

Nowe podejście w metodologii standaryzacji kompetencji zawodowych¹

A new approach in the methodology of professional competences standardization

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, kompetencje, kwalifikacje, standard kompetencji.

Key words: vocational education, competence, qualifications, competence standard.

Abstract. The article presents a new approach to the methodology for the development of professional competence standards – which are still seen as a valuable measurement tool of professional development. Assumed methodological principles and a model of the standard are aimed at assuring a better match to the reality of the European labour market requirements and prolonging the validity of the content of professional competence standards. The solutions proposed in the article are based on the critical analysis of different models of professional competence standards currently used in selected European countries, examples of innovative approaches tested mainly in The United Kingdom as well as own professional experience of the international team carrying out the research work within *Communicating Professional Competence* project.

Wprowadzenie. Pojęcie kompetencji stanowi nieodłączny element teorii rozwoju zawodowego, szczególnie istotny we współczesnym świecie szybkiego rozwoju technologicznego i towarzyszących mu zmian warunków pracy (Le Deist, Winterton, 2005; Kwiatkowski 2008). Jest ono szeroko stosowane w Europie zarówno w odniesieniu do konkretnych zawodów, jak i w strategicznych inicjatywach krajowych oraz unijnych dotyczących edukacji i szkoleń zawodowych, w tym europejskiej ramy kwalifikacji (EQF). Przegląd opisów kompetencji (standardów, profili, ram) stosowanych w krajach europejskich wskazuje, że mamy do czynienia z różną interpretacją pojęcia „kompetencja” oraz z różnorodnością podejść i metodologii tworzenia ich opisów.

Jak donoszą źródła literaturowe, dominujące aktualnie podejścia oparte na analizie rezultatów pracy (*outcome-based*) zwykle nie są satysfakcjonujące i nie pozwalają na pełną charakterystykę zawodów, przede wszystkim zawodów bardziej złożonych, dla których szczególne znaczenie mają takie aspekty jak: etyka, ustawiczny rozwój zawodowy, komunikacja i relacje z innymi ludźmi (Le Deist, Winterton, 2005;

¹ Artykuł przygotowano na podstawie wyników prac badawczych realizowanych w ramach projektu ComProCom (nr 2015-1-EL01-KA202-013960); Program Erasmus Plus, 2015–2017; <http://www.comprocom.eu>.

Winterton, 2009). Krytykowane są też podejścia, które charakteryzuje szczegółowość opisów powodująca szybką dezaktualizację treści.

Rodzi się zatem pytanie: Jak udoskonalić proces tworzenia oraz model standardu kompetencji zawodowych, aby różne grupy użytkowników były bardziej usatysfakcjonowane jego treścią i strukturą, aby zapewnić jego użyteczność i spójność z innymi krajowymi i europejskimi narzędziami jak EQF, ECVET, EQAVET. Wyzwanie to podjął międzynarodowy zespół badaczy składający się z przedstawicieli sześciu krajów UE. Przygotowana koncepcja prac badawczych i rozwojowych uzyskała wsparcie finansowe programu Unii Europejskiej Erasmus + i jest realizowana w ramach projektu partnerstw strategicznych *Communicating Professional Competence (ComProCom)*.

Metodyka prac. Podjęte prace badawcze mają na celu rozwój metodyki tworzenia opisów kompetencji zawodowych, tak aby zapewnić im większą elastyczność, uniwersalność i odporność na dezaktualizację treści związaną między innymi ze zmiennymi wymaganiami kwalifikacyjnymi. Badania mają wymiar międzynarodowy, a ich teren został wytyczony przez partnerstwo projektu ComProCom (sześć krajów UE: Wielka Brytania, Grecja, Polska, Irlandia, Niemcy i Austria). Zaplanowano 24-miesięczny czas realizacji działań (wrzesień 2015–sierpień 2017), przy czym wyróżniono następujące etapy: 1) prace badawczo-analityczne dotyczące doświadczeń krajów unijnych w zakresie opisywania kompetencji, 2) prace koncepcyjne nad nową metodyką opisywania kompetencji zawodowych, implementacja – opracowanie zgodnie z nową metodyką przykładowych opisów kompetencji zawodowych dla pięciu wybranych obszarów aktywności zawodowej (szkolenia i rozwój, administracja, inżynieria chemiczna, zarządzanie innowacjami, przedsiębiorczość społeczna i zarządzanie innowacjami), 3) testowanie i ewaluacja.

Prezentowane w artykule wyniki pierwszego etapu dotyczą przeglądu i krytycznej analizy modeli oraz metodyk tworzenia standardów kompetencji zawodowych stosowanych aktualnie w poszczególnych krajach partnerskich. W oparciu o metodę analizy dokumentów (publikacji naukowych, raportów krajowych i europejskich) oraz studia przypadków nowatorskich podejść do procesu standaryzacji kompetencji zawodowych (najczęściej oddolnych inicjatyw środowisk zawodowych realizowanych w różnych krajach w oderwaniu od działań systemowych, formalnych), przygotowane zostały raporty krajowe. Na ich podstawie opracowano raport zbiorczy (Religa, Lester 2016) analizujący doświadczenia w ujęciu międzynarodowym, stanowiący punkt wyjścia dla niniejszego opracowania.

