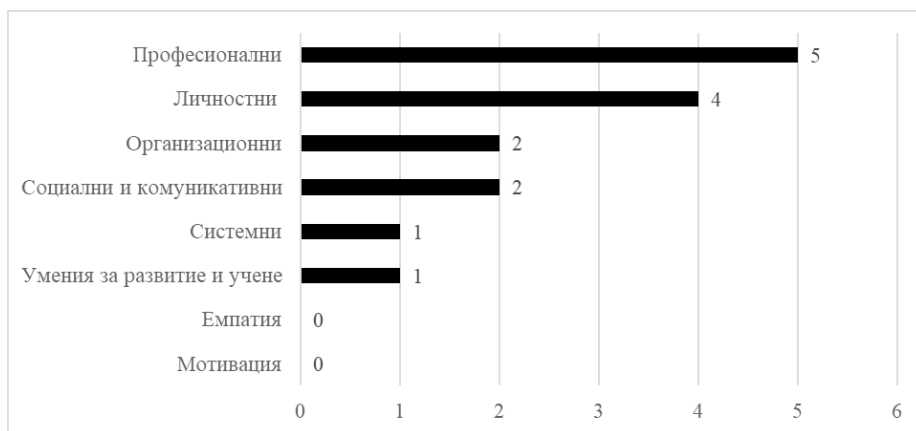
конкретно се установява промяна в компетентности „Личностни“ ($t = -2.91$, $p = .006$), „Организационни“ ($t = -3.30$, $p = .002$) и „Професионални“ ($t = -2.95$, $p = .006$) по учебната дисциплина „Позитивни подходи и физическа намеса при работа с деца“. От друга страна, не се отчита промяна по компетентности „Социални и комуникативни“ ($t = -.785$, $p = .43$) и „Умения за развитие и учене“ ($t = -.603$, $p = .55$). Заедно с това се констатира, че има отчетена промяна по дисциплината „Обща и училищна психодиагностика“ за периода ноември – януари само по група „Личностни“ компетентности ($t = -2.06$, $p = .05$). От друга страна, не се отчете промяна по компетентности „Социални и комуникативни“ ($t = -.945$, $p = .35$) и „Организационни“ ($t = -.517$, $p = .61$). По отношение на компетентност „Мотивация“ също не се отбелязва промяна ($t = -1.86$, $p = .07$), но се наблюдава тенденция към такава. С други думи, може да очакваме, че при евентуално ново изследване ще се установи влиянието на компетентностно ориентиран подход върху компетентност „Мотивация“. Може да предположим, че в резултат на въведения компетентностно ориентиран подход и поставени задачи за работа през семестъра участниците в проучването отчитат промяната в себепознанието, личната отговорност и тактичното даване на обратна връзка. По-конкретно бяха въведени нови педагогически подходи – казуси, работа по задачи самостоятелно и в група, обсъждане на случаи, които целяха да изградят знания, умения и нагласи за наблюдение, внимание към взаимоотношенията с бъдещи клиенти, а от там и за по-добро им прилагане в групово динамичните отношения и професионална среда.

Таблица 4. Сравнение между различия при студентите от четвърта академична година в специалност „Социална педагогика“

	Групи	N	M	SD	t test	p
Компетентности	<i>Позитивни подходи и физическа намеса при работа с деца</i>					
Личностни	Преди	17	19,53	1,46	-2,91	,006
	След	18	21,11	1,74		
Социални и комуникативни	Преди	18	20,72	1,71	-,785	,43
	След	18	21,17	1,69		
Организационни	Преди	18	18,50	1,82	-3,30	,002
	След	18	20,56	1,92		
Умение за развитие и учене	Преди	18	21,27	1,49	-,607	,55
	След	18	21,56	1,25		
Професионални	Преди	18	19,11	2,14	-2,95	,006
	След	18	21,06	1,79		

