



Modele kompetencji i ich zastosowanie w systemach kształcenia i szkolenia zawodowego sześciu krajów Unii Europejskiej

Raport
z analizy stanu w krajach partnerskich

Marzec 2016



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Projekt	Communicating Professional Competence (ComProCom)
Numer projektu	2015-1-EL01-KA202-013960
Tytuł dokumentu	Analiza bieżącej sytuacji – raport zbiorczy
Rezultat pracy intelektualnej nr	Rezultat pracy intelektualnej nr 1
Wersja dokumentu	Finalna
Poziom rozpowszechnienia	Dokument udostępniony, jako otwarty zasób edukacyjny
Autorzy	Jolanta Religa (ITeE-PIB) Stan Lester (SLD)
Podziękowania	Niniejszy raport powstał na bazie raportów krajowych przygotowanych przez partnerów projektu ComProCom. Poza autorami niniejszej publikacji byli to: Jochen Seibold i Jens Hoffmann (SBG-Dresden), Niemcy; Sinead Heneghan (Irish Institute of Training and Development), Irlandia; Anna Koniotaki i Georgia Gonou (EETAA), Grecja; Erol Koc (Die Berater), Austria. Autorzy pragną też wyrazić wdzięczność doktorowi Georgowi Hanfowi (byłemu pracownikowi Federalnego Instytutu Kształcenia i Szkolenia Zawodowego w Niemczech – BIBB), za analizę całościowego raportu i przekazanie materiału dodatkowego do rozdziału dotyczącego Niemiec.
Data	marzec 2016 r.

Copyright © The ComProCom Partnership 2016

Dokument może być wykorzystywany i dystrybuowany wyłącznie w formie oryginalnej i nieskróconej, tylko do celów niekomercyjnych. Wszelkie inne formy publikacji niniejszego raportu lub jego fragmentów są dozwolone wyłącznie po uzyskaniu zgody autorów i zamieszczeniu odpowiednich odniesień do tekstu źródłowego i projektu ComProCom.

SPIS TREŚCI

1. WPROWADZENIE	4
2. KONTEKST.....	5
2.1. KOMPETENCJE - PERSPEKTYWA OGÓLNA.....	5
2.2. RÓŻNE KONCEPCJE KOMPETENCJI STOSOWANE W EUROPIE	5
2.3. ZWIĄZEK MIĘDZY ZATRUDNIENIEM I EDUKACJĄ.....	7
3. SYTUACJA W KRAJACH REALIZACJI PROJEKTU.....	9
3.1. WIELKA BRYTANIA	9
3.2. POLSKA.....	10
3.3. GRECJA.....	12
3.4. IRLANDIA	13
3.5. NIEMCY	14
3.6. AUSTRIA	15
4. PORÓWNANIE KRAJÓW PARTNERSKICH	17
4.1. RÓŻNE RODZAJE STANDARDÓW KOMPETENCJI	17
4.2. METODOLOGIE OPRACOWYWANIA OPISÓW KOMPETENCJI	19
4.3. ZAANGAŻOWANIE INTERESARIUSZY.....	19
4.4. ZASTOSOWANIE KRAJOWYCH STANDARDÓW KOMPETENCJI ZAWODOWYCH	20
4.5. INFORMACJA ZWROTNA W ZAKRESIE STOSOWANIA STANDARDÓW KOMPETENCJI	21
5. WNIOSKI I SUGESTIE	23
5.1. WNIOSKI OGÓLNE.....	23
5.2. WSKAZANIA I MOŻLIWOŚCI DLA PROJEKTU COMPROCOM.....	24
6. BIBLIOGRAFIA	26

1. Wprowadzenie

Idea „kompetencji” jest szeroko stosowana w Europie, zarówno w odniesieniu do konkretnych zawodów, jak i strategicznych inicjatyw krajowych i unijnych w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego, w tym Europejskich Ram Kwalifikacji (EQF)¹.

Badania opisów kompetencji w krajach europejskich (funkcjonujących w formule standardów, profili czy też ram kompetencji) wskazują, że istnieje wiele różnych interpretacji pojęcia „kompetencja”. Nie wszystkie opisy są formułowane w oparciu o wyniki realnych badań, wielu z nich brak czytelnej struktury, elastyczności czy głębi prezentowanych analiz obszarów zawodowych. Sposób opisu „kompetencji” w strukturach EQF (w znaczeniu odpowiedzialności i niezależności) charakteryzuje się również swoją specyfiką². Wielu użytkowników europejskich ram kwalifikacji zmaga się z takim opracowaniem stwierdzeń dotyczących kompetencji, aby były one znacząco odmienne od umiejętności, a jednocześnie nie stanowiły jedynie opisu obowiązków na danym stanowisku.

Celem projektu Erasmus+ *ComProCom* jest poprawa sposobu opisywania i prezentowania kompetencji zawodowych, szczególnie kompetencji wyższego poziomu złożoności. Projekt zakłada opracowanie elastycznego podejścia umożliwiającego czerpanie z zasad i metod dotychczas stosowanych w różnych krajach oraz z najlepszych przykładów standardów zawodowych z Wielkiej Brytanii. W ramach dwuletniej współpracy Partnerstwo projektu zastosuje nowe podejście w opracowaniu opisów kompetencji dla wybranych branż zawodowych.

Pierwszym krokiem w tym kierunku było podjęcie analizy systemów i modeli „kompetencji” funkcjonujących aktualnie w każdym z krajów partnerskich: Wielkiej Brytanii, Polsce, Grecji, Niemczech, Irlandii i Austrii. Niniejszy raport definiuje modele pojęciowe i metodologie opracowania opisów kompetencji stosowane w wymienionych krajach, wskazuje organy odpowiedzialne za proces standaryzacji, zaangażowanie interesariuszy rynku pracy, sposoby zastosowania opisów kompetencji oraz dostępne informacje zwrotne ich użytkowników³. Raport podsumowuje wyniki badań wykonanych od września do grudnia 2015 r przez każdą instytucję partnerską, prezentuje ich analizę porównawczą i syntezę.

¹ Przydatne opracowania na ten temat to m.in.: Le Deist i Winterton (2005) oraz Winterton (2009)

² Zob. np. Winterton (2009) i Lester (2015a)

³ Analiza każdego kraju zostanie udostępniona na stronie internetowej projektu pod adresem <http://www.comprocom.eu>

2. Kontekst

2.1. Kompetencje - perspektywa ogólna⁴

Oksfordzki Słownik Języka Angielskiego opisuje kompetencje, jako „zdolność robienia czegoś z sukcesem lub skutecznie” (*‘the ability to do something successfully or efficiently’*), natomiast International Organisation of Standardisation⁵ jako „zdolność wykorzystania wiedzy i umiejętności w celu uzyskania zamierzonych rezultatów” (*‘the ability to apply knowledge and skills to achieve intended results’*). 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. Perspektywa edukacyjna dotyczy generalnie tego, 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).

W perspektywie zawodowej „kompetencja” dotyczy tego, co dana osoba musi być w stanie zrobić, aby działać skutecznie w zawodzie. Może dotyczyć standardu minimum dla pracy w zawodzie, poziomu odpowiedniego do prowadzenia samodzielnej praktyki lub czasem (dodatkowo) praktyki zaawansowanej. W tej perspektywie możliwych jest wiele różnych podejść: od wąskiego- opartego na zadaniach zawodowych, do szerokiego- opartego na zawodzie.

Z kolei perspektywa organizacyjna rozumienia pojęcia „kompetencje”, definiuje co jest potrzebne osobie zatrudnionej w konkretnej instytucji (organizacji). Zazwyczaj mają na to wpływ cele organizacji, jej wartości oraz kontekst funkcjonowania. Może ona dotyczyć standardów i zachowań stanowiących punkt odniesienia lub takich, do których można aspirować, albo obu tych opcji. Główna różnica między ramami organizacyjnymi i zawodowymi polega na tym, że te pierwsze rzadko służą do oceny formalnej, wiążą się z rozwojem raczej w obszarze umiejętności ogólnych niż technicznych.

Projekt (i niniejszy raport) koncentruje się na perspektywie zawodowej, choć zauważono, że w niektórych krajach uczestniczących w projekcie, kompetencje zawodowe wyraża się poprzez instrumenty kształcenia i szkolenia, takie jak *Berufsbilder* w Niemczech i Austrii, czy specyfikacje kwalifikacji w Irlandii.

2.2. Różne koncepcje kompetencji stosowane w Europie

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 (społeczna, oparta na efektach) dotyczy tego, co dana osoba jest w stanie zrobić, aby uzyskać rezultat, który można uznać za kompetentny. Kompetencje w tym znaczeniu „przynależą do

⁴ Rozdziały 2.1 i 2.2 stanowią adaptację publikacji Lester, S. (2014a/b, 2016)

⁵ ISO (2012)

kontekstu”, opisując kompetentne działania, a nie umiejętności czy atrybuty przyczyniające się do możliwości ich wykonania. Winterton (2009) stwierdza, że trudno jest rozróżnić czyste wersje obu tych pojęć, ale stanowią one przydatną klasyfikację do wyodrębnienia różnych punktów wyjścia dla tworzenia opisów czy standardów kompetencji.