Choć pracami badawczymi objęto tylko wybrane kraje Unii Europejskiej, można przyjąć, że wypracowane rozwiązania mają charakter modelowy, możliwy do zastosowania również w innych krajach, tym bardziej iż założenia metodyki tworzenia nowych standardów kompetencji zawodowych przewidują uwzględnianie specyfiki dotychczasowych doświadczeń i tradycji krajowych systemów kształcenia i szkolenia zawodowego oraz rynku pracy.

Różne koncepcje i perspektywy postrzegania kompetencji. Zgodnie ze stanowiskiem Komitetu Sterującego KRK synonimem pojęcia „kompetencja” są „efekty uczenia się” definiowane jako „to, co osoba ucząca się wie, rozumie i potrafi wykonać w wyniku uczenia się”². Oksfordzki słownik języka angielskiego opisuje kompetencje jako „zdolność robienia czegoś z sukcesem lub skutecznie”³, natomiast Międzynarodowa Organizacja Normalizacyjna (ISO) jako „zdolność wykorzystania wiedzy i umiejętności w celu uzyskania zamierzonych rezultatów”⁴. Te pozornie proste definicje pozostawiają sporo miejsca na dyskusję, bo jak zdefiniować „coś”, co jest do zrobienia i co znaczy „z sukcesem lub skutecznie”?

Dla celów niniejszej analizy warto dokonać rozróżnienia pomiędzy trzema perspektywami postrzegania kompetencji: edukacyjną, zawodową i organizacyjną. Z perspektywy edukacyjnej kompetencja określa, co dana osoba potrafi zrobić po zakończeniu określonego procesu edukacyjnego, w odniesieniu do standardu stanowiącego racjonalne oczekiwania w tym zakresie. Kompetencje w kontekście edukacyjnym często rozumiane są jako synonim pojęcia „umiejętności”, choć w rzeczywistości ich znaczenie jest szersze – dotyczą całego szeregu zdolności odpowiadających celom programu nauczania (nie ograniczają się do kompetencji związanych z pracą). Z perspektywy zawodowej „kompetencja” dotyczy tego, co dana osoba jest w stanie zrobić, aby skutecznie wykonywać zawód. Może to stanowić standard minimum albo poziom odpowiedni do prowadzenia samodzielnej praktyki w zawodzie. Z kolei perspektywa organizacyjna rozumienia pojęcia „kompetencje” definiuje to, co jest potrzebne osobie zatrudnionej w konkretnej instytucji (organizacji). Oczywiście jest zatem wpływ kontekstu funkcjonowania tej organizacji, jej celów, misji itp. Kompetencja z tej perspektywy może dotyczyć standardów i zachowań stanowiących „normę minimum” lub standardów, do których należy aspirować (albo obu tych opcji). Projekt ComProCom, a co za tym idzie i niniejszy artykuł koncentrują się na perspektywie zawodowej postrzegania pojęcia „kompetencje”.

Dalsze rozróżnienie pojęciowe w odniesieniu do kompetencji, dokonane między innymi przez Mansfielda (1989), Erauta (1998), dotyczy tzw. perspektyw „wewnętrznych” i „zewnętrznych”. Perspektywa wewnętrzna (indywidualna, oparta na atrybutach badanej osoby) dotyczy właściwości lub kompetencji (umiejętności, wiedza, zachowania, postawy, motywacje itd.), które dana osoba posiada i dzięki którym może działać kompetentnie w różnych sytuacjach zawodowych. Kompetencje tego rodzaju można postrzegać jako „przynależące do danej osoby”. Perspektywa zewnętrzna z kolei dotyczy tego, co dana osoba jest w stanie zrobić, aby uzyskać rezultat uznawany za profesjonalny (społeczna, oparta na efektach). Kompetencje w tym znaczeniu „przynależą do kontekstu”, opisując kompetentne działania, a nie umiejętności przyczyniające się ich wykonania. Podejście wewnętrzne jest powszechnie stosowane w Ameryce Północnej jako narzędzie opracowania treści programów kształcenia

² Instytut Badań Edukacyjnych, Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji, Warszawa 2011, s. 31.

