

KAKO DEFINIRATI I MJERITI KOMPETENCIJE STUDENATA – VALIDACIJA SKALE PERCIPIRANE KOMPETENTNOSTI ZA PSIHOSOCIJALNI RAD

SAŽETAK

Suvremeni pristupi definiranja i razvoja pojedinih struka usmjereni su na određivanje generalnih i specifičnih kompetencija koje su potrebne za uspješno obavljanje poslova. Isto je i sa suvremenim studijskim programima koji u sklopu svakog kolegija te završetka pojedine obrazovne cjeline moraju definirati obrazovne ishode, odnosno kompetencije studenata po njegovom završetku. Predmet ovog teksta je definirati kompetencije u kontekstu psihosocijalnog rada, kao zajedničkom elementu profesionalnog djelovanja psihologa, socijalnih radnika i socijalnih pedagoga, te prikazati razvoj i metrijske karakteristike Skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad primijenjene su na studentima navedenih struka. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 585 studenata završnih godina psihologije, socijalnog rada i socijalne pedagogije, od čega 302 studenta koji su studirali prema tzv. starom modelu studijskog programa i 283 studenta preddiplomskog studija prema tzv. bolonjskom modelu. Postupak validacije Skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad pokazuje stabilnu, ali različitu faktorsku strukturu s obzirom na model

¹ Aleksandra Huić, psihologinja, e-mail: ahuic@ffzg.hr.

² Dr.sc. Neven Ricijaš, socijalni pedagog, e-mail: neven.ricijas@gmail.com.

³ Dr.sc. Vanja Branica, socijalna radnica, e-mail: vbranica@pravo.hr.

Izvorni znanstveni članak
Primljeno: studeni, 2009.
Prihvaćeno: ožujak, 2010.
UDK 364.62-057.87

Aleksandra Huić¹

Filozofski fakultet Sveučilišta
u Zagrebu

Odsjek za psihologiju

Neven Ricijaš²

Edukacijsko-rehabilitacijski
fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za poremećaje u
ponašanju

Vanja Branica³

Pravni fakultet Sveučilišta u
Zagrebu

Studijski centar socijalnog rada

Glavne riječi:

kompetencije, psihosocijalni
rad, psihologija, socijalni rad,
socijalna pedagogija.

studijskog programa, te dobre metrijske karakteristike. Obrasci povezanosti s drugim varijablama govore u prilog konstruktne valjanosti skale. Rezultati istraživanja upućuju na raspravu o realnim razlikama u strukturi kompetentnosti studenata s obzirom na način studiranja.

UVOD

O kompetencijama se danas sve češće govori. Kako u radnom kontekstu, tako i u kontekstu obrazovanja, čini se da su kompetencije nešto bez čega se više ne može. Obrazovni programi usmjereni su na njihovo razvijanje dok selekcijske procedure za cilj imaju odabrati upravo »najkompetentnije« pojedince za neki posao. Kao što to obično biva s često korištenim pojmovima, kompetencije su dobile svoj život i postale svojevrsni entitet. Međutim, njihova popularnost zahtijeva i znanstvenu pažnju. Prije nego što se u praksi na njih počnemo oslanjati, trebamo ih prvo dobro definirati, jasno operacionalizirati te razviti dobre i pouzdane mjere za njihovo mjerenje. Cilj ovog istraživanja bio je, na temelju različitih klasifikacija i postojećih operacionalizacija kompetencija, razviti skalu namijenjenu ispitivanju toga što studenti smatraju da mogu i znaju raditi u području pružanja psihosocijalne pomoći. U ovom radu definirat ćemo pojam kompetencija, prikazati neke od postojećih klasifikacija te postupak konstrukcije Skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad, zajedno s podacima o njezinoj konstruktnoj valjanosti.

Naglasak je stavljen na samoprocjenu kompetencija nekih pomagačkih struka. Pomagačkim strukama možemo smatrati one primijenjene discipline čiji je primarni cilj briga za čovjeka. Ajduković i Ajduković (1996.) definiraju pomažuće profesije kao one koje su usmjerene na pomaganje drugim ljudima u rješavanju njihovih životnih problema, a zajednička karakteristika im je osobni kontakt klijenta u nevolji i »pomagača«. To su medicina, psihologija, pedagogija, socijalna pedagogija, socijalni rad i dr. U ovom radu naglasak je stavljen na tri profesije – psihologiju, socijalnu pedagogiju i socijalni rad. Sve tri profesije bave se pružanjem pomoći i podrške klijentima (pojedincu, grupi, obitelji). Psiholozi, socijalni pedagozi i socijalni radnici zapošljavaju se u svim djelatnostima suvremenog društva: obrazovnim institucijama, institucijama socijalne skrbi i pravosuđa, zdravstvu, gospodarstvu, policiji, vojsci, državnoj upravi, nevladinom sektoru i slično.

Iako svaka od ovih struka ima svojih specifičnosti, aktivnosti koje svaka poduzima mogu se svesti pod zajednički nazivnik – psihosocijalni rad. »Psihosocijalna pomoć je proces psihičkog i socijalnog osnaživanja svakog pojedinca (djeteta i odrasle osobe), njegove obitelji i socijalnog okruženja, kako bi u sebi i svojoj neposrednoj okolini pronašao ili stekao snage i načine za uspješno suočavanje sa stresom i prevladavanje krize, postupnu izgradnju normalnog, psihički zdravog i punovrijednog načina života, bez štetnih posljedica za druge« (Ajduković, D., 1995., prema Ajduković i Cajvert, 2004.:26). Pretpostavili smo da je psihosocijalni aspekt djelovanja zastupljen u sve tri profesije, budući da se radi o poticanju, olakšavanju i podržavanju osoba i obitelji kojima se psihosocijalna pomoć pruža da uz

podršku pomagača sami izađu na kraj s različitim tegobama (Ajduković, 1997.). Također smo mišljenja kako studenti svih triju profesija tijekom obrazovnog procesa imaju priliku steći znanja i vještine potrebne za djelovanje u okviru psihosocijalne perspektive, te se nakon završetka svojeg obrazovanja mogu zaposliti na istim radnim mjestima. Zbog ovih razloga odlučili smo se usmjeriti upravo na ono što je ovim strukama zajedničko, a specifičnosti svake struke ostaviti za buduća istraživanja.

KOMPETENCIJE – ODREĐENJE POJMA

Kompetentnom osobom smatramo osobu kvalificiranu za obavljanje nekog posla. Kompetencije se odnose na sposobnost pojedinca da, u skladu s očekivanjima koja od njega imamo kao stručnjaka kvalificiranog za neko područje, adekvatno i efikasno izvrši određene zadatke (Kaslow, 2004.). Nažalost, danas postoji gotovo toliko definicija ovog pojma koliko i autora koji se bave istraživanjima u tom području. Ne postoji niti čvrsti, opće prihvaćeni teorijski okvir na koji bismo se mogli osloniti prilikom odabira metodologije i operacionalizacije varijabli u istraživanjima kompetencija, što otežava usporedbu nalaza različitih istraživanja te usporava napredak u teorijskoj integraciji područja.

Kaslow i sur. (2004.) naglašavaju važnost znanja, vještina i stavova nužnih za adekvatno ostvarivanje profesionalnih uloga i radnih funkcija. Za Warra i Connera (1992.:99) prilikom određenja kompetencija bitno je i na kojoj razini se obavlja neki posao pa kompetencije definiraju kao »skup ponašanja, znanja, procesa mišljenja i/ili stavova za koje je vjerojatno da će biti vidljivi u obavljanju posla koje doseže definirane elementarne, bazične i visoke razine standarda«. Za Boyatzisa (1982.) najbitnije je da kompetencije rezultiraju učinkovitim i/ili superiornim obavljanjem posla (prema Catano, 1998.). Kurtz i Bartram (2002.:229) upozoravaju da kompetencije ne smijemo definirati kao nešto što pojedinac posjeduje, već kao ponašanja koja manifestira, pa ih definiraju kao »repertoare ponašanja koji su instrumentalni za postizanje željenih rezultata i ishoda«. Za Roeya (2002.:195) kompetentnost je »naučena sposobnost da se neki zadatak, dužnost ili uloga adekvatno izvrši«.

Ovako definirane kompetencije mogu se činiti sličnima nekim već poznatim konstruktima. Međutim, treba naglasiti kako se radi o složenom pojmu koji se sastoji od nekih elementarnijih pojmova, te kojeg uvijek definiramo u kontekstu njegova značenja za radni učinak. Sposobnosti, osobine ličnosti i stavovi, iako bitni elementi kompetencija, mogu se mjeriti i neovisno o radnom kontekstu (Kurtz i Bartram, 2002.). Oni predstavljaju relativno stabilne karakteristike pojedinaca koje se mogu shvatiti kao temelj za ono što pojedinac uči, odnosno kao temelj za usvajanje kompetencija (Roe, 2002.). Znanja i vještine predstavljaju elementarne konstrukte koji se mogu razvijati i procjenjivati sami za sebe, te koje možemo mjeriti u različitim kontekstima. Različite kombinacije znanja i vještina primjenjive su za različite kompetencije (Roe, 2002.). Drugim riječima, kompetencije su višedimenzionalni konstrukt koji znanja, vještine i osobine ličnosti povezuje s radnim učinkom (Kurtz i Bartram, 2002.). Kako bi pokazao odnos između

ovih konstrukata, Roe (2002.) je razvio arhitektonski model kompetencija koji ima oblik grčkog hrama. Temelje hrama čine sposobnosti, osobine ličnosti i ostale karakteristike pojedinca. Iz njih se izdižu znanja, vještine i stavovi kao stupovi koji nose krov sačinjen od općih i specifičnih kompetencija (odnosno kako ih Roe naziva kompetencija i subkompetencija).