Tab. 1 Wewnętrzne i zewnętrzne podejście do pojęcia „kompetencji”

Podejście	Główne źródła (w języku angielskim)	Główne metodologie opracowania	Powszechne formaty
<i>Wewnętrzne, indywidualne, oparte na atrybutach („competency”)</i>			
Technokratyczne lub oparte na programie nauczania		Wywodzące się z bazy wiedzy lub programu nauczania	Zadania wyrażone jako wykorzystanie wiedzy
Projekt instrukcyjny	Nawiązujące do taksonomii celów edukacyjnych autorstwa Blooma i in.	Analiza stanowiska pracy, analiza potrzeb uczenia się	Tabela (zadań z powiązaniem zakresem) wiedzy, umiejętności i (często) postaw powiązanych z danym stanowiskiem
Behawioralne	Organizacja McBer i powiązani autorzy, np. McClelland, Spencer i Spencer, Boyatzis, Klemp.	Analiza incydentów krytycznych, technika siatki stałych działań (repertory grid technique) i ich warianty	Zachowania, postawy i atrybuty związane ze skutecznym wykonywaniem pracy
<i>Zewnętrzne, społeczne, oparte na działaniu („competence”)</i>			
Oparte na zadaniu	Badanie pracy, np. Gilbreth, literatura dotycząca szkoleń młodzieży w Wielkiej Brytanii	Analiza zadań, DACUM	Opisy zadań i ich części składowych
Oparte na roli	Model kompetencji zawodowych Mansfielda-Mathewsa, Mansfield & Mitchell	Analiza funkcjonalna	Opisy funkcji na stanowisku i szczegółowych czynności w ich ramach
Oparte na zawodzie	Kluczowa zdolność (Lester), zdolność zawodowa (Winch)	Analiza działań w zawodzie, mapowanie ról	Opisy działań najważniejszych w zawodzie

Na podstawie publikacji Lestera (2014b)

Podejście wewnętrzne jest powszechnie stosowane w Ameryce Północnej jako narzędzie opracowania treści programów kształcenia zawodowego, podczas gdy w Europie służy głównie informowaniu o kompetencjach organizacyjnych. Koncepcja ta ma swoje mankamenty – przede wszystkim „posiadanie kompetencji” nie jest tym samym co „bycie kompetentnym” (tj. może występować luka pomiędzy posiadaniem wiedzy, umiejętności i demonstrowaniem konkretnych zachowań, a umiejętnością ich skutecznego użycia w pracy zawodowej).

Podejście zewnętrzne (oparte na efektach działania) jest popularniejsze 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. Definiowanie ram kompetencji na podstawie analizy zawodu promowane było również przez agendy europejskie: CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training) i ETF (European Training Foundation)⁶. Niedoskonałość podejść zewnętrznych polega na

⁶ Np. model Mansfielda-Schmidta (Mansfield i Schmidt 2001)

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, prowadzącego do uzyskania wymaganych kompetencji, definiowane są dodatkowo i nie stanowią elementu treści opisu standardu. Opisy kompetencji oparte na zadaniach i funkcjach zawodowych krytykowane są również za zbytne zawężanie obszaru zawodowego, co jest szczególnie niewłaściwe 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 zawodowe zmierzające do klasyfikacji i katalogowania zawodów na przykład zgodnie ze standardem ISCO (Międzynarodowy Standard Klasyfikacji Zawodów) lub innych podobnych taksonomii. Czasem stosuje się ją również do licencjonowania tzw. zawodów regulowanych, gdzie wymagane są szczegółowe opisy działania definiowane ustawowo. Tego typu opisy zwykle dotyczą kompetencji dla określonych ról zawodowych, definiowanych w kategoriach funkcji zawodowych. Do każdej funkcji mają zastosowanie odrębne standardy. Skutkuje to zazwyczaj zestawem kluczowych standardów dla zawodu lub branży, uzupełnianych szczegółowymi standardami dla różnych ról, czy specjalizacji⁷.

Model odśrodkowy w definiowaniu opisów kompetencji zakłada, że role i funkcje, jakie podejmują praktycy konkretnego zawodu mogą się między sobą różnić oraz mogą ewoluować na skutek przebiegających 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 osób wykonujących zawód i dla wszystkich możliwych ról (brak dodatkowych standardów dla specjalizacji).

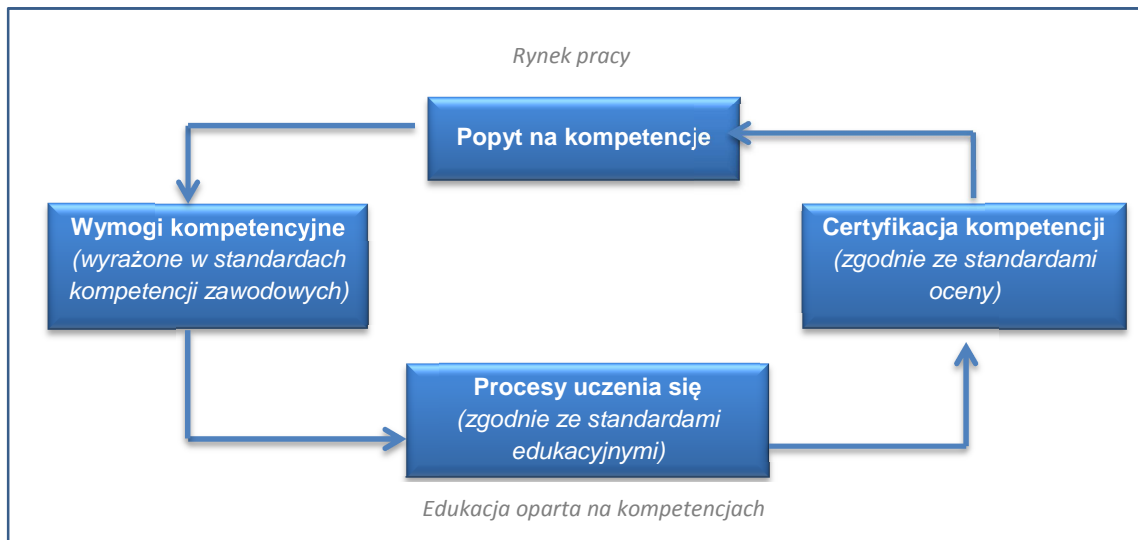
Możliwe są również podejścia hybrydowe, a więc model głównie odśrodkowy może zawierać więcej szczegółów na temat funkcji krytycznych, a model zawodu ograniczonego zawiera trzon o pewnych elementach modelu odśrodkowego.

2.3. Związek między zatrudnieniem i edukacją

Model interakcji między rynkiem pracy i systemem edukacji można przedstawić w formie pętli przyczynowo-skutkowej (Fretwell 2001), gdzie standardy pełnią rolę pośredniczącą. W modelu tym świat pracy formułuje wymogi zatrudnienia (standardy zawodowe), a świat edukacji reaguje na nie formułując ofertę edukacyjną i szkoleniową (standardy edukacyjne). Kwalifikacje to efekt interakcji pomiędzy światem pracy (uosabianym przez partnerów społecznych, organizacje zawodowe, służby zatrudnienia itp.) i światem edukacji (dostawcy szkoleń, nauczyciele, organy certyfikujące, ministrowie edukacji itp.).

⁷ Zob. Lester (2014c).

Rys. Pętla przyczynowo-skutkowa: Rynek pracy a edukacja



Źródło: CEDEFOP 2009, s. 15 (tłum. własne)

Powyższy model obrazuje rozróżnienie pomiędzy standardami kompetencji zawodowych, które „przynależą” do branży lub zawodu, a standardami edukacyjnymi lub efektami uczenia się, które w tym kontekście stanowią odpowiedź systemu edukacji na standardy zawodowe.

Systematyczne wysiłki na rzecz opracowania standardów zawodowych stanowią próbę kształtowania podaży kompetencji, w taki sposób, aby były lepiej dopasowane do aktualnie występującego na rynku pracy popytu. Systemy takie, z zasady działają głównie w krajach o liberalnych gospodarkach rynkowych, np. Wielkiej Brytanii, czy Australii. W innych przypadkach powiązanych z gospodarkami koordynowanymi (np. Niemcy, kraje skandynawskie), rozróżnienie między interesami edukacji i zatrudnienia jest zazwyczaj mniej ostre, a system VET działa na rzecz dialogu pomiędzy nimi. Widać to wyraźnie w niemieckim systemie dualnym, gdzie wymogi dotyczące kompetencji opracowywane są w partnerskim modelu współpracy systemu VET oraz gospodarki, a wyrażane poprzez standardy edukacyjne (*Berufsbilder*), a nie osobne standardy zawodowe.