³ <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/competence> [09.05.2016]

⁴ International Standards Organisation, International standard ISO/IEC 17024: Conformity assessment – general requirements for bodies operating certification of persons. Geneva 2012.

zawodowego, podczas gdy w Europie służy głównie do informowania o kompetencjach organizacyjnych. Koncepcja ta ma swoje mankamenty. Przede wszystkim „posiadanie kompetencji” nie zawsze jest równoznaczne z „byciem kompetentnym”. Podejście zewnętrzne (oparte na efektach działania) jest bardziej powszechne w Europie, służy do wspierania modeli szkolenia i oceny na podstawie efektów pracy. Jedną z popularniejszych wersji podejścia opartego na działaniu (analiza funkcjonalna) była szeroko stosowana, szczególnie w Wielkiej Brytanii, ale promowały ją również agencje europejskie: CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training) i ETF (European Training Foundation)⁵. Niedoskonałość podejść zewnętrznych polega na opisie tylko i wyłącznie tego, co osoba kompetentna powinna być w stanie zrobić. Zupełnie pomijana jest kwestia, jak ten stan osiągnąć. Schematy kształcenia i/lub szkolenia, prowadzące do uzyskania wymaganych kompetencji, definiowane są dodatkowo i nie wchodzą w treść opisu standardu. Opisy kompetencji oparte na zadaniach i funkcjach zawodowych krytykowane są również za zbyt wąskie obszary zawodowego, co jest szczególnie niekorzystne w przypadku prac wyższego stopnia złożoności.

Trzecie rozróżnienie pojęciowe „kompetencji” dotyczy modeli opartych na tzw. zawodach ograniczonych/zdefiniowanych (ang. *bounded*) i modeli odśrodkowych (ang. *centre-outwards*). Pierwszą grupę odzwierciedlają standardy mające na celu katalogowanie zawodów na przykład zgodnie ze standardem ISCO (Międzynarodowy Standard Klasyfikacji Zawodów). Służą licencjonowaniu tzw. zawodów regulowanych, dla których wymagania ściśle definiują przepisy prawa. Tego typu opisy zwykle dotyczą kompetencji dla określonych ról zawodowych, definiowanych w kategoriach funkcji zawodowych. Do każdej funkcji mają zastosowanie odrębne standardy. Skutkuje to zestawem kluczowych standardów dla zawodu lub branży uzupełnianych szczegółowymi standardami dla różnych ról czy specjalizacji.

Model odśrodkowy z kolei zakłada, że role i funkcje, jakie podejmują praktycy konkretnego zawodu, mogą się między sobą różnić oraz mogą ewoluować na skutek przemian społecznych, rozwoju technologicznego, rozwoju kariery zawodowej. Zawód określany jest w kategoriach pojedynczego standardu, bez próby mapowania szczegółowych funkcji i zadań. Standardy odśrodkowe są zazwyczaj „uniwersalne”, tzn. mają zastosowanie do wszystkich możliwych ról (brak dodatkowych standardów dla specjalizacji w odróżnieniu od modelu zawodu ograniczonego). Możliwe są również podejścia hybrydowe.

Standaryzacja kompetencji – przegląd metodologii w wybranych krajach UE

Polska – krajowe standardy kompetencji zawodowych. Prace nad standaryzacją kompetencji zawodowych, trwają w Polsce od blisko 20 lat. Zainicjował je projekt PHARE (1998–2000) *Projektowanie i testowanie metodologii tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*. Rezultatem projektu była pierwsza metodologia

⁵ Np. model Mansfielda-Schmidta: Mansfield B., Schmidt H. (2001), *Linking VET standards and employment requirements*. Turin, European Training Foundation.

projektowania standardów kwalifikacji zawodowych, łącznie z zestawem narzędzi badawczych oraz pierwsze standardy kwalifikacji dla 8 zawodów, określonych przez resort pracy. Prace kontynuowano w ramach dwóch kolejnych projektów współfinansowanych ze środków PHARE, a następnie w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich *Opracowanie i upowszechnienie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych* (2006–2007), który zaowocował zbiorem 200 standardów kwalifikacji zawodowych.

Nowa generacja standardów kompetencji zawodowych (już nie kwalifikacji) wypracowana została w ramach ostatniej z inicjatyw podjętej przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców* (2012–2013)⁶. W ramach projektu udoskonalono metodologię określania standardów kompetencji zawodowych, m.in. zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego⁷. Zaproponowano znacznie uproszczoną strukturę standardu, tak aby była przyjazna dla różnych grup użytkowników, głównie pracodawców. W ramach projektu przygotowano 300 standardów kompetencji zawodowych, które opisano trzema zbiorami: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, przy czym do standaryzacji wybrano kompetencje uzyskiwane przede wszystkim w toku edukacji pozaformalnej i nieformalnej (Bednarczyk i in., 2014).

Metodologia opracowania standardów kompetencji zawodowych w Polsce łączy metodę opartą na badaniach (analiza zadań) i metodę ekspercką (delficka). Polskie standardy kompetencji są określane na podstawie informacji zebranych podczas badań terenowych na stanowiskach pracy. Na podstawie zgromadzonych wyników badań zespół ekspertów opracowuje roboczy opis standardu kompetencji zawodowych. Jest od poddawany kilkuetapowej procedurze oceny i weryfikacji przez ewaluatorów i recenzentów posiadających doświadczenie zawodowe w zawodzie objętym standaryzacją oraz rekomendacje uznanych organizacji branżowych, placówek naukowych, uczelni lub szkół prowadzących kształcenie zawodowe w zawodzie. W fazie końcowej standard jest zatwierdzany przez tzw. komisję branżową i wprowadzany przez MPiPS do bazy danych⁸.