Компетентности	Обща и училищна психодиагностика					
	Преди	14	14,64	1,94	-2,06	.05
Личностни	След	14	16,00	1,51		
Социални и комуникативни	Преди	14	20,43	2,59	-,945	,35
	След	14	21,21	1,71		
Организационни	Преди	14	20,14	3,11	-,517	,61
	След	14	20,71	2,72		
Мотивация	Преди	14	13,43	2,44	-1,86	,07
	След	14	14,92	1,77		

Интересно е да се обърне внимание освен на установените разлики и промяната в определени компетентности сред студентите от специалност „Социална педагогика“ (редовна форма на обучение), но и на ефекта от компетентностно базираното обучение и по-конкретно на това кои от знанията, уменията и нагласите са разгърнати най-съществено в периода от октомври 2023 до януари 2024. На фиг. 3 е представено количествено разпределение по компетентности, като може да се види, че най-ефективно и централно са застъпени компетентностите „Професионални“ и „Личностни“, а най-слабо и незначимо – „Емпатия“ и „Мотивация“. В този смисъл може да приемем, че въведените практически методи, като проекти, казуси, групови задачи и упражнения, са допринесли повече за разширяване на уменията и знанията в областите на личностните и професионалните качества. По-умерена е тенденцията върху разгръщането на компетентности „Организационни“, „Социални и комуникативни“ и по-слаба – при „Системни“ и „Умения за учене и развитие“. Това може да се дължи и на факта, че не във всички дисциплини, където беше приложен компетентностно ориентираният подход, „Системни“ и „Умения за учене и развитие“ компетентности са били обект на системно развитие и съответно трябва да се разгледат тяхното място и значимост в по-нататъшно изследване. Какво обаче може да отбележим за компетентностите „Емпатия“ и „Мотивация“? Двете са посочени като важни за професионалното развитие на бъдещите специалисти, но не се отчита никаква промяна по тях в периода от октомври 2023 до януари 2024. Това може да се дължи както на индивидуални различия между студентите, така и на методическа трудност за развитие на тези компетентности. С други думи, може би изборът на практически задачи, казуси и проекти е по-ефективен в развитието на личностни и професионални качества, но не и на по-субективни възприети психични свойства, каквито са мотивацията и емпатията.



Фигура 3. Количествено разпределение на компетентностите

Дискусия

Анализът на предварителните резултати от използването на въпросници за самооценка на компетентности, приложени в рамките на шестте учебни дисциплини, позволява да се допусне, че те могат да бъдат използвани като инструмент за отчитане на промяна, обратна връзка и саморефлексия, съвместно и в комбинация с други инструменти и методи в контекста на компетентностно ориентираното оценяване. Подобни инструменти за самооценяване се прилагат при оценяването на интеркултурна компетентност, лидерство и граждански нагласи и умения, свързани с участие в обществени действия (Davis et al. 2023, p. 802). От друга страна, следва да се има предвид, че са възможни и други форми на самоотчет, като неструктурирани интервюта, протоколи за мислене на глас и др. подобни (Pekruna 2020), които също могат да бъдат интегрирани в процеса на текущо оценяване. Не на последно място, значение имат и компетентността и мотивацията за адекватно реагиране на въпросниците за самооценка, където компетентността най-общо е способността да се разбират айтемите, да се извлича и интегрира подходяща информация от паметта за релевантен отговор, а мотивацията, на свой ред – е желанието за даване на достоверен отговор или получаване на валидна самооценка (Pekruna 2020, p. 190). Горните съображения имат отношение и към резултатите от представеното тук изследване.