3. Sytuacja w krajach realizacji projektu

Celem niniejszego rozdziału jest podsumowanie sytuacji panującej w każdym z sześciu krajów partnerskich na koniec roku 2015. Poniższe podsumowania opierają się na raportach krajowych opracowanych przez każdą z instytucji z partnerskich, które zostaną udostępnione na stronie internetowej projektu.

3.1. Wielka Brytania

Funkcjonujący w Wielkiej Brytanii system VET można nazwać systemem otwartym, z konkurencją pomiędzy dostawcami i organami potwierdzającymi kwalifikacje oraz luźno koordynowanymi związkami z rynkiem pracy⁸. 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. Wprowadzony ostatnio dualny system staży zawodowych dla studiujących, prowadzący do realnego rozwoju kariery zawodowej (niekiedy włącznie z uzyskaniem stopni naukowych) zdaje się powoli przezwyciężać tradycyjny podział na system typowo akademicki i typowo zawodowy.

Wielka Brytania zaczęła prace nad systemem standardów kompetencji (Krajowe Standardy Zawodowe – National Occupational Standards, NOS) w latach 80. XX wieku. Pierwsze prace dotyczyły zawodów na poziomie 4 EQF i niżej. Stanowiły one część krajowej inicjatywy na rzecz reformy kwalifikacji zawodowych, poprawy ich zakresu i lepszego dostosowania do potrzeb gospodarki. Początkowo prowadziły je agencje powiązane z ówczesnym Departamentem Zatrudnienia, a nie z Departamentem Edukacji. Zatwierdzono pierwotnie ponad 200 branżowych podmiotów do opracowywania standardów, a następnie liczbę tę zmniejszono do 21 Rad Branżowych 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. Całkiem niedawno Brytyjska Komisja ds. Zatrudnienia i Umiejętności, organ nadzorujący NOS, rozpoczęła badania nad alternatywnymi podejściami do standardów zawodowych poprzez szereg projektów branżowych.

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 (rodzaj brytyjskiego *Berufsbild*, choć bez statusu formalnego jak w wersji niemieckiej). Jest bardzo prawdopodobne, że wprowadzenie dalszych reform spowoduje zniknięcie NOS w obszarach, w których nie mają silnego wsparcia branży.

⁸ W różnych częściach Wielkiej Brytanii występują różnice w systemach VET i kwalifikacji. Większość elementów opisanych tutaj ma zastosowanie w całym kraju

W Wielkiej Brytanii poza systemem formalnym (w jego ramach opracowywane są NOSy) istnieje również silna tradycja zawodów samorządnych (ang. *self-governing professions*), z których większość działa poza bezpośrednią kontrolą państwa, a za standardy wykonywania pracy w konkretnych obszarach zawodowych odpowiadają stosowne podmioty branżowe. W ciągu ostatniej dekady eksperymentują one z bardziej innowacyjnymi podejściami do standardów kompetencji. Opracowano ramy kompetencji zaprojektowane tak, aby miały zastosowanie w wielu kontekstach i były na tyle elastyczne, aby nie tracić na aktualności wraz ze zmieniającą się praktyką zawodową. Dla niektórych zawodów opracowano standardy na podstawie modelu zewnętrznego, odśrodkowego. Są one bardziej kompleksowe i zwarte niż NOSy. Zyskują coraz więcej zwolenników, głównie jako wsparcie procesów oceny zmierzających do potwierdzenia kwalifikacji lub otrzymania licencji.

Modele i metodologie

Brytyjski program standardów zawodowych stosował do roku 1990 podejście standardowe, inspirowane modelem kompetencji Mansfielda-Mathews'a i **oparte na procesach analizy zawodowej i funkcjonalnej**. Do dziś pozostaje normą oficjalną i choć od dawna zauważalny jest proces ewolucji, dopiero niedawno zaczęto brać pod uwagę rozwiązania alternatywne. Celem analizy zawodowej jest opracowanie danego zawodu i głównych ról w jego ramach, jak również określenie kluczowych trendów w danej pracy i sposobu jej organizacji. Analiza funkcjonalna to proces dedukcyjny, zaczynający się od celu zawodu i dzielący go sukcesywnie na bardziej szczegółowe funkcje, aż do uzyskania kryteriów, które można ocenić. Podejście to można określić jako **zawodowe (nie edukacyjne), zewnętrzne, oparte na ograniczonych rolach zawodowych (*bounded*), często z różnymi powiązаныmi standardami specjalistycznymi**. Duża część krytyki NOS bierze się ze względnie sztywnego, nieelastycznego charakteru analizy funkcjonalnej oraz z faktu, że jest to raczej technika dedukcyjna niż metoda badawcza. Zdaje się też niewystarczająco dobrze oddawać bardziej subtelne aspekty kompetencji, szczególnie cenione w wybranych zawodach.

W przypadku zawodów bardziej złożonych (wyższego szczebla), metodologia tworzenia standardów bywa o wiele bardziej zróżnicowana: począwszy od komisji eksperckich przygotowujących niezbadane listy zadań lub atrybutów osoby wykonującej dany zawód, po pogłębione badania wśród praktyków, na realnych stanowiskach pracy. Przykłady standardów „drugiej generacji” charakteryzują się podejściem, które można opisać, jako **zewnętrzne, odśrodkowe i uniwersalne** (wskazujące na kluczowe standardy i praktykę wykonywania zawodu mającą zastosowanie w całym zawodzie, bez osobnych opisów dotyczących specjalizacji zawodowych).

3.2. Polska

Prace nad standaryzacją kompetencji zawodowych w Polsce trwają od niemal 20 lat. Dotychczas, nie były to inicjatywy oddolne ale raczej projekty współfinansowane z konkretnych programów, realizowane pod nadzorem Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej (MPiPS).

W polskim modelu standardu kompetencji zawodowych przyjęto kluczową rolę pracodawców, organizacji branżowych, stowarzyszeń zawodowych, jako źródła informacji o wymaganych kompetencjach zawodowych. Oczekiwania i potrzeby pracodawców są określane, jako wynik badań realnych stanowisk pracy (zespół ekspertów opracowuje kwestionariusz do przeprowadzania badania terenowego treści pracy). Kompetencje dla każdego kluczowego zadania zawodowego opisywane są

w trzech kategoriach: umiejętności, wiedzy oraz kompetencji społecznych. Umożliwia to przełożenie zestawów wymagań pracodawców na efekty uczenia się i odniesienie ich do Europejskich i Polskich Ram Kwalifikacji.

W obecnym stanie prawnym, standardy kompetencji zawodowych nie są dokumentem obligatoryjnym. Funkcjonują na zasadzie dokumentu rekomendowanego przez MPiPS do wykorzystania przez zainteresowanych, w szczególności przez: jednostki publicznych służb zatrudnienia, ministerstwa i urzędy centralne, instytucje odpowiadające za tzw. zawody regulowane prawnie i egzaminy potwierdzające kwalifikacje, stowarzyszenia zawodowe oraz organizacje pracodawców i związków zawodowych, szkoły i publiczne placówki kształcenia ustawicznego, niepubliczne instytucje szkolące, niepubliczne agencje zatrudnienia.⁹

Proces standaryzacji kompetencji zawodowych w Polsce nie jest zbyt zaawansowany. Jak dotąd standardy opracowano dla 553 zawodów, co stanowi ok. 20% wszystkich 2 443 zawodów ujętych w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności na Potrzeby Rynku Pracy, w tym zaledwie 300 standardów przygotowano zgodnie z nową, zmodyfikowaną metodologią, dostosowaną do wymogów ERK (około połowa z nich odnosi się do poziomu 6 lub 7 EQF). Dokonując wyboru zawodów poddawanych standaryzacji w ramach ostatniego projektu krajowego (2012-2013), skoncentrowano się na tych, które zdobywane są w toku edukacji pozaformalnej¹⁰.

Jak dotąd nie przeprowadzono badań dotyczących skuteczności stosowania standardów kompetencji zawodowych w Polsce.