Odnosząc się do koncepcji i modeli kompetencji znanych i stosowanych w Europie, polskie podejście wykorzystuje koncepcję zorientowaną zawodowo, z hybrydowym podejściem zewnątrzno-wewnętrzny. Polskie standardy określają, co dana osoba jest w stanie zrobić w praktyce (podejście zewnętrzne oparte na analizie zadań zawodowych), ale z drugiej strony kompetencje są opisywane w kategoriach umiejętności, wiedzy, kompetencji osobistych i społecznych. Jest to raczej model zawodów ograniczonych (*bounded*) niż odśrodkowych (*centre-outwards*), choć każdy standard jest uniwersalny.

Dzięki zmodyfikowanej w roku 2012 metodologii nowa generacja standardów kompetencji zawodowych wpisała się w szersze działania strategiczne realizowane na

⁶ <http://www.kwalifikacje.praca.gov.pl> [25.02.2016].

⁷ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).

⁸ www.kwalifikacje.praca.gov.pl [dostęp 08.03.2016].

rzecz budowy zintegrowanego systemu kwalifikacji (ZSK)⁹. Zgodnie z jego podstawowym założeniem, kwalifikacje nadawane w systemie edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej będą równocenne¹⁰.

Krajowe Standardy Zawodowe w Wielkiej Brytanii. Funkcjonujący w Wielkiej Brytanii system edukacji i szkoleń zawodowych można scharakteryzować jako system otwarty, z widoczną konkurencją pomiędzy „dostawcami” kwalifikacji na rynek i organami zajmującymi się ich potwierdzaniem¹¹. System kształcenia i szkolenia zawodowego (poza edukacją zawodową na poziomie szkolnictwa wyższego) jest społecznie postrzegany jako posiadający niższy status niż edukacja ogólna lub uniwersytecka, czego nie zmieniły nawet kolejne reformy. Prace nad formalnym systemem standardów kompetencji (Krajowe Standardy Zawodowe – *National Occupational Standards*, NOS) rozpoczęto w latach 80. XX wieku i dotyczyły one zawodów na poziomie 4 EQF i niżej. Stanowiły część krajowej inicjatywy na rzecz reformy kwalifikacji zawodowych, poprawy ich zakresu i lepszego dostosowania do potrzeb gospodarki. Pierwotnie zatwierdzono 200 branżowych podmiotów do opracowywania standardów, a następnie liczbę tę zmniejszono do 21 Branżowych Rad ds. Umiejętności (*Sector Skills Council*).

NOSy stanowiły w Wielkiej Brytanii podstawę Krajowych Kwalifikacji Zawodowych (NVQ), które z kolei przez ponad 20 lat definiowały dla kształcenia i szkolenia zawodowego brakujące na rynku kwalifikacje. Dla kwalifikacji na poziomach EQF do 4 włącznie, standardy kompetencji zostały w Wielkiej Brytanii opracowane. Bardziej niejednolita sytuacja panuje dla zawodów na poziomach 5–7. Wiele NOS jest dziś ocenianych jako zbyt normatywne, szczegółowe i choć na przestrzeni lat wprowadzono stopniowe ulepszenia, ogólny obraz sektora VET w kategorii konceptualizacji kompetencji bazuje na modelu sprzed 30 lat! Ostatnie zmiany dotyczące ram kwalifikacji i staży zawodowych sprawiły, że NOSy straciły na znaczeniu. Od roku 2008 ani kwalifikacje zawodowe, ani specyfikacje staży zawodowych nie muszą nawiązywać do treści NOS. W roku 2013, w odpowiedzi na niezadowolenie użytkowników z wysokiego poziomu normatywności i szczegółowości NOS, wprowadzono nowe standardy praktyk zawodowych. Jest bardzo prawdopodobne, że wprowadzenie dalszych reform spowoduje zniknięcie NOS w obszarach, w których nie mają silnego wsparcia przedstawicieli branży.

Poza systemem formalnym istnieje w Wielkiej Brytanii również silna tradycja tzw. zawodów samorządnych (ang. *self-governing professions*), z których większość działa poza bezpośrednią kontrolą państwa, a za standardy wykonywania pracy w tych zawodach odpowiadają stosowne podmioty branżowe. W ciągu ostatniej dekady eksperymentują one z bardziej innowacyjnymi i elastycznymi rozwiązaniami

⁹ Projekt „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” realizowany w latach 2010–2015 roku przez Instytut Badań Edukacyjnych; www.kwalifikacja.edu.pl [dostęp 10.03.2016].

¹⁰ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz. U. z 2016, poz. 64.

¹¹ W różnych częściach Wielkiej Brytanii występują różnice w systemach VET i kwalifikacji. Większość elementów opisanych tutaj ma zastosowanie w całym kraju.

dotyczącymi standaryzacji kompetencji, bardziej odpornymi na dezaktualizację treści towarzyszącą zmianom warunków praktyki zawodowej. Ta nowa generacja brytyjskich standardów kompetencji zyskuje coraz więcej zwolenników, głównie jako wsparcie procesów oceny zmierzającej do potwierdzenia kwalifikacji lub uzyskiwania licencji.