Na ovom mjestu valja naglasiti i razliku između pojmova kompetentnost (eng. *competence*) i kompetencije (eng. *competencies*) koji se u literaturi često koriste kao sinonimi. Kompetentnost ili stručnost odnosi se na sposobnost primjene znanja i vještina prilikom obavljanja radnih aktivnosti, a sve prema zadanim radnim standardima (Kurtz i Bartram, 2002.). Te standarde postavljaju stručna tijela koja određuju koja su konkretna znanja i vještine potrebne za obavljanje nekog posla. Kompetencije su širi pojam, a odnose se na to što i kako ljudi rade da bi uspješno došli do svojeg cilja u kontekstu zahtjeva određenog posla (Kurtz i Bartram, 2002.).

Prilikom definiranja kompetencija važno je naglasiti još nekoliko elemenata. Prvo, priroda kompetencija je razvojna. Ono što pojedinac može raditi neposredno ovisi o razini njegovog profesionalnog funkcioniranja (Kaslow, 2004.). Početnik, kako stječe sve više i više iskustva, postaje kompetentniji baviti se sve složenijim zadacima. Drugo, kompetencije su ovisne o kontekstu (Kaslow, 2004.). O okolini i situaciji ovisi koje će kompetencije ili elementi kompetencija pojedincu biti potrebni te na koji način će ih upotrijebiti za uspješno obavljanje zadatka.

PROFESIONALNE KOMPETENCIJE PSIHOLOGA, SOCIJALNIH RADNIKA I SOCIJALNIH PEDAGOGA

Žižak (1997.) navodi tri opća elementa profesionalne kompetentnosti stručnjaka pomažućih profesija: (1) profesionalna znanja, (2) profesionalne vještine i (3) osobni potencijali, talenti, odnosno karakteristike ličnosti. *Znanja* obuhvaćaju sva relevantna znanja stečena tijekom profesionalnog obrazovanja koja ojačavaju i podupiru profesionalne oblike ponašanja. *Vještine* obuhvaćaju specifične kognitivne, interpersonalne, socijalne i motoričke sposobnosti kojima se operacionalizira profesionalni identitet. *Osobnost* podrazumijeva sve osobne potencijale (izgled, osobine ličnosti, životna iskustva, posebne talente) koje osoba, zajedno sa znanjima i vještinama, svakodnevno koristi u ostvarenju svoje profesionalne uloge.

Pristup mjerenju kompetencija temelji se na identifikaciji i mjerenju individualnih razlika u izvršavanju različitih aktivnosti potrebnih za uspješno obavljanje nekog posla (Kurtz i Bartram, 2002.). Tradicionalno gledište, u čijem su fokusu zahtjevi posla i radnih zadataka, napušta se te se pažnja okreće prema karakteristikama koje pojedinac mora imati za uspješno obavljanje nekog posla. U skladu s ovim trendovima, a u svjetlu ujedinjavanja Europe i promicanja veće mobilnosti obrazovanja i zapošljavanja, različite profesionalne i strukovne organizacije pokušavaju definirati ključne kompetencije nužne za profesionalni rad u nekom području. Ove okvirne smjernice razvijaju se ili u kontekstu obrazovanja, pa

pružaju smjernice edukatorima koje kompetencije treba kod studenata razvijati, ili u radnom kontekstu gdje strukovne organizacije stvaraju liste kompetencija nužnih za obavljanje neke radne aktivnosti. Tako je, na primjer, Američko udruženje psihologa (APA) objavilo izvještaj u kojem definira glavne ciljeve i ishode obrazovanja psihologa (APA, 2002.), a Europska federacija primijenjene psihologije (EFPA) objavila je okvirni program za izradu *curriculum*a i profesionalnog obrazovanja psihologa u Europi (Lunt i sur., 2001.). U području socijalnog rada, potrebno je istaknuti dokument pod nazivom *Međunarodni standardi u obrazovanju socijalnih radnika* koji su 2004. zajednički objavili Međunarodna udruga studija za socijalni rad (IASSW) i Međunarodna federacija socijalnih radnika (IFSW). Američka nevladina organizacija Odbor za obrazovanje socijalnih radnika (CSWE) u izdanjima svojih publikacija objavljuje različite upute i smjernice za definiranje programa socijalnog rada. Svim ovim dokumentima cilj je pružiti okvir na kojem se mogu temeljiti različiti programi sveučilišnog i profesionalnog obrazovanja kadrova u svojim nastojanjima da formiraju uspješne profesionalce.

Na konferenciji pod nazivom »Smjernice za obrazovanje i licenciranje u područjima rada psihologa« (Kaslow i sur., 2004.) na kojoj je sudjelovalo stotinjak američkih i kanadskih, uglavnom kliničkih i savjetodavnih psihologa, identificirane su ključne kompetencije nužne za profesionalni rad **psihologa**, a podijeljene u šest skupina: (1) kompetencije za znanstveno-istraživački rad; (2) kompetencije za psihodijagnostiku i psihologijsku procjenu; (3) kompetencije za tretmanski rad; (4) kompetencije za rad s korisnicima s individualnim i kulturalnim specifičnostima; (5) kompetencije za supervizijski rad i (6) kompetencije potrebne za suradnju s drugim stručnjacima i konzultativni rad. U tablici 1. donosimo kratki pregled svake od šest identificiranih skupina. Za detaljniji uvid preporučamo specijalno izdanje časopisa *Journal of Clinical Psychology* u kojem je objavljeno šest članaka koji pokrivaju rad ove konferencije (Collins, Kaslow i Illfelder-Kaye, 2004.).

Tablica 1.

Pregled elemenata ključnih kompetencija profesionalnih psihologa

KLJUČNE KOMPETENCIJE	ELEMENTI (znanja, vještine, sposobnosti)
KOMPETENCIJE ZA ZNANSTVENO-ISTRAŽIVAČKI RAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. adekvatna i kontinuirana primjena suvremenih znanstvenih spoznaja 2. objavljivanje nalaza vlastitih istraživanja i pridonosenje znanstvenom opusu 3. kritičko vrednovanje i osvrt na tretmanske intervencije i njihove ishode 4. obraćanje pažnje na utjecaj socio-kulturalnih varijabli na znanstvenu praksu 5. davanje svojeg rada na uvid i kritiku kolegama i drugim stručnjacima, te javnosti <p style="text-align: right;">(prema Bieschke i sur., 2004.)</p>

Nastavak tablice 1.

KLJUČNE KOMPETENCIJE	ELEMENTI (znanja, vještine, sposobnosti)
KOMPETENCIJE ZA PSIHODI-JAGNOSTIKU I PSIHOLGIJSKU PROCJENU	<ol style="list-style-type: none">1. poznavanje osnova psihometrijske teorije2. poznavanje znanstvenih, teorijskih, empirijskih i kontekstualnih temelja psihologijske procjene3. znanje, vještine i tehnike potrebne za procjenjivanje kognitivnih, afektivnih, bihevioralnih aspekata ljudskog iskustva, te osobina ličnosti4. mogućnost evaluacije ishoda tretmana5. sposobnost kritičkog odnosa prema višestrukim ulogama, odnosima i kontekstima unutar kojeg funkcioniraju i klijent i psiholog te razumijevanje njihovog recipročnog odnosa6. uspostavljanje, održavanje i razumijevanje profesionalnog odnosa koji pruža kontekst za sve psihološke intervencije uključujući i psihologijsku procjenu7. razumijevanje veze između procjene i intervencije, procjene kao oblika intervencije te planiranja intervencije8. tehničke vještine procjenjivanja koje uključuju:<ol style="list-style-type: none">a. identifikaciju problema/ciljeva i osmišljavanje ciljevab. razumijevanje i izbor prikladnih metoda procjene što uključuje i mjerne instrumente i druge tehnikec. efikasnu primjenu metoda procjene što uključuje i mjerne instrumente i druge tehniked. efikasnu primjenu metoda psihologijske procjene imajući na umu različite sustave u kojima klijenti funkcionirajue. sustavno prikupljanje podatakaf. integraciju informacija, zaključivanje i analizug. komunikaciju nalaza i razvoj preporuka za daljnji rad na problemima i ciljevimah. pružanje razumljive, korisne i odgovarajuće povratne informacije klijentu (bez obzira na to tko je klijent) <p style="text-align: right;">(prema Krishnamurthy i sur., 2004.)</p>

KLJUČNE KOMPETENCIJE	ELEMENTI (znanja, vještine, sposobnosti)
KOMPETENCIJE ZA TRETMA NSKI RAD	<p>1. temeljne kompetencije:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. znanstveni temelji kao što je teoretsko znanje o terapijskim pravcima te intervencijskim tehnikama u nekom području b. vještine uspostavljanja odnosa s klijentima c. komunikacijske vještine posebno aktivno slušanje d. svijest o individualnim i kulturalnim razlikama te o kontekstu unutar kojeg klijent živi e. etički kodeks struke f. kritičko razmišljanje i analiziranje <p>2. kompetencije za planiranje intervencije:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. procjena b. formulacija ciljeva c. odabir najbolje strategije <p>3. kompetencije za provedbu intervencije:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. provedba tretmanskog plana b. snalaženje u posebnim situacijama c. završetak terapijskog procesa d. rad u različitim organizacijskim sustavima e. osiguravanje da osobni problemi neće interferirati u terapijskom procesu <p>4. kompetencije za evaluaciju intervencije:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. sposobnost evaluiranja uspješnosti intervencije b. evaluacija vlastitog učinka, stavova i ponašanja <p style="text-align: right;">(prema Spruill i sur., 2004.)</p>
KOMPETENCIJE ZA RAD S KO- RISNICIMA S INDIVIDUALNIM I KULTURALNIM SPECIFIČNOSTI- MA	<p>Znanje i osviještenost o postojećim predrasudama i diskriminaciji vezanim uz:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. rasu 2. seksualnu orijentaciju 3. dob <p style="text-align: right;">(prema Henderson Daniel i sur., 2004.)</p>

Nastavak tablice 1.