Modele i metodologie

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. W fazie początkowej, przedstawiciele organizacji zawodowych, partnerzy społeczni, eksperci ds. analizy pracy, psychologii pracy, pedagogiki i doradztwa zawodowego opracowują propozycję opisu zawodu, w tym listę zadań zawodowych i kompetencji (oraz opis wymagań w kategoriach wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych i kluczowych) w formie kwestionariusza ankiety. Na ankietę odpowiada co najmniej 15 fachowców i menedżerów ds. HR. Na podstawie zgromadzonych wyników badań, zespół ekspertów opracowuje roboczy opis standardu kompetencji zawodowych, który podlega kilkuetapowej procedurze oceny i weryfikacji przez ewaluatorów zewnętrznych i recenzentów posiadających doświadczenie zawodowe w zawodzie objętym standaryzacją oraz rekomendacje uznanych organizacji branżowych, placówek naukowych, uczelni lub szkół prowadzącymi kształcenie zawodowe w zawodzie będącym przedmiotem standaryzacji. W fazie końcowej standard kompetencji zawodowych jest zatwierdzany przez tzw. komisję branżową i przyjmowany przez MPiPS do bazy danych www.kwalifikacje.praca.gov.pl

Odnosząc się do koncepcji i modeli kompetencji znanych i stosowanych w Europie, polskie podejście wykorzystuje koncepcję **zorientowaną zawodowo, z hybrydowym podejściem zewnętržno-wewnętrznym**. Polskie standardy kompetencji zawodowych określają, co dana osoba jest w stanie zrobić w praktyce (podejście zewnętrzne oparte na zadaniach 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

⁹ Symela (2014)

¹⁰ Bednarczyk i in. (2014)

(*centre-outwards*), choć każdy standard jest uniwersalny, tj. bez trzonu i specjalizacji lub podobnej struktury.

3.3. Grecja

Inicjatywa na rzecz standaryzacji kwalifikacji zawodowych (w formie profili zawodowych) pojawiła się w Grecji w roku 2000. Tak jak w przypadku Polski i Wielkiej Brytanii zainicjowana została odgórnie przez organy państwowe. Wiązała się z kształtowaniem krajowej polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, w tym obszernych ram legislacyjnych i instytucjonalnych. Zgodnie z greckim prawem, profile zawodowe (PZ) 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”¹¹. Na podstawie tej definicji, treść greckich profili zawodowych skupia się na trzech obszarach: treść zawodu, wymagane kompetencje oraz ścieżki edukacyjne/szkoleniowe w celu zdobycia tych kompetencji.

W latach 2008-2010 na podstawie wspólnej metodologii opracowanych zostało 202 PZ. W tym znaczeniu całą procedurę opracowania PZ można uznać za jednorazowy projekt wdrożony w określonych ramach czasowych, a nie ciągły proces. Kluczowym elementem greckiego profilu zawodowego jest opis procesów pracy w formie analizy funkcji zawodowych. Istotne części każdego PZ można powiązać z europejskimi systemami klasyfikacji ISCED, EQF i ECVET. Wszystkie istniejące PZ odwołują się do zawodów maksymalnie poziomu 4 ISCED (brak PZ dla poziomów wyższych).

Dostępne opracowania i raporty wskazują, że PZ nie znalazły miejsca na greckim rynku pracy ani w systemie kształcenia i szkolenia zawodowego. Pozostają niezmiennie, jako instytucjonalny wymóg akredytacji programów VET lub jako ścieżka do akredytacji zawodowej i certyfikacji. Nigdy nie zostały powszechnie uznane za narzędzie praktyczne i użyteczne. Są krytykowane za szybko dezaktualizujące się treści oraz zawiłą strukturę (przeciętnie 100 stron!) zniechęcającą potencjalnych użytkowników do ich lektury.

Modele i metodologie

Metodologia wykorzystywana do opracowania profili zawodowych w Grecji to **połączenie metod eksperckich (delfickiej) i badawczych** (badań terenowych w miejscach zatrudnienia). Technika Delphi, stosowana do analizy zawodowej, przebiega na czterech poziomach: kluczowe funkcje zawodowe, działania zawodowe, zadania zawodowe oraz wiedza, umiejętności i zdolności.

W celu opracowania PZ, dla każdego zawodu powołano dwustronny komitet i odpowiedni komitet doradczy. W skład grup roboczych weszli eksperci znający się na opracowywaniu PZ oraz przedstawiciele pracodawców i pracowników. Procedura przebiega następująco:

- Opracowanie roboczego opisu zawodu przez zespół ekspertów (w formie kwestionariusza);
- Testowanie listy niezbędnej wiedzy, umiejętności i zdolności (na opinii osób pracujących w badanym zawodzie i opinii ekspertów) w odniesieniu do opinii fachowców, menedżerów, pracowników, pracodawców i osób pracujących w „sąsiednich zawodach” (przeprowadzenie co najmniej dziesięciu wywiadów pogłębionych);
- Opracowanie końcowej listy wiedzy, umiejętności i zdolności przypadających na dane zadanie i na daną funkcję zawodową na podstawie analizy wywiadów, wyników badań terenowych;
- Analiza i informacja zwrotna ze strony organizacji pracodawców i pracowników;

¹¹ Ustawa nr 3879/2010

- Opracowanie sugerowanych ścieżek nabywania wymaganych kompetencji zawodowych i metod ich oceny na poziomie zadań i działań;
- Końcowa analiza i informacja zwrotna ze strony organizacji pracodawców i pracowników.

Jak wynika z analizy greckiego raportu krajowego, profile zawodowe są **zorientowane zawodowo, z elementami zarówno modelu wewnętrznego jak zewnętrznego**. Prezentują podejście do zawodu raczej typu **ograniczonego** (*bounded*) niż odśrodkowego (*centre-outwards*).

3.4. Irlandia

Idea kompetencji jest w Irlandii powszechnie znana i stosowana, choć nie funkcjonują tam standardy ani profile zawodowe podobne do tych używanych w trzech wyżej opisanych krajach. Opracowanie standardów kompetencji jest nierozdzielnie zespolone z procesem specyfikacji kwalifikacji zgodnie z wymaganiami Krajowych Ramach Kwalifikacji (NFQ).

NQF wprowadzono w roku 2003, a obecnie są one powiązane z EQF i zawierają dziesięć poziomów bazujących na efektach uczenia się. Efekty uczenia się dla danej kwalifikacji opisują, 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 VET (lub programów szkolnictwa wyższego w razie potrzeby).

Agencja krajowa ds. edukacji ustawicznej i szkoleń (*Further Education and Training Authority - SOLAS*), jest odpowiedzialna zarówno za sektor ustawicznej edukacji zawodowej (w tym za praktyki i staże zawodowe), jak i informacje dotyczące rynku pracy, podczas gdy za zatwierdzanie specyfikacji kwalifikacji zawodowych odpowiada krajowa agencja ds. kwalifikacji i zapewnienia jakości (*Quality and Qualifications Ireland – QQI*).

Podobnie jak w Wielkiej Brytanii, w Irlandii również funkcjonuje duży i niezależny sektor branżowy. Niektóre zawody podlegają regulacjom ustawowym, a inne – samoregulacji, na podstawie wewnętrznych ustaleń organizacji branżowych. Irlandzkie schematy kompetencji najczęściej odnoszą się do ciągłego rozwoju zawodowego, bez powiązania z jakimikolwiek standardami zawodowymi (definiującymi działania czy zadania osoby wykonującej dany zawód). Odnotowano jednakże inicjatywy podejmowane poza obowiązującym systemem i NQF.

Modele i metodologie

W celu zagwarantowania maksymalnego dostosowania do wymagań gospodarczych i społecznych, opracowanie kwalifikacji poparte jest badaniami wymogów branżowych w zakresie wymagań dotyczących wiedzy, umiejętności i kompetencji dla konkretnych obszarów lub zawodów w branży. Analiza potrzeb branżowych opiera się na wynikach prac badawczych realizowanych przez organy krajowe i branżowe. Specyfikacje kwalifikacji powstają w grupie ds. opracowywania standardów, której celem jest wzięcie pod uwagę opinii wszystkich interesariuszy danej branży, w tym przedstawicieli przemysłu. Specyfikacje muszą być spójne z szablonem i strukturą standardu rekomendowaną przez QQI. Struktura ta opiera się na efektach uczenia się, a nie na konkretnym modelu kompetencji, może odzwierciedlać wewnętrzne lub zewnętrzne podejścia do kompetencji, albo też ich połączenie.

Podejścia stosowane przez różne organy branżowe różnią się między sobą i uwzględniają różne rodzaje modelu wewnętrznego i zewnętrznego. Tak jak w Wielkiej Brytanii, przykłady reprezentujące „główny nurt”, przypominają podejście zewnętrzne, odśrodkowe i uniwersalne.