Greckie profile zawodowe. Inicjatywa na rzecz standaryzacji kwalifikacji zawodowych (w formie profili zawodowych) pojawiła się w Grecji w roku 2000. Zgodnie z greckim prawem profile zawodowe określa się jako „wszystkie działania zawodowe, które kształtują cel pracy w zawodzie lub specjalizacji, jak również właściwą wiedzę, umiejętności i zdolności potrzebne do realizacji tych działań”¹². Tak jak w przypadku Polski i Wielkiej Brytanii, zainicjowana została ogólnie przez organy państwowe i wiązała się z kształtowaniem krajowej polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, w tym obszernych ram legislacyjnych i instytucjonalnych. W latach 2008–2010, w ramach projektu krajowego, opracowane zostały 202 profile zawodowe, które zgodnie z przyjętą metodologią oparto na opisach procesów pracy w formie analizy funkcji zawodowych. W treści greckich profili zawodowych wyróżnia się trzy obszary: opis treści zawodu, wymagane kompetencje oraz (w odróżnieniu od polskich standardów) ścieżki edukacyjne gwarantujące nabycie kompetencji oraz metody ich oceny. Zawierają ponadto odniesienia do europejskich systemów klasyfikacji ISCED (maksymalnie poziom 4), EQF i ECVET.

Metodologia wykorzystywana do opracowania profili zawodowych w Grecji to, podobnie jak w przypadku Polski, połączenie metod eksperckich (delfickiej) i badawczych (badań terenowych na stanowiskach pracy). Technika Delphi, stosowana do analizy zawodowej, przebiega na czterech poziomach: kluczowe funkcje zawodowe, działania zawodowe, zadania zawodowe oraz wiedza, umiejętności i zdolności. Jak wynika z analizy greckiego raportu krajowego, profile zawodowe są zorientowane zawodowo, z elementami zarówno modelu wewnętrznego, jak i zewnętrznego. Prezentują podejście do zawodu raczej typu ograniczonego (*bounded*) niż odśrodkowego (*centre-outwards*).

Kompetencje jako element krajowych ram kwalifikacji w Irlandii. Idea kompetencji jest w Irlandii powszechnie znana i stosowana, choć nie funkcjonują w tym kraju standardy ani profile zawodowe, podobne do tych w krajach opisanych wyżej. Kompetencje są nierozzerwalnym elementem specyfikacji kwalifikacji zgodnej z wymaganiami krajowych ram kwalifikacji (NFQ). Efekty uczenia się dla danej kwalifikacji definiują, co uczący się powinni wiedzieć, rozumieć i być w stanie zrobić. Kwalifikacje mogą być zorientowane praktycznie lub oparte wyłącznie na wiedzy. Specyfikacje charakteryzujące daną kwalifikację są następnie interpretowane w formie programów nauczania. Agencja krajowa ds. edukacji ustawicznej i szkoleń (*Further Education and Training Authority* – SOLAS) jest odpowiedzialna zarówno za sektor

¹² Ustawa nr 3879/2010 – Law 3879/2010 (Official Issue 163/A/21.9.2010) on the „Development of Lifelong Learning and other provisions”.

ustawicznej edukacji zawodowej (w tym za praktyki i staże zawodowe), jak i informacje dotyczące rynku pracy. Zatwierdzanie specyfikacji kwalifikacji zawodowych to obszar odpowiedzialności krajowej agencji ds. kwalifikacji i zapewnienia jakości (*Quality and Qualifications Ireland – QQI*).

W celu zagwarantowania maksymalnego dostosowania do wymagań gospodarczych i społecznych definiowanie kwalifikacji poparte jest w Irlandii badaniami wymogów branżowych w zakresie wymagań dotyczących wiedzy, umiejętności i kompetencji dla konkretnych obszarów lub zawodów w branży. Analiza potrzeb opiera się na wynikach prac badawczych realizowanych przez organy krajowe i branżowe. Podejścia stosowane przez różne organy branżowe różnią się między sobą i uwzględniają różne modele (wewnętrzne i zewnętrzne). Tak jak w Wielkiej Brytanii, przykłady wpisujące się w „główny nurt” reprezentują podejście zewnętrzne, odśrodkowe, uniwersalne. Irlandzkie schematy kompetencji najczęściej odnoszą się do ciągłego rozwoju zawodowego, bez powiązania z jakimikolwiek standardami zawodowymi (definiującymi działania czy zadania osoby wykonującej dany zawód).