KLJUČNE KOMPETENCIJE	ELEMENTI (znanja, vještine, sposobnosti)
KOMPETENCIJE ZA SUPERVIZIJSKI RAD	Okvir kompetencija za supervizijski rad uključuje: 1. specifična znanja 2. specifične vještine 3. specifične vrijednosti 4. poznavanje pitanja vezanih uz socijalni kontekst 5. obrazovanje i trening kompetencija za supervizijski rad 6. procjenu kompetencija za supervizijski rad (za detaljniji prikaz svake od šest točaka okvira vidjeti Falender i sur., 2004.)
KOMPETENCIJE POTREBNE ZA SURADNJU S DRUGIM STRUČNJACIMA I KONZULTATIVNI RAD	1. <i>temeljna znanja</i> o organizacijskoj teoriji, organizacijskim sustavima, teorijama organizacijskog ponašanja, efektima socijalne politike i ekonomskih faktora, teorijama grupne dinamike, pravnom i socijalnom sustavu, procjeni potreba klijenata te etičkim standardima i smjernicama 2. <i>svijest o kulturalnim različitostima</i> i spremnost za cjeloživotno usavršavanje 3. <i>vještine interpersonalne komunikacije</i> 4. <i>vještine povezane s vođenjem projekata</i> (upravljanje vremenom, alokacija resursa, planiranje procesa, komunikacija i upravljanje klijentima) (prema Arredondo i sur., 2004.)

Prema kriterijima Europskog ureda međunarodnih udruga **socijalnih edukatora** (2005.) profesionalne kvalifikacije mogu se podijeliti na bazične i centralne kompetencije. Kompetencije za tretmanski rad, za evaluaciju i kritički osvrt na svoj rad smatraju se bazičnima. Centralne kompetencije obuhvaćaju: (a) uspostavljanje odnosa s klijentima; (b) socijalne i komunikacijske vještine; (c) organizaciju posla i tretmanskih aktivnosti; (d) suradnju s političkim i nevladinim institucijama; (e) kontinuirani razvoj i profesionalno usavršavanje; (f) kompetencije vezane uz profesionalnu praksu: teorijska i metodološka znanja, poznavanje etičkog kodeksa, poznavanje kulturalnih specifičnosti te kreativnost u radu.

Slične kategorizacije nalazimo i kod **socijalnih radnika**. Model kompetencija potrebnih za praktični rad u području kliničkog socijalnog rada uključuje razrađene specifične kompetencije za: (1) procjenu i dijagnostiku, (2) planiranje tretmana, (3) tretmamsku intervenciju i (4) evaluaciju ishoda tretmana, sve kroz tri stupnja profesionalnog rada – nakon završetka poslijediplomskog obrazovanja, u samostalnoj praksi te na naprednom, stručnom stupnju (ABECSW, 2001.).

Iako postoje brojne klasifikacije kompetencija potrebnih za uspješan rad u psihosocijalnom području, ne postoji općeprihvaćena metodologija niti instrumentarij koji bi omogućili

provjeru tih kompetencija. Brojne tvrtke i institucije razvijaju interne sustave za provjeru kompetencija kandidata za posao, no ti sustavi ostaju unutar samih kompanija/organizacija te se međusobno uvelike razlikuju. Odsjeci za psihologiju različitih američkih sveučilišta već duže vrijeme provode evaluacije svojih obrazovnih programa (npr. Halpern, 1988.; Sheehan, 1994.; Pope-Davis i sur., 1995.; Rudolph i sur., 1998.; Kruger i Zechmeister, 2001.), tijekom kojih se usmjeravaju na provjeru kompetencija svojih studenata. Njihove procedure uglavnom se temelje na provjeravanju znanja i vještina definiranih izvještajem Američkog psihološkog udruženja (2002.). »Ciljevi i ishodi poučavanja psihologije na dodiplomskoj razini«, međutim, ne koriste standardizirane metode za provjeravanje tih kompetencija, pa je rezultate ovih studija teško uspoređivati. U području socijalnog rada, u svrhu procjene ishoda obrazovanja, razvijeno je i standardizirano čak nekoliko mjernih instrumenata. Najpoznatiji su Skala samoefikasnosti u socijalnom radu (Social Work Self-efficacy Scale – SWSE) Holdena i sur. (2002.) te Fransova (1993.) Skala osnaživanja u području socijalnog rada (Social Work Empowerment Scale – SWE).

U Hrvatskoj je tek nedavno osviještena potreba za ispitivanjem kompetencija studenata, ali ne u području psihosocijalnog rada, već u području obrazovanja. U sklopu Tuning projekta Europske komisije konstruirano je odnosno prevedeno nekoliko instrumenata koji se bave općim i specifičnim kompetencijama. Primjer je Upitnik općih kompetencija stečenih tijekom studija (Tuning, 2008.), namijenjen ispitivanju općih kompetencija koje osiguravaju uspješnu prilagodbu i djelovanje u različitim profesionalnim i životnim situacijama.

Naš rad dio je istraživanja koje predstavlja pokušaj sustavnog bavljenja kompetencijama za psihosocijalni rad studenata socijalnog rada, psihologije i socijalne pedagogije. Neki preliminarni podaci o razlikama u zadovoljstvu, interesima i samoprocjeni kompetentnosti između studenata ove tri struke objavljeni su već ranije (vidi Ricijaš, Huić i Branica, 2006.). Na ovom mjestu donosimo detaljan opis procesa razvoja instrumentarija namijenjenog ispitivanju samoprocjene kompetentnosti za psihosocijalni rad.

RAZVOJ SKALE PERCIPIRANE KOMPETENTNOSTI ZA PSIHOSOCIJALNI RAD

Navedene klasifikacije te postojeći mjerni instrumenti poslužili su kao predložak za konstrukciju Skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. Usporedba različitih kategorizacija pokazala je da su kompetencije nužne za obavljanje psihosocijalnog rada slične. Krenuli smo od 5 sadržajnih područja: (1) primjena znanja u praksi, (2) procjena korisnika i obitelji, (3) uspostavljanje kvalitetnog odnosa i empatija; (4) neposredan rad s korisnicima te (5) organiziranje aktivnosti za korisnike. Osim toga, činilo nam se bitnim uključiti i nekoliko čestica koje se odnose na znanstveno-istraživački rad. Po jedan nezavisni stručnjak svake od profesija ispitao je sadržajnu i facijalnu valjanost čestica. Preliminarna verzija skale sastojala

se od ukupno 59 čestica. Ova verzija primijenjena je na uzorku od dvije generacije završnih godina studenata psihologije, socijalnog rada i socijalne pedagogije. Temeljem rezultata eksploratorne faktorske analize i item-total analize preliminarna forma skraćena je na 30 čestica. Nalazi su pokazali kako se radi o skali koju opisuje ukupno 4 faktora – »neposredan rad u praksi«; »grupni rad/preventivni programi«; »empatija i uspostavljanje odnosa«; »primjena teoretskih znanja u praksi« - koji zajedno objašnjavaju 54% varijance. Rezultati spomenutog istraživanja objavljeni su na drugom mjestu (vidi Ricijaš, Huić i Branica, 2006.).

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stabilnost faktorske strukture te provjeriti konstruktivnu valjanost ove skale. Htjeli smo provjeriti je li dobivena faktorska struktura stabilna bez obzira na model studijskog programa (studenti koji studiraju prema bolonjskom modelu odnosno prema starom modelu). Osim toga, zanimao nas je i odnos između percipirane kompetentnosti studenata te različitih drugih kriterijskih varijabli. Te varijable uključuju procjenu usvojenosti generičkih kompetencija tijekom studija, studentsko zadovoljstvo znanjima i vještinama dobivenima tijekom studiranja, konkretno iskustvo u području psihosocijalnog rada (kroz volonterski rad tijekom trajanja studija) te samopoštovanje studenata.

U istraživanju smo kompetencije željeli zahvatiti na dvije različite razine. Skalom percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad ispitali smo osobni doživljaj sudionika koliko uspješno u praksi mogu provoditi konkretne, specifične aktivnosti. Istovremeno, sudionike smo pitali i koliko smatraju da su tijekom studija usvojili i opće, generičke kompetencije bitne za stručnjake pomagačkih profesija. Očekujemo kako će ove dvije razine biti umjerenom pozitivno povezane. Pretpostavili smo i da će percepcija kompetentnosti studenata biti povezana s time koliko su studenti zadovoljni znanjima i vještinama stečenima u okviru studija. Pojedinačnik se ne može osjećati kompetentno raditi neki posao, ako nije zadovoljan stečenim znanjima i vještinama koje se nalaze u podlozi te kompetentnosti.

Iako tijekom studija prolaze kroz isti obrazovni program, studenti se na kraju svojeg obrazovanja ipak razlikuju s obzirom na praktično iskustvo koje imaju. Glavni razlog tome jest njihovo dobrovoljno uključivanje u volonterski rad različitih udruga gdje stječu iskustva u direktnom radu s korisnicima. Pretpostavili smo da će se oni studenti koji su bili uključeni u neki oblik psihosocijalnog rada s korisnicima osjećati kompetentnije za svoj budući rad u praksi.