3.5. Niemcy

Niemcy mają jedną z najstarszych i najbogatszych w Europie tradycji stosowania koncepcji kompetencji, która występowała w zaleceniach niemieckiej rady edukacyjnej już w latach 70. XX wieku. Idea *Kompetenz*, stosowana w systemie edukacji, opiera się na holistycznym rozumieniu pojęcia jako „zdolności” danej osoby. Jej aktualna definicja to „połączenie wiedzy, metod, umiejętności i zdolności społecznych i osobistych na rzecz zdolności do działania”¹². W przypadku szkoleń w miejscu pracy, częściej używana jest koncepcja zdolności zawodowej (*berufliche Handlungsfähigkeit*). Jest ona szersza i bardziej zintegrowana w swej strukturze niż model kompetencji funkcjonalnych opracowany w Wielkiej Brytanii, dodatkowo implikuje zdolność do samodzielnego i skutecznego działania w kontekście zawodowym, społecznym i osobistym. W obu przypadkach kompetencję odróżnia się od skutecznego uczenia się, odzwierciedlanego przez kwalifikacje. Podobne zasady posłużyły, jako fundament tzw. kompetencji w działaniu (*Handlungskompetenz*), które w Niemczech zastosowano w krajowych ramach kwalifikacji (DQR), działających w formie struktury o czterech obszarach (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne oraz autonomia i samodzielność).

Tak jak w przypadku Irlandii, w Niemczech idea kompetencji jest również szeroko stosowana. Jednak poza standardami odnoszącymi się do programów szkolenia (*Berufsbilder*), brak osobnych standardów zawodowych. Ustawa o szkoleniu zawodowym, regulująca komponent kształcenia i szkolenia zawodowego w miejscu pracy, weszła w życie w roku 1969, a w 2005 r. została znowelizowana. Na mocy tej ustawy określone zostały przepisy i standardy dotyczące szkolenia wstępnego w dualnym systemie praktyk (*Ausbildungsordnungen*), jak i wymogi dla wyższych stanowisk np. mistrz, czy specjalista (*Fortbildungsordnungen*). W systemie dualnym, każdy zawód (*Beruf*) ma *Ausbildungsordnung*, składający się z *Ausbildungsprofil* (w rzeczywistości standard zawodowy), *Ausbildungsrahmenplan* (ramowy program nauczania obejmujący wiedzę, umiejętności i zdolności) oraz zestaw wymogów egzaminacyjnych. *Ausbildungsrahmenplan* dla szkoleń w miejscu pracy uzupełnia program nauczania (*Rahmenlehrplan*) dla szkoły zawodowej, który określa inny zestaw przepisów. Obecnie na poziomie krajowym określono ok. 330 zawodów za pomocą *Ausbildungsordnungen*, niektóre z nich mają profile pojedyncze, a niektóre dwie specjalizacje lub więcej. 29 z nich zatwierdzono na nowo w ciągu ostatnich 10 lat.

Dojście do zawodu na wyższym poziomie wymaga uzyskania kwalifikacji na uczelni wyższej, zaliczenia okresu szkolenia podyplomowego oraz zdania egzaminów regulowanych na poziomie landu. Awans na wyższy poziom rozwoju zawodowego również odbywa się poprzez zdobycie tytułu mistrza czy specjalisty lub innych uznanych za ekwiwalentne (poziom 6 DQR/EQF) i zazwyczaj pozwala na pełnienie menedżerów, czy samozatrudnienie. Zasady nadawania tych tytułów określają wymogi dotyczące przystąpienia do egzaminu, jego treść i procedura. Brak regulacji dotyczących treści i procesu szkolenia. Dostawcy mogą projektować kursy dowolnie według swojego uznania, a kandydaci spełniający kryteria wstępne mogą być oceniani bez potrzeby przygotowania formalnego (choć tak naprawdę mniej niż 5% z nich się na to decyduje). Obecnie zdefiniowano wymagania dla

¹² KMK (2004)

około 730 stanowisk wyższego szczebla (*Fortbildungsordnungen*), 90 na poziomie krajowym, a pozostałe na poziomie landu.

Kilka branż i zawodów, 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 (*Ausbildungsordnungen*), ale mogą stanowić fundament alternatywnych, pozaustawowych ścieżek szkoleniowych i form certyfikacji, szczególnie w odniesieniu wyższych poziomów kompetencji. Pewne napięcie można dostrzec pomiędzy wysokiej jakości dogłębnym przygotowaniem zawodowym charakteryzującym tradycyjne ścieżki szkolenia w Niemczech, a napędzanym głównie przez przedsiębiorstwa popytem na krótsze, bardziej elastyczne i w niektórych przypadkach mniej formalne programy szkoleń, pod kątem pojawiających się zawodów, zmian w technologii i elastyczniejszych praktyk zatrudnienia. Obserwowany jest też pewien niepokój dotyczący EQF (w mniejszym stopniu DQR), jako wspierających zmaksymalizowane i bardziej sztuczne podejście do szkolenia i kompetencji, które, mimo pewnych zalet, postrzega się jako niosące ryzyko podważenia głębi systemu dualnego.

Modele i metodologie

Opracowanie standardów szkolenia zawodowego (*Ausbildungsordnungen*) jest ściśle uregulowane i wymaga zaangażowania rządu federalnego, pracodawców, związków zawodowych i Federalnego Instytutu ds. Badań nad VET (BIBB) – pełniącego rolę pośredniczącą i badawczą. BIBB współdziała z grupami ekspertów z organizacji pracodawców i pracowników, którzy przygotowują wersję roboczą ram zgodnie z szablonem standardu. Po zatwierdzeniu najpierw przez BIBB, a potem odpowiedniego ministra, specyfikacja staje się prawnie wiążącym dokumentem. Tak jak w systemie irlandzkim, do opracowania treści można wykorzystać różne metody empiryczne, a treść wyraża się jako efekty uczenia się, a nie osobne standardy funkcjonowania w zawodzie. Jak już wcześniej wspomniano wymagania i standardy dla zawodów wyższego szczebla (*Fortbildungsordnungen*) są opracowywane głównie na poziomie krajowym i generalnie inicjowane przez izby, organy zawodowe lub związki zawodowe. Ich opracowanie wymaga podobnego poziomu zaangażowania interesariuszy, co w przypadku wstępnego szkolenia zawodowego.

Analizując zjawisko tworzenia standardów kompetencji poza oficjalnym systemem, powstają one głównie w wyniku projektów branżowych i cechują się różnymi podejściami, w tym wzorowanymi na luźnej formie analizy funkcjonalnej oraz strukturze wiedza-umiejętności-kompetencje EQF.

3.6. Austria

Austriacki system VET podlega wpływom systemu niemieckiego i jest podobnie silny, powszechnie uznawany, ściśle uregulowany i oparty na uczestnictwie partnerów społecznych (pracowników i pracodawców) w określaniu standardów szkolenia i kwalifikacji. Tak jak w Niemczech, funkcjonuje silny system dualny (tj. praktyka zawodowa i kurs w niepełnym wymiarze godzin - każde na osobnych zasadach), ale równie popularny staje się sekwencyjny system VET.

Idea kompetencji jest powszechnie używana od lat 90. XX wieku, a koncepcje austriackie cechuje duże podobieństwo do idei niemieckich. Kompetencje postrzega się czterowymiarowo: kompetencje zawodowe, kompetencje osobiste, kompetencje metodologiczne (elastyczność, uczenie się samodzielne, samodzielne rozwiązywanie problemów i odpowiedzialność) oraz kompetencje

społeczne (otwartość na świat, świadomość ekologiczna, praca zespołowa, etyka, komunikacja). Podobnie jak w Niemczech, nie funkcjonują odrębne standardy kompetencji zawodowych, poza regulacjami dotyczącymi szkoleń (*Berufsbilder*) i kwalifikacji zawodowych.

Standardy edukacyjne nawiązują do tzw. „kompetencji merytorycznych”, od roku 2004 formułuje się je jako efekty uczenia się i uwzględnia w zawodowych programach nauczania na etapie ich przeprojektowywania. Obecnie w austriackim katalogu znajduje się 1975 zawodów z odpowiednimi ścieżkami szkoleniowymi. Niektóre ze standardów edukacyjnych były przedmiotem krytyki z powodu nieodpowiedniego dopasowania do potrzeb rynku pracy.

Przeprowadzono wiele projektów, aby opracować standardy kompetencji poza oficjalnym systemem VET w obszarach takich jak kształcenie zawodowe, szkolenia w miejscu pracy i opracowanie materiałów multimedialnych. Jak dotąd nie wywarły one istotnego wpływu na system krajowy.

Modele i metodologie

Opracowanie *Berufsbilder* odbywa się według podobnego podejścia co w Niemczech, a prowadzą je organy badawcze: IBW Austria - Research & Development in VET oraz Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung - ÖIBF, we współpracy z pracodawcami, przedstawicielami pracowników i organizacjami zawodowymi. Wersja końcowa dokumentów określa działania lub zadania oraz właściwą wiedzę i umiejętności, które należy zdobyć. Tak jak w Niemczech, nie ma jednolitej metodologii stosowanej do opracowania treści wszystkich *Berufsbilder*.

Programy nauczania opracowuje komitet, w skład którego wchodzi przedstawiciele stosownych ministerstw, dydaktycy, osoby z danej branży i partnerzy społeczni.