Nierozzerwalność kompetencji i standardów kształcenia zawodowego – przykład Niemiec. Niemcy posiadają jedną z najstarszych i najbogatszych w Europie tradycji konceptualizacji pojęcia „kompetencja”, które w zaleceniach niemieckiej rady edukacyjnej pojawiło się już w latach 70. XX wieku. Idea *Kompetenz*, stosowana w systemie edukacji, opiera się na holistycznym rozumieniu tego pojęcia jako „zdolności” danej osoby. Jej aktualna definicja to „połączenie wiedzy, metod, umiejętności i zdolności społecznych i osobistych na rzecz zdolności do działania”¹³. W przypadku szkoleń w miejscu pracy (w toku kształcenia dualnego), częściej używana jest koncepcja zdolności zawodowej (*berufliche Handlungsfähigkeit*). Jest ona szersza i bardziej zintegrowana w swej strukturze niż model kompetencji funkcjonalnych stosowany w Wielkiej Brytanii. Podobne założenia przyświecają koncepcji tzw. kompetencji w działaniu (*Handlungskompetenz*), które w Niemczech zastosowano w krajowych ramach kwalifikacji (DQR działają w formie struktury o czterech obszarach: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne oraz autonomia i samodzielność).

Tak jak w przypadku Irlandii, w Niemczech idea kompetencji jest szeroko stosowana, choć brak osobnych standardów zawodowych – poza standardami odnoszącymi się do programów szkolenia (*Berufsbilder*). Na mocy ustawy o szkoleniu zawodowym (z 1969 r., znowelizowana w 2005 r.) określone zostały przepisy i standardy dotyczące wstępnej edukacji zawodowej w systemie dualnym (*Ausbildungsordnungen*), jak i wymogi dla stanowisk wyższego szczebla np. mistrz, czy specjalista (*Fortbildungsordnungen*). Zasady nadawania tytułów mistrza czy specjalisty (poziom 6 DQR/EQF i wyższe) określają wymogi dotyczące przystąpienia do egzaminu, jego treść i procedura. Brak regulacji dotyczących treści i procesu kształcenia. Dostawcy mogą projektować kursy dowolnie – według swojego uznania, a kandydaci spełniający kryteria wstępne mogą być oceniani bez potrzeby przygo-

¹³ KMK (2004), Bildungsstandards der Kultursministerkonferenz. Munchen, Luchterhand.

towania formalnego. Kilka niemieckich branż, m.in. branża chemiczna, wodociągowa i informatyczna, opracowało ramy kompetencji niezależne od przepisów dotyczących szkoleń czy egzaminów zawodowych. Nie stanowią one zamienników obowiązujących wymogów i standardów szkolenia, ale mogą być fundamentem alternatywnych, pozaustawowych ścieżek szkoleniowych i form certyfikacji, szczególnie w odniesieniu do wyższych poziomów kompetencji.

Krytyczna analiza sytuacji bieżącej. Powyżej zaprezentowano różne koncepcje i podejścia do pojęcia kompetencji. Dowodzą one, że nawet systemy wewnątrz jednego kraju nie są jednolite. Pod względem pojęciowym modele niemiecki i austriacki charakteryzują się ujęciem najbardziej holistycznym, postrzegają kompetencje jako zestaw szeroko rozumianych zdolności warunkujących kompetentne działanie. Odzwierciedlają zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne rozumienie pojęcia kompetencji z dominującą perspektywą odśrodkową w formułowaniu opisów kompetencji. Jest to cecha łącząca koncepcję niemiecką z koncepcją obowiązującą w brytyjskich i irlandzkich zawodach wyższego szczebla (powyżej poziomu 4 EQF). Na przeciwnym krańcu skali znajduje się brytyjski model standardów zawodowych NOS dla zawodów prostszych (do poziomu 4 EQF). Reprezentują one podejście zewnętrzne, a koncentrując się na funkcjach i zadaniach, odzwierciedlają koncepcję zawodu ograniczonego (*bounded*). Rozwiązania polskie i greckie są bliższe modelowi brytyjskiemu niż niemieckiemu, choć prezentują połączenie wymiaru wewnętrznego i zewnętrznego. Model polski w swojej najnowszej formie wyraża bardziej całościową koncepcję kompetencji.

Pod względem operacyjnym zaprezentowane podejścia do procesu opisywania kompetencji można podzielić na takie, które stosują osobne standardy zawodowe (Polska, Grecja i Wielka Brytania) i takie, gdzie definiowanie kompetencji zawodowych jest bezpośrednio włączone w proces tworzenia opisów standardów edukacyjnych i programów nauczania (Austria i Niemcy) lub w proces definiowania kwalifikacji powiązanych z ramami krajowymi (przypadek Irlandii).

Spośród krajów użytkujących odrębne standardy zawodowe, system polski wydaje się być bardziej otwarty, doradczy, podczas gdy system grecki łączący się bezpośrednio z akredytacją programów kształcenia zawodowego jest stosunkowo mało elastyczny, skoncentrowany na zawodach prostszych (poniżej poziomu szkolnictwa wyższego). Pod niektórymi względami odpowiada to oryginalnym celom systemu NVQ w Wielkiej Brytanii. Standardy zawodowe w Wielkiej Brytanii, mające niegdyś podobny status do greckich profili zawodowych, mają aktualnie charakter głównie doradczy, stanowiąc źródło informacji m.in. dla podmiotów opracowujących kwalifikacje. W pewnych przypadkach (np. Wielkiej Brytanii) zarówno kwalifikacje, jak i programy kształcenia zawodowego na stanowisku pracy można definiować bez jednoznacznego odnoszenia się do krajowych standardów i odwrotnie – standardy kompetencji powstają niekiedy zupełnie poza krajowymi systemami kształcenia i szkoleń zawodowych (np. Wielka Brytania, Irlandia, w mniejszym stopniu Niemcy).