Анализът на данните показва, че най-добри статистически резултати има въпросникът за самооценяване на компетентностите, разработен и приложен в рамките на учебния курс „Теоретични основи на възпитанието“. Допускаме, че това се дължи на формулировката на индикаторите. Данни в подкрепа на това се съдържат в изследвания, цитирани от Khaled et al. (2014), които

намират, че за валидна или подобрена самооценка на компетентностите и капацитета са необходими конкретни и ясни формулировки, вместо по-широко или абстрактно дефинирани индикатори. В тази връзка, липсата на (регистрирана) промяна по дефинираните тук като компетентности „емпатия“ и „мотивация“ може да се дължи както на изведените вече по-горе причини, така и на по-обтекаеми формулировки на индикаторите/твърденията.

Заклучение

Може да се отбележи, че въпросниците за самооценка регистрират промяна при всички групи студенти по всички учебни дисциплини, разработени съгласно компетентностно ориентираната рамка, на свой ред, концептуализирана от изследователския екип в контекста на проекта. Най-значима промяна се отчита по компетентности „Професионални“ и „Личностни“, което е добър индикатор. От друга страна, очевидно са необходими допълнителни усилия за разработване на дейности и задания, насочени към развитието на останалите групи компетентности. Резултатите от апробацията на авторския инструмент за самооценка на компетентностите дават основание за бъдещото му включване като един от начините за получаване на обратна връзка от страна както на студентите, така и на преподавателите в процеса на обучение и оценяване. Желаният краен ефект от реализирането на проекта е постигането на подобра интегрираност и свързаност на компетентностите в отделните учебни дисциплини, по-активно въвличане на студентите в процеса на обучение и оценяване, включително и по отношение на тяхната самооценка, ефективна рефлексия и саморефлексия в преподаването и ученето, както и при оценяването (в процеса на обучение и крайния резултат от него).

Ограничения на изследването

Както всяко изследване, представеното има своите ограничения. Те са свързани с организацията на провеждането му и със съдържанието на самия инструмент. Следва да се отбележи, че не всички студенти от съответните курсове са попълнили въпросник в началото и съответно в края на периода, което води до липса на информация. Основната група участници са жени, поради което не е възможно анализиране на резултати по признак пол. Както многократно е отбелязвано в изследвания, включително цитирани тук, възможно е да са налице ефектите на социалната желателност и на ореола, но също така и на други ограничения на самия изследователски инструмент, като например начина на формулиране на твърденията във въпросника. Съществува вероятност промяната, регистрирана в резултат на провеждането на изследването, да се дължи и на други фактори извън направените от изследователския екип нововъведения в процеса и съдържанието на преподаването в съответствие с компетентностния подход. Тук е важно да се има предвид, че дейностите по

проекта засягат относително малка част от програмите на учебните дисциплини, включени в учебния план на специалността, макар всички те да са взаимнообвързани от гледна точка постигането на определените компетентности.

Бъдещи изследвания

За отбелязване е, че представените в настоящата статия резултати са само първоначални. Те ни ориентират в ползата от въвеждане на определен инструмент за самооценяване на компетентностите, като част от палитра от начини за оценяване както в процеса, така и на постиженията в резултат от прилагането на компетентностно ориентиран подход в обучението на студентите по „Социална педагогика“. Бъдещите изследвания в рамките на проекта включват както доусъвършенстване на инструмента за самооценка, така и експериментирание на допълнителни начини за процесно ориентирана обратна връзка и постигане на плурализъм в оценяването (Koenen, Dochy, & Berghmans 2015), наред с текущо обновяване на учебния процес в контекста на компетентностно ориентирания подход.

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. COMPETENCE PROFILE 2022, p. 5.

Acknowledgments and funding

This research was funded by the European Union - NextGenerationEU, through the National Plan for Recovery and Sustainability of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

REFERENCES

- BOWMAN, N., 2010. Assessing learning and development among diverse college students. *New Directions for Institutional Research*, no. 145, pp. 53 – 71. Available from: <https://doi.org/10.1002/ir.322>.
- BOWMAN, N. & HILL, P., 2011. Measuring how college affects students: Social desirability and other potential biases in college student self-reported gains. *New Directions for Institutional Research*, no. 150, pp. 73 – 85. Available from: <https://doi.org/10.1002/ir.390>.