4. Porównanie krajów partnerskich

Niniejszy rozdział wskazuje na podobieństwa i różnice pomiędzy sześcioma krajami partnerskimi w obszarze standaryzacji kompetencji. Porównanie sposobu wdrażania i użytkowania kompetencji w różnych systemach VET sugeruje, że poza podobieństwem wynikającym z powszechnego rozumienia tego pojęcia, jako „umiejętności skutecznego wykonywania czynności zawodowych”, kraje poddawane analizie różnicują między innymi następujących elementy:

- Czy stosuje się konkretne koncepcje pojęcia „kompetencji”, jeżeli tak, to jakie (tj. wewnętrzne/zewnętrzne, model zawód ograniczony lub odśrodkowy)?
- Czy opisy kompetencji mają wymiar holistyczny (ogólny, kompleksowy), czy raczej koncentrują się na szczegółowych zadaniach i funkcjach zawodowych?
- Czy istnieją standardy zawodowe funkcjonujące niezależnie od specyfikacji kwalifikacji i programów kształcenia/szkolenia zawodowego (jeżeli tak, w jakim zakresie wykorzystuje się je do opracowania treści kwalifikacji lub programu kształcenia)?
- Jaki jest stopień standaryzacji oficjalnych opisów, zarówno pod kątem zastosowanej metodologii, jak i formatu?
- Jaki jest zakres i forma zaangażowania interesariuszy w proces opracowania standardów kompetencji?
- Czy istnieją korelacje pomiędzy opisami kompetencji i krajowymi ramami kwalifikacji?

Poniższe rozdziały badają elementy tych różnic i umieszczają je w kontekście.

4.1. Różne rodzaje standardów kompetencji

CEDEFOP podjęło próbę klasyfikacji standardów zawodowych (SZ) według ich stosunku do systemu kwalifikacji w danym kraju (Tab. 2)¹³. W przypadku krajów partnerskich, znajduje ona z grubsza potwierdzenie w projekcie ComProCom, choć w niektórych przypadkach wydaje się, że kategorie użyte przez CEDEFOP przenikają się wzajemnie.

Tab. 2 Rodzaje standardów zawodowych (SZ) w Europie

SZ = klasyfikacja głównych stanowisk	SZ = punkt odniesienia do oceny dorobku zawodowego	SZ = profil zawodowy powiązany z kwalifikacją	Brak SZ
<ul style="list-style-type: none"> • Francja (<i>référéntiel metier</i>) • Grecja • Rumunia • Słowenia • Szwajcaria (<i>Tätigkeitsprofil</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Belgia (<i>beroepscompetentie profiel</i>) • Litwa • Malta • Polska • Wielka Brytania 	<ul style="list-style-type: none"> • Austria • Belgia (<i>profil de qualification</i>) • Estonia • Francja (<i>référéntiel d'activité</i>) • Węgry • Włochy • Łotwa • Luksemburg • Portugalia • Hiszpania • Szwajcaria (<i>Qualificationsprofile</i>) • Turcja 	<ul style="list-style-type: none"> • Bułgaria • Cypr • Czechy • Dania • Finlandia • Niemcy • Islandia • Irlandia • Liechtenstein • Norwegia • Słowacja • Szwecja

Źródło: CEDEFOP 2009, s.23

¹³ CEDEFOP 2009

Pierwsza grupa standardów zawodowych wyróżniona w badaniach CEDEFOP postrzegana jest jako **system klasyfikacji** wspierający monitoringu rynku pracy w ujęciu statystycznym. Pośród krajów projektu ComProCom takie podejście przyjęła Grecja. Kluczową cechą tego typu standardów jest dążenie do kompleksowości, zmierzającej do regularnej i pełnej rejestracji wszystkich wykonywanych aktualnie zawodów, zazwyczaj zgodnie z klasyfikacją typu ISCO. Choć SZ tego typu nie zawsze wyrażają wymogi rynku pracy w zakresie kompetencji, w przypadku modelu greckiego tak jest i dlatego greckie profile kompetencji, zdaniem autorów, mogą zostać równie dobrze sklasyfikowane w drugiej kategorii SZ CEDEFOP. Stanowią ją standardy będące **punktami odniesienia w procesach oceny dorobku zawodowego**. Podobnie jak w przypadku standardów grupy pierwszej, ich celem jest skatalogowanie zawodów występujących na rynku pracy. Generalnie **opierają się one na formie systematycznej analizy pracy** i uwzględniają wymogi dotyczące wykonywania zadań zawodowych, co oznacza, że są możliwe do oceny. Do tej kategorii należą krajowe standardy zawodowe (NOS) w Wielkiej Brytanii i standardy kompetencji zawodowych w Polsce. Wiele standardów wykorzystywanych przez organy branżowe w Wielkiej Brytanii i Irlandii również mogłoby tu należeć, jak i część ram opracowanych poza głównym systemem VET w Niemczech i Austrii.

Trzecia grupa SZ opisują zawody, do których prowadzi konkretny proces kwalifikacyjny lub szkoleniowy. W tym przypadku, **standardy zawodowe opracowywane są w procesie zintegrowanym z pracami nad standardami edukacyjnymi**. Dla każdej kwalifikacji najpierw opracowywane są standardy zawodowe służące jako podstawa do określania standardów edukacyjnych i standardów oceny. Poza systemem VET tego typu standardy nie pełnią oficjalnej funkcji. Jest to model typowy dla systemów VET koordynowanych centralnie, gdzie kwalifikacje przyznawane są przez agendy państwowe (czasem we współpracy z partnerami społecznymi), i gdzie jedna kwalifikacja odpowiada jednemu profilowi zawodowemu. Czwarta grupa w klasyfikacji CEDEFOP obejmuje kraje, w których standardy zawodowe jako takie nie występują.

W praktyce rozróżnienie, czy specyfikacje kwalifikacji lub programy nauczania VET zawierają standard zawodowy, czy też nie, może być trudne. Dla przykładu, standardy programów szkolenia zawodowego (występujące w Niemczech i Austrii *Berufsbilder*) można uznać za standardy zawodowe, choć wykorzystywane są wyłącznie w ramach systemu VET (stąd obecność tych krajów w różnych klastrach w raporcie CEDEFOP jest dość zaskakująca). Z drugiej strony, efekty kształcenia zawodowego definiowane są w irlandzkiej ramie kwalifikacji w sposób, który właściwie opisuje kompetencje zawodowe. Mimo, że Irlandia została zakwalifikowana do grupy krajów bez standardów zawodowych (tab.2), zaangażowanie partnerów społecznych w definiowanie efektów uczenia jest w tym kraju co najmniej tak duże, jak w trzech krajach z wyraźnie wyróżnionymi SZ.

Podsumowując, w trzech z sześciu krajów partnerskich (Niemcy, Irlandia, Austria) „kompetencje” są określane, jako element specyfikacji kwalifikacji lub szkoleń. W trzech pozostałych krajach (Wielka Brytania, Polska, Grecja) są one ukierunkowane na zawód i określone w niezależnych krajowych standardach zawodowych. Jak już zauważono, nawet systemy wewnątrz jednego kraju nie są jednolite. W Wielkiej Brytanii, zarówno kwalifikacje VET, jak i programy kształcenia zawodowego na stanowisku pracy można definiować bez jednoznacznego odnoszenia się do NOS i odwrotnie - w pewnych krajach powstają standardy kompetencji przygotowywane zupełnie poza krajowymi systemami VET (np. Wielka Brytania, Irlandia, w mniejszym stopniu Niemcy).

4.2. Metodologie opracowywania opisów kompetencji

W krajach, w których funkcjonują krajowe standardy zawodowe, stosuje się różne metodologie ich opracowywania. Standardy zawodowe w Wielkiej Brytanii (NOS) oficjalnie opierają się na procesach analizy zawodowej i funkcjonalnej, luźno nawiązując do modelu kompetencji na stanowisku pracy Mansfielda-Mathewsa. Podejście to opisuje się, jako zorientowane zawodowo (nie edukacyjnie), zewnętrzne, oparte na ograniczonych rolach zawodowych. Analiza funkcjonalna stosowana w UK krytykowana jest za to, że prowadzi do zbyt szczegółowych opisów kompetencji. Choć metodologia ta jest wciąż oficjalnie promowana (stan na koniec roku 2015), w najnowszych przedsięwzięciach dotyczących opracowania standardów używa się jej bardziej dla zasady niż z uznania jej praktyczności. Jako że badanie przeprowadzane jest w zakresie ogólnej natury zawodu i jego pozycji na rynku pracy, specyfikację i opis ról oraz zadań zawodowych pozostawia się grupie ekspertów.

Organy zawodowe i branżowe (czyli funkcjonujące poza krajowym systemem VET) są o wiele bardziej zróżnicowane w zakresie metodologii, jakie stosują: od komisji eksperckich przygotowujących listy zadań (niepotwierdzone badaniami) lub atrybutów osób wykonujących dany zawód, po pogłębione badania działalności praktyków w zawodzie, z użyciem takich metod jak mapowanie ról, czy wywiady ogniskowane.