Za percepciju profesionalne kompetentnosti bitno je i kakva je općenito naša slika o nama samima. Osjećaj da možemo uspješno raditi neki posao trebao bi biti povezan i s našim samopoštovanjem. Pretpostavljamo da će pojedinci s nižim samopoštovanjem u manjoj mjeri percipirati da mogu uspješno provoditi aktivnosti u praksi. Kako bismo provjerili ovu pretpostavku, u istraživanje smo uključili i Skalu samosviđanja i samokompetentnosti (Tafaodi Swann, 1995.). Ova skala, iako predstavlja mjeru globalnog samopoštovanja, razlikuje dvije različite dimenzije samopoštovanja – samosviđanje i samokompetentnost. **Samosviđanje** se odnosi na doživljaj odnosno vrednovanje sebe kao dobre ili loše osobe. »Samosviđanje je naša afektivna procjena samih sebe, naše prihvaćanje ili odbacivanje

sebe u skladu s internaliziranim socijalnim vrijednostima« (Tafarodi i Swann, 1995.:325). **Samokompetentnost** proizlazi iz uspješne manipulacije okolinom i uspješnog ostvarivanja željenih ciljeva. Ukoliko se naši željeni i ostvareni ciljevi podudaraju i tu uspješnost u postizanju ciljeva pripisujemo sebi, povećavamo osjećaj samokompetentnosti. Očekujemo da će percepcija kompetencije studenata biti povezana s dimenzijom samokompetencije, ali ne i dimenzijom samosviđanja.

METODOLOGIJA

UZORAK

U istraživanju su sudjelovali studenti triju generacija studenata završnih godina triju studijskih grupa zagrebačkog sveučilišta. Ukupno je ispitano 585 studenata, od čega 302 studenta koji su studirali po starom modelu studijskog programa (112 studenata psihologije, 119 studenata socijalnog rada te 71 student socijalne pedagogije), te 283 studenta koji studiraju prema tzv. bolonjskom modelu (130 studenata psihologije, 81 student socijalnog rada te 72 studenta socijalne pedagogije). U svakoj od ovih studijskih grupa obuhvaćena je gotovo cijela populacija studenata četvrtih godina (u slučaju starog modela studiranja), odnosno završnih godina preddiplomskog studija (u slučaju bolonjskog modela studiranja). Ispitivanje je provedeno u lipnju 2007. godine (na ukupno 152 sudionika), lipnju 2008. godine (na ukupno 150 sudionika) te lipnju 2009. godine (na ukupno 183 sudionika), tijekom zadnjeg tjedna osmog/šestog semestra, dakle nakon što su studenti odslušali sva predavanja predviđena studijskim programom i nakon odrađene obavezne studentske prakse.

Dobni raspon sudionika kreće se od 20 do 36 godina, s prosječnom dobi 22,47 godina. U uzorku se nalazi 91,8% žena i 8,2% muškaraca.

INSTRUMENTI

Opći podaci o sudioniku

Na početku smo od sudionika tražili neke opće podatke kao što su njihova dob i spol te odgovor na pitanje koji fakultet pohađaju. Osim toga, pitali smo jesu li prije studirali (ili istovremeno studiraju) neki drugi fakultet (i ako da, koji). Također smo tražili da, na skali od 1 – rijetka (do 30%) do 4 – redovita (više od 70%), sami procijene svoju prisutnost nastavi tijekom studiranja. Provjerili smo i vide li se naši sudionici po završetku studija u savjetodavnom/tretmanskom radu s korisnicima (bilo kojem aspektu neposrednog psihosocijalnog rada). Sudionici su mogli odgovoriti potvrdno, negativno ili možda.

Zadovoljstvo općim znanjima i vještinama stečenim na fakultetu te studentskom praksom

Skupom pitanja prikupljeni su različiti podaci o zadovoljstvu studenata. U prvoj skupini, kroz tri pitanja, zadatak sudionika bio je, na skali od pet stupnjeva (*1=izrazito nezadovoljan do 5=izrazito zadovoljan*), procijeniti svoj stupanj zadovoljstva s općim znanjima i vještinama stečenima tijekom studija, kao i svoje zadovoljstvo studentskom praksom. Osim toga, pitali smo sudionike da procjene omjer između teoretskih i praktičnih znanja koje su dobili tijekom studija. Omjer su izražavali u postocima (*npr. teoretska znanja : praktična znanja = _____ % : _____ % (ukupno 100%)*)

KLJUČNE KOMPETENCIJE ZA PSIHOSOCIJALNI RAD

Sudionici su za svaku od 10 ponuđenih ključnih, općih kompetencija, na skali od 4 stupnja (*1=uopće ne do 4=u potpunosti*), procjenjivali koliko su ju tijekom studija usvojili te koliko smatraju da je ona bitna za studijski program.

PRAKTIČNI RAD IZVAN NASTAVE NA FAKULTETU (VOLONTERSTVO)

Skupom pitanja ispitali smo jesu li naši sudionici bili uključeni u neki oblik volonterskog rada (izvan obvezne praktične nastave), gdje, koliko dugo te u kojem svojstvu. Također smo ih pitali smatraju li da im je taj volonterski angažman omogućio stjecanje novih i kvalitetnijih vještina za rad s korisnicima. Također su procjenjivali, na skali od 1 (*uopće ne*) do 5 (*jako puno*), koliko su se tijekom fakulteta uključivali u izvannastavne aktivnosti (*npr. znanstveno-istraživačke projekte, ljetne škole, organizacije skupova i sl.*).

SKALA SAMOSVIĐANJA I SAMOKOMPETENTNOSTI (SELF-LIKING AND SELF-COMPETENCE SCALE- SLSC; TAFARODI I SWANN, 1995.)

Skala mjeri dvije dimenzije samopoštovanja – samosviđanje i samokompetentnost. Svaka dimenzija opisana je s deset čestica, od kojih su pet pozitivnog, a pet negativnog smjera. Primjer čestice za dimenziju samosviđanja je »Sviđam se samom/samoj sebi«, odnosno za dimenziju samokompetentnosti »Zahvaljujući vlastitim sposobnostima, imam puno potencijala«. Zadatak ispitanika je da na skali od 1 (*u potpunosti netočno*) do 5 (*u potpunosti točno*) procijeni u kojoj mjeri se pojedina tvrdnja na njega odnosi. Faktorska analiza potvrdila je postojanje dva faktora koja objašnjavaju ukupno 49,8% varijance. Faktorska struktura slična

je originalnoj. Pouzdanost dimenzije samosviđanje tipa unutarnje konzistencije iznosi 0,88 (u originalnom radu ona je bila 0,92), dok pouzdanost dimenzije samokompetentnost iznosi 0,86 (u originalnom radu ona je bila 0,89). Korelacija između dva faktora iznosi 0,706. Visoka korelacija očekivana je s obzirom na konceptualnu bliskost dvije dimenzije. U originalnom istraživanju ova korelacija iznosila je 0,69.

SKALA PERCIPIRANE KOMPETENTNOSTI ZA PSIHOSOCIJALNI RAD (SPKPR)

U okviru ovog istraživanja primijenjena je verzija od 30 čestica koja je dodatnom psihometrijskom analizom skraćena na 28 čestica. Izbačene čestice sadržajno se odnose na kompetencije povezane sa znanstveno-istraživačkim radom, a za koje se pokazalo da su ili u negativnoj, ili u nultoj korelaciji s ostalim česticama skale. Rezultati koje donosimo na ovom mjestu temelje se na verziji skale od 28 čestica. Zadatak sudionika bio je da za svaku tvrdnju, na skali od 1 (*uopće nisam siguran*) do 5 (*u potpunosti sam siguran*), procijeni koliko je siguran da može uspješno provoditi pojedinu aktivnost opisanu tvrdnjom. Viši rezultat ukazuje na percepciju veće kompetentnosti studenata. U tekstu koji slijedi detaljno će biti opisane metrijske karakteristike skale.

REZULTATI I RASPRAVA

FAKTORSKA STRUKTURA SKALE PERCIPIRANE KOMPETENTNOSTI ZA PSIHOSOCIJALNI RAD

»**Stari model studiranja**«. Faktorsku strukturu provjerili smo posebno na studentima koji su studirali po tzv. »starom« modelu te na studentima sadašnjeg preddiplomskog studija koji studiraju po bolonjskom modelu. Ove dvije skupine studenata razlikuju se bez obzira na studijsku grupu koju studiraju. Studenti preddiplomskog studija (bolonjski model) studiraju prema programu koji je osmišljen tako da studenti usvoje temeljna teorijska znanja u području struke, bez značajnog usmjeravanja na produblјivanje specijalističkih znanja i vještina, budući su one predviđene daljnjim diplomskim studijem. Studenti »starog« modela studiranja ispitani su na kraju njihovog akademskog programa nakon što su imali prilike usvojiti sva znanja i vještine predviđene cjelovitim programima psihologije, socijalne pedagogije i socijalnog rada. S obzirom na različite razine znanja i vještina koje se razvijaju unutar »starog« i preddiplomskog »bolonjskog« modela očekivali smo različite faktorske strukture na ove dvije skupine. U tablicama 2. i 3. nalaze se matrice faktorske strukture za dvije generacije studenata koji studiraju po »starom« modelu. Struktura se pokazala stabilnom s obzirom na različite generacije studenata koji su studirali prema »starom« modelu. U

generaciji studenata iz 2007. godine dobiveno četverofaktorsko rješenje objašnjava ukupno 54,2% varijance. Prvi faktor, nazvan **tretmanski rad s korisnicima**, objašnjava 16,3% varijance. Drugi faktor, **rad s grupama i mladima**, 15,5% varijance. **Empatija i uspostavljanje odnosa**, treći faktor, objašnjava 12,7% varijance. Posljednji, četvrti faktor – **primjena teorijskih znanja u praksi/procjena korisnika** – objašnjava dodatnih 9,6% varijance. Postoci objašnjene varijance slični su i u generaciji studenata iz 2008. godine. Faktori objašnjavaju ukupno 56,3% varijance, pri čemu prvi faktor objašnjava 15,2%, drugi 14,4%, treći 14% te četvrti 12,7% varijance.