W toku przeprowadzonych analiz nie znaleziono dowodów potwierdzających wyższość któregośkolwiek z rozwiązań. Doświadczenia brytyjskie sugerują, że choć

odrębnie funkcjonujące standardy zawodowe mogą sprzyjać elastyczności i innowacyjności oraz konkretnym zastosowaniom opisów kompetencji (np. ocena dla celów certyfikacji), ich opracowywanie i utrzymywanie jest czasochłonne i wymaga dużych nakładów finansowych. Może też sprzyjać fragmentarycznemu podejściu do wstępnego kształcenia zawodowego (kształcenie raczej na konkretne stanowisko, niż przygotowanie do szeroko rozumianej i długoterminowej kariery zawodowej).

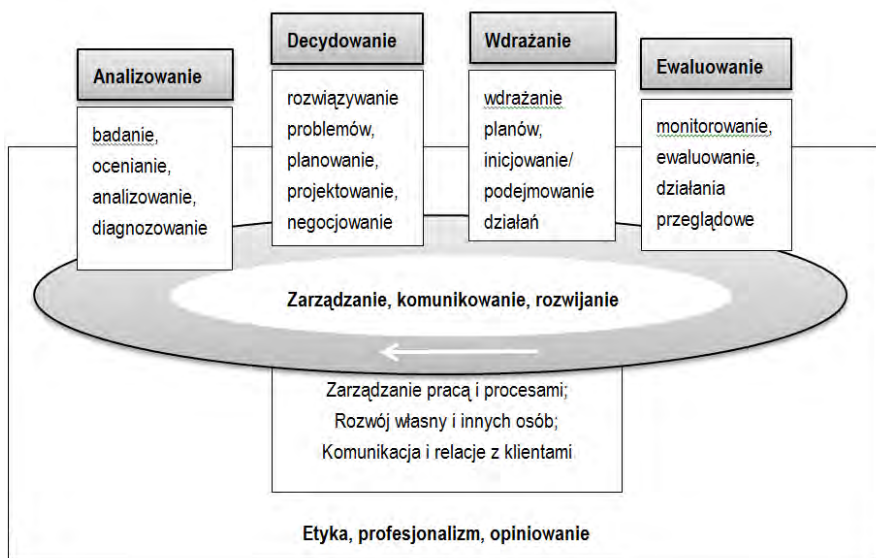
Na podstawie powyższych obserwacji można wnioskować, że model kompetencji występujący aktualnie w Niemczech, Austrii czy Irlandii wydaje się właściwszy dla wstępnego kształcenia zawodowego, natomiast model oparty na odrębnych standardach zawodowych (opracowywanych poza systemami kształcenia zawodowego) – można wskazać jako preferowany w przypadku rozwoju zawodowego osób obecnych już na rynku pracy, w tym certyfikacji ich kompetencji. Oba podejścia mogą być równie skuteczne zarówno w angażowaniu interesariuszy rynku pracy, jak i w zapewnieniu właściwego odzwierciedlenia potrzeb pracodawców w systemach edukacji i szkoleń zawodowych. Dotychczasowe doświadczenia różnych krajów i branż wskazują, iż pracodawcy i pracownicy chętniej angażują się na rzecz opracowywania programów kształcenia zawodowego i definiowania kwalifikacji, niż w proces rozwoju bardziej abstrakcyjnej dla nich formy, jaką są standardy kompetencji zawodowych (np. CEDEFOP, 2009).

Propozycja międzynarodowego partnerstwa ComProCom. Przedstawiciele instytucji z sześciu krajów europejskich podjęli współpracę zmierzającą do opracowania i pilotażowego testowania nowego podejścia do procesu tworzenia opisów kompetencji zawodowych, które zapewni ich lepsze dopasowanie do realiów funkcjonowania zawodów w praktyce. Mając na względzie doniesienia literaturowe (głosy krytyki użytkowników dotychczas funkcjonujących rozwiązań), przykłady najlepszych nowatorskich podejść testowanych przede wszystkim w Wielkiej Brytanii oraz doświadczenie własne i rezultaty badań przeprowadzonych w pierwszym etapie projektu ComProCom, do prac nad metodologią opisu standardów kompetencji partnerstwo przyjęło cztery założenia, które scharakteryzowano wyżej. Są to:

- Perspektywa zawodowa definiowania kompetencji, oznaczająca skoncentrowanie się na tym, co dana osoba jest w stanie skutecznie wykonać, pracując w zawodzie;
- Zewnętrzny sposób postrzegania kompetencji jako opisujących kompetentne działania w szerokim kontekście warunków wykonywania pracy (a nie zestaw wiedzy, umiejętności lub innych atrybutów osoby);
- Koncepcja odśrodkowa, oznaczająca skupienie się na najważniejszych – kluczowych elementach (zasadach, standardach, normach) warunkujących skuteczne funkcjonowanie w zawodzie lub obszarze zawodowym (zamiast prób określenia szczegółowych zadań i procesów mających zastosowanie dla konkretnych ról i stanowisk pracy);
- Ujęcie uniwersalne zawodu lub obszaru zawodowego, oznaczające wymóg przygotowania takiego opisu standardu, aby miał zastosowanie we wszystkich możliwych kontekstach pracy zawodowej, specjalizacjach.

Wypracowane w ramach projektu założenia metodologiczne na dalszym etapie prac zostaną wykorzystane przez instytucje partnerskie do opracowania standardów kompetencji dla konkretnych, wybranych przez siebie obszarów działalności

zawodowej (w przypadku Polski będzie to zarządzanie innowacjami). Początkowo głównym rezultatem projektu będzie coś, co można nazwać modelem niestandardowym. Model ten oparty jest o cykl projektowy i odzwierciedla wyniki badań dotyczących opracowania opisów kompetencji dla 40 zawodów, w sposób niezależny od jakichkolwiek ogólnie przyjętych modeli czy programów krajowych (Lester, 2014). Badania wykazały, że niektóre zawody lub obszary zawodowe można opisać lepiej dzięki horyzontalnemu ujęciu kilku obszarów ich funkcjonowania, charakterystycznych dla czterech etapów cyklu projektowego, tj.: analizowanie, podejmowanie decyzji, wdrażanie, ewaluowanie.



Rys. 1. Cykliczny model strukturyzacji standardu kompetencji zawodowych (Lester, 2014)

Zastosowanie powyższego modelu oraz założeń dotyczących pojęcia „kompetencje” może przynieść konkretne korzyści i szanse na rozwój w poszczególnych krajach, np. dzięki oparciu standardów na ogólnych zasadach i normach, zamiast na szczegółowej analizie zadań (czyli dzięki przejściu od modelu zawodu ograniczonego do modelu odśrodkowego), polskie standardy mają szansę na dłuższe zachowanie aktualności. W przypadku Grecji projekt przyniesie pierwsze w tym kraju opisy kompetencji dla zawodów powyżej 4 poziomu EQF. Da też szansę na wypracowanie nowego modelu profilu zawodowego, który będzie bardziej spójny i zwarty niż stosowane aktualnie.

Promując większą spójność między różnymi europejskimi i krajowymi narzędziami przejrzystości i uznawalności, wspierając uznawanie i poświadczanie uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, prace w ramach projektu przyniosą wkład w rozwój europejskiego obszaru umiejętności i kwalifikacji.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K. i Woźniak I. (2014), *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*. Radom: ITeE – PIB.
2. CEDEFOP (2009), *The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
3. Delamare Le Deist F., Winterton, J. (2005), *What is competence?* Human Resource Development International, 8(1): pp. 17–36.
4. Eraut M. (1998), *Concepts of Competence*, *Journal of Interprofessional Care* 12 (2), pp. 127–139.
5. European Communities (EC) (2008), *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels: Office for Official Publications of the European Communities.
6. Instytut Badań Edukacyjnych (2011), *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*, Warszawa.
7. International Standards Organisation (2012), *International standard ISO/IEC 17024: Conformity assessment – general requirements for bodies operating certification of persons*. Geneva, ISO.
8. KMK (2004), *Bildungsstandards der Kultursministerkonferenz*. München, Luchterhand.
9. Kwiatkowski, S.M. (red.) (2008), *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, Warszawa IBE.
10. Lester S. (2014), *Professional competence standards and frameworks in the UK*, *Assessment and Evaluation in Higher Education* 39 (1), pp. 38–52.
11. Mansfield B., Schmidt H. (2001), *Linking VET standards and employment requirements*. Turin, European Training Foundation.
12. Mansfield, B. (1989), *Competence and standards*, in J. Burke (ed.) *Competency based education and training*, pp. 26–36. Lewes: Falmer Press.
13. Mitchell L., Boak G. (2009), *Developing competence frameworks in UK healthcare – lessons from practice*, *Journal of European Industrial Training* 33 (8/9), pp. 701–717.
14. Religa J., Lester S. (2016), *Models and uses of competence in six countries' VET systems*. ComProCom project publication, available from www.comprocom.eu.
15. Winch C. (2014), *Know-how and knowledge in the professional curriculum*, in M. Young and J. Muller (eds.) *Knowledge, expertise and the professions*, pp. 47–60. Abingdon: Routledge.

dr Jolanta RELIGA

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy
Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
jola.religa@itee.radom.pl

dr Stan Lester

Stan Lester Developments, Taunton, United Kingdom
s.lester@devmts.co.uk