Metodologie stosowane w Polsce i Grecji opierają się na takim samym podejściu zadaniowo-funkcjonalnym Mansfielda-Schmidta i metodzie delfickiej, wykorzystują podobne procedury opracowania standardów i profili zawodowych, w tym wywiadów z osobami praktykującymi zawód poddawany standaryzacji i ich przełożonymi/ menedżerami. Podejście polskie i greckie zawierają elementy podejść zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych.

W Austrii, Niemczech i Irlandii funkcjonują surowe procedury wymagające angażowania interesariuszy (przedstawicieli pracodawców i pracowników) w proces opracowywania treści kwalifikacji lub programu kształcenia/szkolenia zawodowego. Nie ma jednej, ogólnie przyjętej - standardowej metodologii.

W żadnym z krajów partnerskich nie znaleziono potwierdzenia na stosowanie metod z grupy behawioralnych (tab.1).

4.3. Zaangażowanie interesariuszy

Zaangażowanie interesariuszy (tj. z rynku pracy) w definiowanie standardów zawodowych, to jeden z najważniejszych gwarantów przystawalności standardów do rzeczywistych potrzeb pracodawców i innych użytkowników. Można wyróżnić dwa główne wymiary zaangażowania interesariuszy: stopień instytucjonalizacji i „moc” nadana interesariuszom w procesie opracowywania standardów.

Uczestnictwo interesariuszy w opracowaniu standardów jest zinstytucjonalizowane nawet w krajach o słabej tradycji partnerstwa społecznego. Głos pracodawców i pracowników jest uwzględniany w każdym z analizowanych krajów. Wzorce zaangażowania mogą się znacznie różnić w zależności od kontekstów i tradycji krajowych. W niemal wszystkich krajach UE, proces zaangażowania interesariuszy reguluje prawo związane z sektorem VET. W przypadku szkolnictwa wyższego (w tym wyższego szkolnictwa zawodowego) jest to bardziej zmienne i może zależeć od woli poszczególnych instytucji. Podobnie jest w przypadku zawodów samoregulujących się w Irlandii

i Wielkiej Brytanii, gdzie decyzje o tym, których interesariuszy się zaangażuje i w jakim zakresie zależą od poszczególnych organów zawodowych.

Różnice widać w odniesieniu do mocy nadanej interesariuszom w zakresie standardów zawodowych i edukacyjnych, jak również do wyboru uczestników procesu. Niektóre kraje (w tym Austria, Polska, Grecja) nadają interesariuszom rolę doradczą, choć zauważa się w Europie ogólną tendencję do nadawania mocy decyzyjnych, np. w Polsce w procesie reorganizacji krajowego systemu kwalifikacji. Rozwiązania krajowe różnią się między sobą poziomem równowagi w podejmowaniu decyzji pomiędzy pracodawcami i pracownikami. Wielka Brytania i Irlandia stanowią dobre przykłady silnego zaangażowania interesariuszy, ale interesy pracodawców są priorytetowe. Szczególnie w Wielkiej Brytanii wpływ związków zawodowych maleje w większości branż, co odzwierciedla ich ograniczone zaangażowanie w opracowanie krajowych standardów zawodowych. Opracowanie standardów zawodowych w Wielkiej Brytanii i Irlandii w pewnym sensie „prywatnym zamówieniem”. Organy zawodów samoregulujących się określają standardy w konsultacji ze swoimi członkami, a w pewnym zakresie z pracodawcami oraz przedstawicielami użytkowników. W przypadku niektórych branż (głównie medycyna/służba zdrowia i sektor prawny) uzupełnienie stanowi nadzór państwa.

Formułowanie standardów dotyczących procesu kształcenia i szkolenia zawodowego w Niemczech wynika z mocno uregulowanego procesu, w który zaangażowane są kraje związkowe, rząd federalny, pracodawcy, związki zawodowe i ośrodek badań nad VET. Pracodawcy i pracownicy, pełniąc rolę decyzyjną, na równi uczestniczą w procesie definiowania i aktualizacji kwalifikacji. We współpracy z Federalnym Instytutem Kształcenia i Szkolenia Zawodowego (BIBB), który koordynuje prace badawcze wspierające proces standaryzacji, opracowują strukturę kwalifikacji, standardy oceny i standardy mające zastosowanie do szkolenia w miejscu pracy.

Analizując przykłady krajów partnerskich ComProCom, nie stwierdzono korelacji pomiędzy faktem funkcjonowania w danym kraju krajowych standardów zawodowych i stopniem zaangażowania interesariuszy. Niemcy są krajem z prawdopodobnie najsilniejszym zaangażowaniem interesariuszy (a brak jest niezależnych krajowych standardów zawodowych), podczas gdy w Wielkiej Brytanii, pomimo jej długiej tradycji funkcjonowania Branżowych Rad ds. Umiejętności (a wcześniej branżowych rad szkoleniowych) faktyczny poziom zaangażowania interesariuszy jest różny w różnych branżach.

4.4. Zastosowanie krajowych standardów kompetencji zawodowych

Powszechną rolą standardów kompetencji zawodowych jest zapewnienie związku pomiędzy wymogami rynku pracy a edukacją (szczególnie w systemach VET takich jak w Wielkiej Brytanii, gdzie stopień integracji edukacji i rynku pracy nie jest wysoki jak np. w Niemczech). Od standardów oczekuje się pomocy w aktualizacji kwalifikacji i zapewnieniu, że będą adekwatne do potrzeb rynku pracy, jak wspomniano w rozdziale 2.3.

Najpowszechniejsze zastosowanie Krajowych Standardów Zawodowych (NOS) w Wielkiej Brytanii to wkład w proces specyfikacji kwalifikacji w systemie VET. Krajowe Kwalifikacje Zawodowe (NVQ) oparto bezpośrednio na NOS, podczas gdy inne kwalifikacje zawodowe bazują na nich w mniejszym lub większym stopniu. Od czasu do czasu NOS są używane lub przystosowywane do celów licencjonowania, szczególnie dla kwalifikacji na niższych poziomach EQF lub w przypadku braku organów zawodowych przyznających status kwalifikacji. W zasadzie NOS można wykorzystywać do różnych innych celów, w tym do samooceny, jako podstawy do utworzenia specyfikacji stanowisk

itp., ale ich użycie w ten sposób znacznie się różni pomiędzy branżami i należy je postrzegać, jako drugorzędne.

Podstawowe zastosowanie ram kwalifikacji zawodowych w Irlandii to przede wszystkim ocena dla celów przyznania statusu kwalifikacji. Wykorzystuje się je również do innych celów, w tym: definiowania celów programów edukacyjnych, śledzenia postępów uczestników szkolenia, jako narzędzie wspierające rozwój i jako ogólny przewodnik po dobrych praktykach. Niekiedy stanowią uzupełnienie kodeksu etyki danego zawodowej, szczególnie gdy dochodzi do oskarżenia o nadużycie. W Polsce standardy kompetencji zawodowych nie mają statusu dokumentu obligatoryjnego. Są rekomendowane przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, do wykorzystania przez zainteresowane podmioty. Kluczowe obszary wykorzystania standardów kompetencji zawodowych w polityce rynku pracy i usługach kształcenia i szkolenia zawodowego oraz zatrudnieniu obejmują m.in.: politykę kadrową przedsiębiorstw, pośrednictwo pracy, rozwój systemu poradnictwa i doradztwa zarodowego (szkolnego i rynkowego), opracowanie i aktualizacja podstawy programowej kształcenia w zawodach, tworzenie standardów edukacyjnych, programów nauczania oraz standardów wymagań egzaminacyjnych, budowanie systemu walidacji kwalifikacji zawodowych oraz zapewniania jakości usług kształcenia i szkolenia zawodowego, rozwój Polskiej Ramy Kwalifikacji i rejestru kwalifikacji (umożliwiająca to ustawę zatwierdzono w grudniu 2015 r.)¹⁴.

Profile zawodowe w Grecji służą głównie akredytacji programów VET. W zasadzie każdy program VET (do poziomu 4 EQF) przedłożony do akredytacji właściwemu organowi musi odpowiadać jednemu z 202 zatwierdzonych profili zawodowych. Poza tym, korzysta się z nich podczas negocjowania umów zbiorowych i do certyfikacji w określonych zawodach i branżach.

Warto zauważyć, że podczas gdy Grecja i Polska zmierzają w kierunku systemów kwalifikacji opartych o standardy zawodowe, w Wielkiej Brytanii zrezygnowano z wymogu wskazywania w treści kwalifikacji zawodowych odpowiedniego standardu NOS, do którego dana kwalifikacja ma się odnosić. Zabiegu tego dokonano po przeprowadzeniu rewizji krajowych ram kwalifikacji w roku 2008, a stary wymóg relacji z NOS zastąpiono systemem określania standardów praktycznej nauki zawodu.