Tablica 2.

Matrica faktorske strukture za studente »starog« modela generacije 2007. (N=152)

Koliko ste sigurni da uspješno možete...	F1	F2	F3	F4
zajedno s korisnikom izraditi program tretmana?	0,536			
motivirati korisnike na promjenu nefunkcionalnog ponašanja?	0,704			
pomoći korisnicima da reduciraju nefunkcionalne načine razmišljanja koji pridonose njihovim problemima?	0,768			
naučiti korisnike specifične vještine kako bi se nosili s određenim problemima?	0,575			
savjetovati roditelje o odgojnim postupcima?	0,499			
raditi na promjeni ponašanja adolescenata (maloljetnika)?	0,557			
raditi na promjeni ponašanja djece?	0,608			
naučiti korisnike kako da se nose s teškim osjećajima?	0,593			
organizirati slobodno vrijeme i slobodne aktivnosti za djecu i mlade?		0,770		
osmisлити grupne radionice?		0,694		
izvoditi grupni rad imajući kontrolu nad zadacima i sadržajem grupe?		0,614		
osmišljavati, organizirati i provoditi preventivne programe rizičnog ponašanja?		0,690		
organizirati slobodne aktivnosti mladima?		0,757		
osmišljavati i provoditi programe s nadarenom djecom?		0,611		
naučiti korisnike komunikacijskim vještinama?		0,413		
osigurati korisnicima emocionalnu podršku?			0,597	
empatično pristupiti korisnicima?			0,744	
pristupiti korisnicima tako da Vam se žele otvoriti?			0,540	
ostvariti takav profesionalni odnos da se korisnici mogu osjećati prihvaćeni takvima kakvi jesu?			0,542	
<i>u praksi primijeniti svoja teoretska znanja iz razvojne psihologije?</i>		0,434		

Nastavak tablice 2.

Koliko ste sigurni da uspješno možete...	F1	F2	F3	F4
procijeniti međusobni utjecaj članova, i odnose u obitelji?				0,374
dijagnosticirati korisnikove poteškoće?				0,310
u praksi primjenjivati svoja znanja iz područja socijalnih teorija?				0,447
kritički se osvrnuti na neku informaciju veznu uz područje Vaše profesije?				0,679
procijeniti socioekonomski status obitelji?				0,654
procijeniti emocionalna obilježja pojedinca?				0,699
procijeniti ponašajna obilježja pojedinaca?				0,703
procijeniti socijalna obilježja pojedinaca?				0,657

Tablica 3.

Matrica faktorske strukture za studente »starog« modela generacije 2008. (N=150)

Koliko ste sigurni da uspješno možete...	F1	F2	F3	F4
zajedno s korisnikom izraditi program tretmana?	0,653			
motivirati korisnike na promjenu nefunkcionalnog ponašanja?	0,714			
pomoći korisnicima da reduciraju nefunkcionalne načine razmišljanja koji pridonose njihovim problemima?	0,568			
naučiti korisnike specifične vještine kako bi se nosili s određenim problemima?	0,544			
savjetovati roditelje o odgojnim postupcima?	0,304			
raditi na promjeni ponašanja adolescenata (maloljetnika)?	0,682			
raditi na promjeni ponašanja djece?	0,593			
naučiti korisnike kako da se nose s teškim osjećajima?	0,568			
organizirati slobodno vrijeme i slobodne aktivnosti za djecu i mlade?		0,766		
osmisлити grupne radionice?		0,780		
izvoditi grupni rad imajući kontrolu nad zadacima i sadržajem grupe?		0,714		
osmišljavati, organizirati i provoditi preventivne programe rizičnog ponašanja?		0,487		
organizirati slobodne aktivnosti mladima?		0,803		
osmišljavati i provoditi programe s nadarenom djecom?		0,548		
naučiti korisnike komunikacijskim vještinama?		0,483		

Nastavak tablice 3.

Koliko ste sigurni da uspješno možete...	F1	F2	F3	F4
osigurati korisnicima emocionalnu podršku?			0,626	
empatično pristupiti korisnicima?			0,714	
pristupiti korisnicima tako da Vam se žele otvoriti?			0,753	
ostvariti takav profesionalni odnos da se korisnici mogu osjećati prihvaćeni takvima kakvi jesu?			0,698	
u praksi primijeniti svoja teoretska znanja iz razvojne psihologije?				0,701
procijeniti međusobni utjecaj članova, i odnose u obitelji?				0,424
dijagnosticirati korisnikove poteškoće?				0,384
u praksi primjenjivati svoja znanja iz područja socijalnih teorija?				0,792
kritički se osvrnuti na neku informaciju veznu uz područje Vaše profesije?				0,362
procijeniti socioekonomski status obitelji?				0,389
<i>procijeniti emocionalna obilježja pojedinca?</i>	0,510			
procijeniti ponašajna obilježja pojedinaca?				0,667
procijeniti socijalna obilježja pojedinaca?				0,516

Dvije čestice pokazale su se nestabilnima (vidi Tablicu 2. i 3.) te narušavaju identičnost dviju faktorskih struktura. Međutim, bez obzira na te dvije čestice, možemo zaključiti kako se radi o istim faktorskim strukturama, odnosno kako se, na studentima koji su završili cjelovit studijski program psihologije, socijalnog rada odnosno socijalne pedagogije dobivena četverofaktorska struktura pokazala stabilnom.

Pojedine dimenzije međusobno su u visokim korelacijama. Dimenzija »tretmanski rad s korisnicima« korelira 0,607 s dimenzijom »rad s grupama i mladima«, 0,618 s »empatija i uspostavljanje odnosa« te 0,653 s »primjena teorijskih znanja/procjena korisnika«. Dimenzija »rad s grupama i mladima“ i »empatija i uspostavljanje odnosa« su u umjerenoj korelaciji od 0,468, dok ova dimenzija korelira s »primjenom teorijskih znanja« 0,515. Povezanost »empatije« i »primjene znanja« iznosi 0,585. Ovakve korelacije očekivane su s obzirom da bi studijski program trebao u jednakoj mjeri razvijati sve kompetencije potrebne za psihosocijalni rad. Osim toga, skala je razvijena tako da su pojedine čestice u visokim korelacijama s ukupnim rezultatom. Pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije pojedinih dimenzija zadovoljavajuće su i visoke (»tretmanski rad s korisnicima“ = 0,87; »rad s grupama i mladima« = 0,84; »empatija i uspostavljanje odnosa« = 0,79; »primjena teorijskih znanja/procjena korisnika« = 0,82), kao i pouzdanost cijele skale ($\alpha = 0,93$).

Dobivene dimenzije u skladu su s postojećim, ranije spomenutim, kategorizacijama kompetencija za psihosocijalni rad. Kompetencije za **tretmanski rad s korisnicima**, prema različitim klasifikacijama, upravo obuhvaćaju planiranje i izradu tretmanskih aktivnosti te njihovo provođenje. Neke od čestica naše skale opisuju konkretne aktivnosti kao što su promjena nefunkcionalnog ponašanja, učenje novih vještina, restrukturiranje načina mišljenja te učenje nošenja s teškim osjećajima.

Kompetencije za **uspostavljanje odnosa** koji se temelji na empatiji te stvaranje atmosfere povjerenja također su naglašene u klasifikacijama kompetencija. Neke od njih, na primjer Kaslow (2004.), promatraju ove kompetencije unutar šire kategorije kompetencija za tretmanski rad, dok ih druge (AIEJI, 2005.) promatraju zasebno. Na uzorku naših studenata psihologije, socijalnog rada i socijalne pedagogije pokazale su se kao zasebna kategorija.

Dimenzija koju smo nazvali **rad s grupama i mladima** možda je najmanje u skladu s postojećim kompetencijama. Drugim riječima, radi se o kategoriji koju navedene klasifikacije ne izdvajaju posebno, već je ona dio tretmanskog rada s korisnicima. Međutim, ovaj faktor opisuje puno čestica koje se odnose na organizaciju različitih aktivnosti za korisnika što je i bila jedna od sadržajnih kategorija od koje smo pošli prilikom osmišljavanja čestica. Kao takva, ova kategorija je usporediva s, na primjer, klasifikacijom Europskog ureda međunarodnog udruženja socijalnih edukatora. Osim toga, rad s djecom i mladima, posebno ukoliko se radi o grupama s posebnim potrebama, zahtijeva poseban skup znanja i vještina, odnosno kompetencija. U prilog ovome govori i rezultat u generaciji studenata iz 2008. godine. Tvrdnja koja opisuje kompetenciju za primjenu teorijskih znanja iz razvojne psihologije smjestila se upravo na ovaj faktor. Postojeće klasifikacije kompetencija, nažalost, ne ističu kompetencije za rad s djecom i mladima kao posebnu kategoriju.