- BRAUER, S., 2021. Towards competence-oriented higher education: a systematic literature review of the different perspectives on successful exit profiles. *Education+ Training*, vol. 63, no. 9, pp. 1376 – 1390.
- CURRY, L. & DOCHERTY, M., 2017. Implementing competency-based education. *Collected Essays on Learning and Teaching*, vol. 10, pp. 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*, vol. 32, no. 6, pp. 793 – 813. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10027-2>.
- GALLARDO, K., 2020. Competency-based assessment and the use of performance-based evaluation rubrics in higher education: Challenges towards the next decade. *Problems of Education in the 21st Century*, vol. 78, no. 1, pp. 61 – 79. Available from: <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.61>.
- GERVAIS, J., 2016. The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, vol. 1, no. 2, pp. 98 – 106. Available from: <https://doi.org/10.1002/cbe2.1011>.
- KHALED, A. E.; GULIKERS, 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*, vol. 32, no. 5, pp. 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*, vol. 50, pp. 1 – 12. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.001>.
- MCCLARTY, K. L. & GAERTNER, M. N., 2015. *Measuring mastery: Best practices for assessment in competency-based education*. American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- MOORE, J. E.; RASHID, S.; PARK, J. S.; KHAN, S. & STRAUS, S. E., 2018. Longitudinal evaluation of a course to build core competencies in implementation practice. *Implementation science*, vol. 13, no. 1, pp. 1 – 13. DOI: 10.1186/s13012-018-0800-3
- PEKRUNA, R., 2020. Commentary: Self-Report Is Indispensable to Assess Students' Learning. *Frontline learning research*, vol. 8, no. 3, pp. 185 – 193. Available from: <https://doi.org/10.14786/flr.v8i3.637>

- PORTER, S. R., 2011. Do college student surveys have any validity? *The Review of Higher Education*, vol. 35, no. 1, pp. 45 – 76. Available from: <https://doi.org/10.1353/rhe.2011.0034>.
- SIMONDS, J.; BEHRENS, E. & HOLZBAUER, J., 2017. Competency-Based Education in a Traditional Higher Education Setting: A Case Study of an Introduction to Psychology Course. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 29, no. 2, pp. 412 – 428. Available from: <http://www.isetl.org/ijtlhe>.

SELF-ASSESSMENT OF COMPETENCIES IN THE PROCESS OF TRAINING IN SOCIAL PEDAGOGY: PRELIMINARY RESULTS

Abstract. Self-assessment questionnaires are part of the tools applied in the assessment process within the context of competency-based learning, including in higher education. This paper presents initial results of the application of self-assessment questionnaires in six academic disciplines, developed in accordance with a competence framework built in the process of training and necessary for realization in the profession of social pedagogue/educator.

Keywords: competency-based approach; competency-based assessment; self-assessment questionnaires; social pedagogy

✉ **Dr. Maya Tcholakova, Assoc. Prof.**

WoS Researcher ID: IWE-4455-2023

ORCID iD: 0000-0002-1446-1399

✉ **Dr. Martin Tsenov, Assist. Prof.**

WoS Researcher ID: KFR-1904-202419

✉ **Dr. Tsvetoslav Nikolov, Assist. Prof.**

WoS Researcher ID: AAM-7920-2021

ORCID iD: 0000-0002-4607-457X

✉ **Dr. Krasimir Kostov, Assist. Prof.**

ORCID iD: 0000-0002-4380-3239

Department of Social Pedagogy and Social Work

Faculty of Educational Studies and the Arts

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Sofia, Bulgaria

E-mail: mlcholakov@uni-sofia.bg

E-mail: mjcenov@uni-sofia.bg

E-mail: c.nikolov@fppse.uni-sofia.bg

E-mail: savkov@uni-sofia.bg