U zadnju dimenziju spojile su se čestice koje se odnose na primjenu teorijskih znanja u praksi i one koje se odnose na procjenu različitih obilježja korisnika. I jedna i druga skupina kompetencija naglašene su i posebno izdvojene u postojećim klasifikacijama (ABECSW, 2001.; Kaslow, 2004.; AIEJI, 2005.). Pretpostavljamo kako su se ove čestice spojile u jedan faktor jer se radi o znanjima i vještinama na kojima je najveći naglasak u studijskim programima svih triju struka. Studenti psihologije, socijalnog rada i socijalne pedagogije tijekom svojeg inicijalnog obrazovanju u najvećoj mjeri imaju priliku razviti upravo ove kompetencije.

Naši rezultati pokazuju samo četiri dimenzije kompetencija, dok u postojećim klasifikacijama možemo pronaći još neke kategorije koje nisu zastupljene u našoj skali. Bieschke i sur. (2004.) naglašavaju važnost kompetencija za znanstveno-istraživački rad. Slično tome, kategorizacije socijalnih edukatora i socijalnih radnika naglašavaju nužnost kritičkog osvrta i evaluacije ishoda svojeg rada. Međutim, rezultati preliminiranih istraživanja pokazali su kako čestice koje se odnose na znanstveno-istraživački rad ili uopće ne koreliraju s ukupnim rezultatom na skali ili se radi o negativnim korelacijama (vidi Ricijaš, Huić i Branica, 2006.). One nisu dio finalne verzije skale s obzirom da je njihovim izbacivanjem povećana pouzdanost cijele skale te je dobivena jednostavnija faktorska struktura. Neke od katego-

rija, kao kompetencije za supervizijski rad, odnosno kompetencije za suradnju s drugim stručnjacima i/ili institucijama, jednostavno od početka nismo uključivali u skalu jer se radi o kompetencijama koje se ne razvijaju unutar osnovnog dodiplomskog programa već na kasnijim, poslijediplomskim razinama ili tijekom samog rada.

»**Bolonjski model studiranja**«. Faktorska struktura dobivena na studentima preddiplomskog bolonjskog programa također se pokazala stabilnom na različitim generacijama studenata. Međutim, u skladu s očekivanjima, razlikuje se od strukture dobivene na studentima »starog« modela studiranja. U slučaju »bolonjaca« nismo dobili diferenciranu strukturu i gore spomenute četiri dimenzije, već samo jednu dimenziju koja objašnjava ukupno 38,2% varijance. Koeficijenti unutarnje konzistencije visoki su i u generaciji studenata iz 2008. godine ($\alpha = 0,90$), i u generaciji studenata iz 2009. godine ($\alpha = 0,94$). Studenti koji su upravo završili treću godinu preddiplomskog studija još nisu imali prilike razviti specifične kompetencije, već je veći naglasak stavljen na opća znanja i osnovne, generičke vještine. Tek kasnije, na diplomskoj razini, studenti imaju priliku usvojiti napredna praktična znanja te razviti konkretne vještine u području psihosocijalnog rada. Stoga ne čudi što smo za ovaj poduzorak dobili jednodimenzionalnu strukturu. Bit će izrazito zanimljivo vidjeti hoće li studenti ove tri studijske grupe imati diferencirane kompetencije po završetku svog diplomskog obrazovanja.

KONSTRUKTNA VALJANOST SKALE PERCIPIRANE KOMPETENTNOSTI ZA PSIHOSOCIJALNI RAD

Kako bismo dobili informacije o konstruktnoj valjanosti Skale percipirane kompetenosti za psihosocijalni rad, provjerili smo povezanost između rezultata na ovoj skali s različitim kriterijskim varijablama. Na ovom mjestu, zbog preglednosti, prikazujemo samo korelacije odnosno razlike koje se odnose na ukupni rezultat na skali.

Zadovoljstvo. Ukoliko studenti nisu zadovoljni znanjima i vještinama stečenima na fakultetu, teško će percipirati da mogu uspješno provoditi konkretne aktivnosti (koje se temelje na istim znanjima i vještinama) u praksi. Iz ovog razloga provjerili smo povezanost između studentskog zadovoljstva i percipirane kompetentnosti. Dobivene, umjerene i pozitivne korelacije govore nam u prilog konstruktno valjanosti skale (vidi tablicu 4). U skupini studenata koji studiraju po bolonjskom modelu studiranja nema korelacije između zadovoljstva znanjima i njihove percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. Međutim, radi se o studentima koji su svjesni da tijekom svojeg studija nisu dobili dovoljno specifičnih znanja i vještina.

Tablica 4.

Koeficijenti korelacije ukupnog rezultata na SPKPR skali i zadovoljstvo znanjima, vještinama i obveznom praksom studenata starog (N=302) i »bolonjskog« modela studiranja (N=283)

Zadovoljstvo...	r »STARI«	r »BOLOGNA«
... znanjima	0,131**	0,117
... vještinama	0,342**	0,399**
... studentskom praksom	0,186**	0,386**

** p<0,01

Usvojenost ključnih kompetencija za psihosocijalni rad. Studente smo pitali i koliko smatraju da su usvojili pojedinu ključnu kompetenciju za psihosocijalni rad (popis od deset kompetencija nalazi se u tablici 5.). Na taj način dobili smo informacije o globalnoj procjeni kompetencija druge razine. Više autora (npr. Roe, 2002.) razlikuje dvije razine kompetencija. Jedno su ključne ili bazične kompetencije bez kojih ne bi bilo moguće obavljati određeni posao. Drugo su kompetencije potrebne za obavljanje pojedinih, specifičnih aktivnosti. U pravilu bi ove dvije razine trebale biti u korelaciji. Ovu pretpostavljenu povezanost provjerili smo i na našem uzorku. Rezultati pokazuju kako su, u oba poduzorka studenata, ove dvije razine kompetencija umjereno pozitivno povezane. Veličine korelacija kreću se u rasponu očekivanom za povezanost globalne i specifične mjere nekog konstrukta.

Tablica 5.

Koeficijenti korelacije ukupnog rezultata na SPKRP školi i procjene usvojenosti ključnih kompetencija za PSR studenta starog (N=302) i »bolonjskog« modela studiranja (N=283)

Usvojenost kompetencija za...	r »STARI«	r »BOLOGNA«
... uspostavljanje kvalitetnog odnosa s korisnicima	0,315**	0,357**
... procjenu problema/poteškoća korisnika (dijagnostika)	0,325**	0,326**
... pisanje stručnog nalaza i mišljenja	0,227**	0,335**
... aktivno slušanje (parafraziranje i reflektiranje)	0,165**	0,290**
... rad na promjeni ponašanja korisnika (tretmanski rad)	0,372**	0,425**
... pristupanje korisniku s empatijom i razumijevanjem	0,285**	0,475**

Nastavak tablice 5.

Usvojenost kompetencija za...	r »STARI«	r »BOLOGNA«
... rad u skladu s etičkim vrijednostima	0,197**	0,148
... znanstveno-istraživački rad	-0,064	-0,003
... planiranje tretmana	0,360**	0,380**
... evaluaciju uspješnosti tretmana	0,238**	0,217*

** p<0,01

* p<0,05

Jedinu iznimku predstavljaju kompetencije za znanstveno-istraživački rad koje nisu u korelaciji s ukupnim rezultatom na Skali percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. Ovakav nalaz nije neočekivan. Već smo spomenuli da je preliminarno istraživanje (Ricijaš, Huić i Branica, 2006.) pokazalo kako pojedine čestice koje su ispitivale specifične kompetencije za znanstveno-istraživački rad (npr. *moгу li uspješno osmisliti i provesti znanstveno istraživanje; interpretirati rezultate znanstvenog istraživanja*) nisu bile povezane s ukupnim rezultatom Skale percipirane kompetentnosti. Čini se kako se kompetencije za znanstveno-istraživački rad razlikuju od drugih kompetencija u području psihosocijalnog rada. U prilog ovome govore i koeficijenti korelacije između ove kompetencije i ostalih devet ključnih kompetencija. Procjena usvojenosti kompetencija za znanstveno-istraživački rad u negativnoj je korelaciji s procjenom usvojenosti svih onih kompetencija koje se odnose na direktan rad s korisnicima (koeficijenti se kreću od nultih do -0,319 za »rad na promjeni ponašanja korisnika«). Drugim riječima, što su studenti bolje usvojili kompetencije za konkretan rad s korisnikom to su manje usvojili kompetencije za znanstveno-istraživački rad, odnosno što su bolje usvojili kompetencije za znanstveno-istraživački rad, to su manje usvojili kompetencije za konkretan rad s korisnicima. Moguće objašnjenje leži u interesima studenata tijekom studija i u njihovim volonterskim aktivnostima. Analiza odgovora na pitanja o tome gdje su tijekom studija volontirali pokazala je da studenti volontiraju ili u udrugama čiji programi obuhvaćaju direktan rad s, najčešće, djecom i mladima ili pomažu na različitim projektima na fakultetu (npr. organizacija konferencija i skupova, istraživanja i slično). Čini se kako već tijekom studija kreću različitim putovima na kojima onda i stječu različite kompetencije za budući posao.

Samopoštovanje. S obzirom da je za našu sliku o sebi bitno i koliko smo uspješni u aktivnostima kojima se bavimo, željeli smo provjeriti u kakvom su odnosu studentska percepcija kompetentnosti za njihov budući rad i njihovo samopoštovanje. Sve više autora naglašava kako na samopoštovanje ne treba gledati kao na jednodimenzionalan već kao na složen konstrukt (vidi Jelić, 2008. za pregled). Stoga se nismo odlučili za globalnu mjeru samopoštovanja, već smo ispitili samopoštovanje s dvije dimenzije – samosviđanje i samokompetentnost (Tafarodi i Swann, 1995.). Očekivali smo da će pojedinci s nižim

samopoštovanjem, s obzirom da imaju lošiju sliku o sebi, u manjoj mjeri percipiraju da mogu uspješno provoditi aktivnosti u praksi. Dobiveni rezultati u skladu su s našim očekivanjima. Studenti »starog« modela studiranja koji na dimenziji samosviđanja imaju rezultat niži od medijana percipiraju se manje kompetentnima za budući rad u praksi ($M=3,22$, $SD=0,56$) od studenata s višim samopoštovanjem ($M=3,56$, $SD=0,46$) (t -test = $-5,656$, $p<0,01$). Isti nalaz dobiven je i za dimenziju samokompetentnosti. Prosječna vrijednost na Skali percipirane kompetentnosti viša je za one s višom samokompetentnošću ($M=3,57$, $SD=0,48$) nego za one s nižom samokompetentnošću ($M=3,24$, $SD=0,54$) (t -test = $-5,475$, $p<0,01$). Isti trend, samo uz nešto manji stupanj sigurnosti, dobili smo i na poduzorku studenata koji studiraju po bolonjskom modelu. Razlika je značajna (t -test = $-2,128$, $p<0,05$) i za dimenziju samosviđanja (Mniže samosviđanje= $3,20$; SDniže samosviđanje= $0,62$; Mviše samosviđanje= $3,36$; SDviše samosviđanje= $0,60$) i za dimenziju samokompetentnosti (Mniža samokompetentnost= $3,19$; SDniža samokompetentnost= $0,58$; Mviša samokompetentnost= $3,38$; SDviša samokompetentnost= $0,64$).

Općenito, studenti s nižim samopoštovanjem osjećaju se manje kompetentnima za budući rad u praksi. Na globalnoj razini potvrdili smo naša predviđanja te možemo reći da rezultati govore u prilog konstruktne valjanosti skale. Međutim, očekivali smo da će samo dimenzija samokompetentnosti igrati ulogu u studentskoj percepciji. Ovo očekivanje nismo potvrdili. Obje dimenzije samopoštovanja pokazale su se relevantnima. Ovakav nalaz u skladu je s istraživanjima koja pokazuju kako globalno samopoštovanje igra veliku ulogu u našoj slici o sebi, bez obzira na pojedine dimenzije samopoštovanja (vidi Jelić, 2008.). Osim toga, faktorska struktura i stabilnost metrijskih karakteristika Skale samosviđanja i samokompetentnosti su upitne (Aidman, 1998.). Možemo zaključiti da su samopoštovanje pojedinca i njegova percepcija kompetencija u ovom slučaju povezane, ali ne možemo znati jesu li povezane samo na globalnoj razini ili pojedine dimenzije samopoštovanja također igraju ulogu. Za odgovor na ovo pitanje nužna su daljnja istraživanja dimenzionalnosti samopoštovanja.

Volontiranje. S obzirom da se kompetencije razvijaju i kroz radno iskustvo (Kaslow, 2004.; Roe, 2002.), logično je za pretpostaviti da studenti koji su tijekom studija volontirali u nekoj udruzi ili u sklopu nekog projekta/programa imaju bolje razvijene kompetencije za psihosocijalni rad od studenata koji nisu imali prilike steći praktična iskustva kroz volonterski rad. Nalazi govore u prilog konstruktne valjanosti. Oni studenti koji imaju praktičnog iskustva odnosno koji su volontirali u području psihosocijalnog rada (M »stari«= $3,58$, SD »stari«= $0,44$; M »Bologna«= $3,51$, SD »Bologna«= $0,50$) osjećaju kompetentnije za rad u praksi od studenata bez volonterskog iskustva (M »stari«= $3,26$ i SD »stari«= $0,56$; M »Bologna«= $3,04$ i SD »Bologna«= $0,69$), (t -test»stari«= $5,406$, $p<0,01$; t -test»Bologna«= $3,762$, $p<0,01$). Studenti uglavnom volontiraju u udrugama posvećenima organizaciji vremena i aktivnosti za mlade i osobe s posebnim potrebama. Najčešće rade kao voditelji i suvoditelji različitih radionica koje se bave pravima djece i mladih, razvojem socijalnih vještina, radom na samopoštovanju,

problemima u učenju i slično. Temeljem ovih nalaza možemo reći da studente treba poticati na volonterski rad kako bi imali dodatnu priliku razvijati svoje kompetencije za budući rad u praksi.

ZAKLJUČNO

Rezultati pokazuju kako Skala percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad ima dobre psihometrijske karakteristike. Visoka pouzdanost skale i neki podaci o faktorskoj strukturi govore u prilog korištenja ukupnog rezultata kao pokazatelja percipirane kompetentnosti studenata. Uspjeli smo pokazati stabilnost faktorske strukture, barem unutar pojedinog modela studijskog programa. Broj dimenzija koje su opisane skalom ovisi o modelu studijskog programa koji su studenti završili. Oni koji su studirali po »starom« diplomskom modelu na kraju svojeg četverogodišnjeg obrazovanja imaju kompetencije diferencirane u četiri različite dimenzije – **tretmanski rad s korisnicima, rad s grupama i mladima, empatija i uspostavljanje odnosa te procjena korisnika/primjena teorijskih znanja u praksi**. Studenti koji su studirali prema novom, bolonjskom modelu na kraju svojeg preddiplomskog studija nemaju diferencirane kompetencije, već smo pronašli jednostavnu, jednodimenzionalnu strukturu. Obrasci povezanosti Skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad s drugim kriterijskim varijablama govore u prilog konstruktne valjanosti. To koliko studenti percipiraju da mogu uspješno raditi konkretne aktivnosti u praksi umjereno je povezano s njihovim zadovoljstvom znanjima i vještinama stečenima na fakultetu, kao i zadovoljstvom studentskom praksom. Osim toga, pronašli smo i umjerenu povezanost s procenom usvojenosti ključnih kompetencija za psihosocijalni rad. Visina ovih povezanosti govori nam o tome da studentska percepcija specifičnih kompetencija nije isto što i njihova procjena usvojenosti ključnih kompetencija. Iz toga proizlazi da primjena Skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad može pružiti dodatne vrijedne podatke o tome što studenti misle da mogu i znaju raditi u praksi.

Naše pretpostavke o razlikama u percepciji kompetentnosti među studentima provjerili smo i na skupinama s različitim praktičnim iskustvom. Tako se studenti koji su više volontirali u području psihosocijalnog rada osjećaju kompetentnije za budući rad u ovom području, što je podatak koji također govori u prilog konstruktne valjanosti skale. Osim toga, u skladu s predviđanjima, studenti s višim samopoštovanjem također se percipiraju kompetentnijima za budući rad u praksi. Moguće je da ovi studenti više vjeruju u sebe i svoja znanja, vještine i sposobnosti pa se osjećaju spremnijima za svijet rada. Iako je naravno moguće i suprotno objašnjenje ove povezanosti – percepcija kompetentnosti za rad može također pridonositi većem samopoštovanju studenata.

Svi podaci koji nam govore o konstruktnoj valjanosti Skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad potvrđeni su na oba poduzorka – i na studentima »starog« programa i na »bolonjcima« - što nadalje ojačava naš zaključak. Naravno, potrebna su i daljnja istraživanja

koja će produbljivati naše spoznaje o konstruktnoj valjanosti ove skale. Ta istraživanja trebala bi se usmjeravati na dva istraživačka pravca.

Jedan pravac odnosi se na provjeru psihometrijskih karakteristika skale i njezine faktorske strukture na drugim uzorcima. S obzirom na razvojnu komponentu kompetencija (Kaslow, 2004.) u istraživanja bi trebalo uključiti i zaposlene stručnjake ove tri struke. Štoviše, s obzirom da radno iskustvo oblikuje kompetentnost stručnjaka (Roe, 2002.), bilo bi zanimljivo usporediti psihologe, socijalne radnike i socijalne pedagoge na početku njihovog radnog vijeka (npr. nakon prve godine vježbeničkog staža) s iskusnim stručnjacima u području (npr. nakon deset godina staža). Posebno zanimljivo će biti provjeriti faktorsku valjanost na uzorku »bolonjskih« studenata po završetku njihovog diplomskog studija, odnosno nakon što su imali prilike odslušati sve kolegije koji su dio njihovog fakultetskog obrazovanja. Ukoliko su naše pretpostavke iz ovog rada točne, na kraju njihovog obrazovanja studenti bi trebali imati diferencirane dimenzije kompetencija za psihosocijalni rad. Drugi pravac odnosi se na dovođenje u vezu ove skale s drugim kriterijskim varijablama. Bilo bi zanimljivo provjeriti odnos između podataka o akademskom uspjehu odnosno o radnom uspjehu pojedinaca i percepcije njihove kompetentnosti. Osim toga, čini se razumnim pretpostaviti kako individualne razlike u samoefikasnosti i samokritičnosti igraju ulogu u nečijoj samopercepciji kompetentnosti za posao.

Podaci koji se temelje na samoprocjeni kompetentnosti studenata pate od svih poznatih ograničenja ove metode. Štoviše, legitimno je i postaviti pitanje mogu li studenti, koji još nemaju realnog praktičnog iskustva, uopće procijeniti koliko uspješno mogu izvršavati zadatke u praksi. Iako smo svjesni da naši nalazi ne govore ništa o stvarnim kompetencijama studenata, ipak smatramo da podaci iznijeti u ovom radu govore u prilog istraživanju kompetentnosti metodom samoprocjene. Podatak o tome koliko se sami studenti osjećaju kompetentni za rad u praksi istovremeno je i podatak o tome kakav je ishod cijelog obrazovnog procesa. Tuning projekt Europske komisije 2008. (<http://tuning.unideusto.org/tuningeu>) naglašava važnost kompetencija u pripremi studenata za njihovu buduću ulogu. Već smo spomenuli kako je u sklopu Tuning projekta razvijeno nekoliko instrumenata samoprocjene kompetencija. Između ostalog, podaci prikupljeni jednim od njih⁴ koriste se u sklopu evaluacijskih istraživanja Ureda za kvalitetu Sveučilišta u Zagrebu. Iz svega navedenog proizlazi kako ima smisla same studente, na kraju njihovog akademskog obrazovanja, pitati što oni misle o tome koliko uspješno mogu izvršavati zadatke u praksi. Na taj način dobiveni podaci mogu pružiti vrijedne informacije o ishodima obrazovnog procesa.

Smatramo kako je ovo istraživanje vrijedan prilog pokušaju mjerenja kompetencija, barem u području psihosocijalnog rada. Nadamo se da će, s obzirom na raznolikost područja mogućeg zapošljavanja psihologa, socijalnih radnika i socijalnih pedagoga, ovakvih pokušaja biti i u drugim područjima. Na taj način mogla bi se dobiti cjelovitija slika ishoda obrazovnih procesa za studente ove tri pomagačke profesije.

⁴ Upitnik procjene općih kompetencija (<http://tuning.unideusto.org/tuningeu>)

LITERATURA

1. Aidman, E. V. (1998). Analyzing global dimensions of self-esteem: Factorial structure and reliability of the self-liking/self-competence scale. **Journal of Personality and Individual Differences**, 24 (5), 735-737.
2. Ajduković, M. (1997). **Grupni pristup u psihosocijalnom radu: načela i procesi**. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
3. Ajduković, M. & Ajduković D. (1996). Zašto je ugroženo mentalno zdravlje pomagača? U: Ajduković, M, & Ajduković, D. (ur.), **Pomoć i samopomoć u skrbi za menatno zdravlje pomagača**. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
4. Ajduković, M. & Cjavert, L. (ur.) (2004). **Supervizija u psihosocijalnom radu**. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
5. American Board of Examiners in Clinical Social Work (2001). **Professional development and practice competencies in clinical social work – A position statement of ABCECSW**. Preuzeto sa: <http://www.abecsw.org/images/Competen.PDF>. (15.04.2005.)
6. American Psychological Assosiation Task Force on Undergraduate Psychology Major Competencies. (2002). **Undergraduate psychology major learning goals and outcomes: A report** (March 2002). Preuzeto sa: <http://www.apa.org/ed/pcue/taskforcereport.pdf>. (17.04.2006.)
7. Arredondo, P., Shealy, C., Neale, M. & Winfrey, L. L. (2004). Consultation and interprofessional collaboration: Modeling for the future. **Journal of Clinical Psychology**, 60 (7), 787-800.
8. Bieschke, K. J., Fouad, N. A., Collins Jr., F. L. & Halonen, J. S. (2004). The scientifically-minded psychologist: Science as a core competency. **Journal of Clinical Psychology**, 60 (7), 713-723.
9. Catano, V. (1998). **Competencies: A literature review and bibliography**. Preuzeto sa: <http://www.chrpanada.com/en/phaselreport/appendix.asp>, (06.11.2006.)
10. Collins, F. L., Kaslow, N. J. & Illfelder-Kaye, J. (2004). Introduction to special issue. **Journal of Clinical Psychology**, 60 (7), 695-697.
11. Falender, C. A., Erickson Cornish, J. A., Goodyear, R., Hatcher, R., Kaslow, N. J., Leventhal, G., Shafranske, E. & Sigmon, S. T. (2004). Defining competencies in psychology supervision: A consensus statement. **Journal of Clinical Psychology**, 60 (7), 771-785.
12. Frans, D. J. (1993). A scale for measuring social worker empowerment. **Research on Social Work Practice**, (3), 312-328.
13. European Bureau of International Association of Social Educators – AIEJI (2005). **A Common platform for social educators in Europe**. Preuzeto sa: <http://www.aieji.net> (15.04.2005.).
14. Halpern, D. F. (1988). Teaching critical thinking for transfer across domains. **American Psychologist**, 53, 449-455.

15. Henderson Daniel, J., Roysircar, G., Abeles, N. & Boyd, C. (2004). Individual and cultural diversity competency: Focus on the therapist. **Journal of Clinical Psychology**, 60 (7), 755-770.
16. Holden, G., Anastas, J., Meenaghan, T. & Metrey, G. (2002). Outcomes of social work education: The case for social work self-efficacy. **Journal of Social Work Education**, 38 (1), 115-133.
17. Tuning projekt Europske komisije (2008). Preuzeto sa: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>.
18. Jelić, M. (2008). **Odnos samopoštovanja i motiva samopoimanja**. Doktorska disertacija. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
19. Kaslow, N. J. (2004). Competencies in professional psychology. **American Psychologist**, 59, 774-781.
20. Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins, F. L. Jr., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D. & Rallo, J. S. (2004). Competencies conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. **Journal of Clinical Psychology**, 60 (7), 699-712.
21. Krishnamurthy, R., Van de Creek, L., Kaslow, N., Tazeau, Y. N., Miville, M. L., Kerns, R., Stegman, R., Suzuki, L. & Benton, S. A. (2004). Achieving competency in psychological assessment: Directions for education and training. **Journal of Clinical Psychology**, 60 (7), 725-739.
22. Kruger, D. J. & Zechmeister, E. B. (2001). A skills-experience inventory for the undergraduate psychology major. **Teaching of Psychology**, 28 (4), 249-253.
23. Kurtz, R. & Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modeling the world of work. In: Robertson, T., I., Callinan, M. & Bartram, D. (eds.), **Organizational effectiveness: The role of psychology**. Chichester: John Wiley, 227-255.
24. Lunt, I., Bartram, D., Dopping, J., Georgas, J., Jem, S., Job, R., Lecuyer, R., Newstead, S. Nieminen, P., Odland, T, Peiro, J. M., Poortinga, J., Roe, R., Wilpert, B. & Hermann, E. (2001). **EuroPsyT - A framework for education and training for psychologists in Europe**. Europska federacija primijenjene psihologije (EFPA).
25. Međunarodna udruga studija za socijalni rad i Međunarodna federacija socijalnih radnika (2004). **Global standards for the education and training of the social work profession**. Preuzeto sa: http://www.ifsw.org/cm_data/GlobalSocialWorkStandards2005.pdf. (10.11.2009.)
26. Pope-Davis, D. B., Reynolds, A. L., Dings, J. G. & Nielson, D. (1995). Examining multicultural counseling competencies of graduate students in psychology. **Professional Psychology: Research and Practice**, 26 (3), 322-329.
27. Ricijaš, N., Huić, A. & Branica, V. (2006). Zadovoljstvo studijem i procjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija. **Revija za rehabilitacijska istraživanja**, 42 (2), 51-69.

28. Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? **European Psychologist**, 7 (3), 192-202.
29. Rudolph, B., Craig, R., Leifer, M. & Rubin, N. (1998). Evaluating competency in the diagnostic interview among graduate psychology students: Development of generic scales. **Professional Psychology: Research and Practice**, 29 (5), 488-491.
30. Sheehan, E. P. (1994). A multimethod assessment of the psychology major. **Teaching of Psychology**, 21 (2), 74-78.
31. Spruill, J., Rozensky, R. H., Stigall, T. T., Vasquez, M., Bingham, R. P. & De Vaney Olvey, C. (2004). Becoming a competent clinician: Basic competencies for intervention. **Journal of Clinical Psychology**, 60 (7), 741-754.
32. Tafarodi, R. W. & Swann, W. B. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. **Journal of Personality Assessment**, 65 (2), 322-342.
33. Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (eds.) (2008). **Uvod u projekt Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi – Sveučilišni doprinos Bolonjskom procesu**. European Commission. Preuzeto sa: http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf. (10.11.2009.).
34. Warr, P. & Conner, M. (1992). Job competence and cognition. **Research in Organizational Behavior**, 14, 91-127.
35. Žižak, A. (1997). Elementi profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga, **Kriminologija i socijalna integracija**, 5 (1-2), 1-10.

Aleksandra Huić

University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences

Department of Psychology

Neven Ricijaš

University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences

Department of Behaviour Disorders

Vanja Branica

University of Zagreb, Faculty of Law

Department of Social Work

HOW TO DEFINE AND MEASURE STUDENTS' COMPETENCIES – VALIDATION OF THE PERCEIVED COMPETENCE FOR PSYCHOSOCIAL WORK SCALE

ABSTRACT

The modern approaches to defining and developing of individual professions are focused on determining general and specific competencies needed for successful performance of work-related tasks. The same applies to current study programmes which need to define learning outcomes, i.e. students' competencies within each of the offered courses and each educational cycle. The paper aims to define competencies in the context of psychosocial work, as a common element of professional activities of psychologists, social workers and social pedagogues as well to present the development and metric characteristics of the Perceived Competence for Psychosocial Work Scale applied to students in the mentioned fields. The participants of the research were 585 final-year psychology, social work and social pedagogy students, out of which 302 students studied within the so called old model of the study programme while 283 students of the undergraduate programme were studying in the framework of the so called Bologna model. The validation procedure of the Perceived Competence for Psychosocial Work Scale showed stable but different factorial structure depending on the study programme model as well as good metric characteristics. The connectivity patterns with other variables suggest a construct validity of the Scale. The research results support a discussion on real differences in the structure of students' competencies depending on the study programme model.

Key words: competencies, psychosocial work, psychology, social work, social pedagogy