4.5. Informacja zwrotna w zakresie stosowania standardów kompetencji

Część krajów partnerskich dysponuje istotnymi informacjami zwrotnymi na temat stosowanych przez siebie standardów kompetencji, podczas gdy w innych krajach, włączenie koncepcji „kompetencji” do systemu edukacji i szkoleń zawodowych (brak oddzielnej formy standardów kompetencji) oznacza bardzo ograniczoną ilość bezpośrednich opinii na ten temat (przypadek Niemiec, Austrii i Irlandii).

Mało elastyczna, zbyt szczegółowa i często prymitywna natura wczesnych standardów (NOS) opracowywanych w Wielkiej Brytanii doprowadziła do sceptycyzmu wobec idei „kompetencji zawodowych”, w tym do jej odrzucenia przez wiele instytucji akademickich. Opinie pracodawców oscylowały od bardzo entuzjastycznych, po bardzo krytyczne. Ostatnie dane wskazują, że chociaż kwalifikacje (NVQ) zawierające odniesienie do NOS mają swoje zalety i wprowadziły pewne innowacje (np. umożliwiły pracownikom potwierdzania kwalifikacji nabywanych w toku edukacji poza formalnej - na stanowisku pracy), ogólnie rzecz biorąc były zbyt wąskie, aby wesprzeć wstępne kształcenie i szkolenie zawodowe na wysokim poziomie jakościowym¹⁵. Stopniowo wdrażano działania korygujące, mające na celu poprawę jakości NOS oraz testowano podejścia alternatywne. Obecnie niektóre branże (np. budownictwo, szpitalnictwo i opieka społeczna) nadal opierają się na

¹⁴ Symela (2014)

¹⁵ np. Brockmann i in. (2011), Allais i in. (2014)

kwalfikacjach definiowanych na podstawie NOS, podczas gdy w innych - brak zainteresowania tą formą standardów prowadzi do ich stopniowego zaniku.

Jeżeli chodzi o greckie profile zawodowe, informacja zwrotna na ich temat wskazuje, że nie znalazły one swojego „miejsca” na rynku pracy i w systemie edukacji i szkoleń zawodowych, nie są postrzegane jako narzędzie użyteczne ani praktyczne. Ich opracowania podjęto się głównie dla udoskonalenia programów edukacji i szkoleń zawodowych. Jednak celu tego nie osiągnięto z powodu słabości samych standardów oraz braku odpowiedniego wsparcia instytucjonalnego. Są krytykowane za szybko dezaktualizujące się treści oraz zawiłą strukturę (przeciętnie 100 stron!) zniechęcającą potencjalnych użytkowników do ich lektury. Funkcjonują, jako instytucjonalny wymóg akredytacji programów edukacji i szkoleń zawodowych lub jako ścieżka do akredytacji zawodowej i certyfikacji. Ostatnie działania władz w obszarze polityki uczenia się przez całe życie (w tym prace nad krajowymi ramami kwalifikacji) potwierdzają, że istnieje potrzeba rewizji opracowanych dotychczas profili zawodowych i rozszerzenia zakresu ich zastosowania.

Ze strony użytkowników polskich standardów kompetencji zawodowych brak formalnych informacji zwrotnych (np. na temat ich skuteczności), gdyż nie przeprowadzono dotychczas stosownych badań. Dzięki znacznie uproszczonej strukturze w porównaniu ze starszą generacją standardów (obecnie ok. 15 stron), są bardziej przystępne dla różnych grup, szczególnie pracodawców. Praca nad standardami kompetencji zawodowych koresponduje z szerszymi działaniami strategicznymi realizowanymi w Polsce na rzecz opracowania zintegrowanego systemu kwalifikacji (Krajowy System Kwalifikacji – NQS). Polski rząd zatwierdził ustawę o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji – Krajowym Systemie Kwalifikacji w roku 2015, więc prace wdrożeniowe wkrótce się rozpoczną. Mimo, że standardy kompetencji zawodowych nie są dokumentem obligatoryjnym, a jedynie rekomendowanym przez MPiPS, stają się stopniowo wspólną platformą wymiany oczekiwań pracodawców, pracowników i instytucji rynku pracy. Wnioski konsorcjum realizującego ostatni projekt opracowania standardów kompetencji zawodowych (zakończony w roku 2012) wskazują, że w przyszłości prace nad projektowaniem standardów kompetencji zawodowych powinni inicjować partnerzy społeczni: organizacje i związki zawodowe, organizacje pracodawców i inne podmioty bezpośrednio zainteresowane ich opracowaniem.

Standardy odnoszące się do programów szkolenia, funkcjonujące w Niemczech i Austrii (*Berufsbilder*) są ogólnie postrzegane jako solidne, stanowiące fundament silnych systemów edukacji i szkoleń zawodowych w obu krajach. W Austrii toczy się dyskusja na temat zakresu, w jakim efekty uczenia się rzeczywiście przystają do wymogów rynku pracy. W Niemczech z kolei zgłaszana jest potrzeba zwiększenia elastyczności programów szkoleń zawodowych, włącznie z możliwością uznawania kompetencji zdobytych poza formalnym systemem edukacji. Stąd zainteresowanie ramami kompetencji opracowywanymi poza formalnym, krajowym systemem ciągłe rośnie.

5. Wnioski i sugestie

Ostatni rozdział raportu przedstawia ogólne wnioski z przeprowadzonych badań oraz wskazuje możliwości implikacji dla projektu ComProCom.

5.1. Wnioski ogólne

Sześć krajów partnerskich projektu ComProCom reprezentuje różne koncepcje i podejścia do pojęcia kompetencji. **Pod względem pojęciowym** modele niemiecki i austriacki charakteryzują się bardziej holistycznym podejściem, postrzegając kompetencje, jako zestaw szerokorozumianych zdolności mających zastosowanie w kompetentnym działaniu. 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 końcu skali znajduje się brytyjski model standardów zawodowych dla zawodów prostszych (do poziomu 4 EQF). Reprezentują one podejście zewnętrzne, odzwierciedlają koncepcję zawodu ograniczonego, koncentrując się na funkcjach i zadaniach. Koncepcja polska i grecka jest bliższa tej brytyjskiej, choć z hybrydowym połączeniem wymiaru wewnętrznego i zewnętrznego. Model polski w swojej najnowszej formie zaczyna wyrażać bardziej całościową koncepcję kompetencji.

Pod względem operacyjnym, dominujące podejścia krajów partnerskich do opisu kompetencji można szybko 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 (Irlandia).

Spośród krajów użytkujących odrębne standardy zawodowe, system polski jest bardziej otwarty, doradczy, podczas gdy system grecki jest stosunkowo sztywny, skoncentrowany na zawodach poniżej poziomu szkolnictwa wyższego, bezpośrednio łączy się z akredytacją programów kształcenia zawodowego. 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 dla podmiotów opracowujących kwalifikacje i innych użytkowników.

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, tj. kształcenie raczej na konkretne stanowisko, niż przygotowanie do szerokorozumianej i długoterminowej kariery. Chociaż opracowanie odrębnych standardów kompetencji zawodowych zdaje się w sposób czytelny i skoordynowany definiować ścieżki dojścia do zawodów, ich skuteczność w przypadku zawodów nowopowstających i hybrydowych (interdyscyplinarnych), jak również w odniesieniu do potrzeb pracowników starszych i zmieniających zawód jest znacznie mniejsza. Standardy zawodowe mogą stanowić cenne zasoby na rzecz ujednoliconej akredytacji i bezpośredniej oceny kompetencji.

Na podstawie powyższych obserwacji, można sformułować wniosek, 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.

Jak już wcześniej zauważono, oba podejścia mogą być równie skuteczne zarówno w angażowaniu interesariuszy rynku pracy, jak i zapewnieniu właściwego odzwierciedlenia potrzeb pracodawców w systemach edukacji i szkoleń zawodowych. Dotychczasowe doświadczenia z różnych krajów i branż wskazują, pracodawcy i pracownicy chętniej angażują się na rzecz opracowywania programów kształcenia zawodowego i definiowania kwalifikacji, niż w proces rozwoju bardziej abstrakcyjnych standardów zawodowych.

Należy raz jeszcze podkreślić odmienną naturę podejść stosowanych w zawodach samoregulujących się. Dotyczy to głównie Wielkiej Brytanii i Irlandii, choć jako rozwiązania modelowe mają zastosowanie również w innych krajach, szczególnie pracach rozwojowych realizowanych poza głównym nurtem i poza system formalnym kształcenia zawodowego. Te stosunkowo nowe i eksperymentalne rozwiązania bazują na modelu odśrodkowym, którego celem jest odzwierciedlenie działań i umiejętności potrzebnych do skutecznego funkcjonowania w zawodzie, niezależnie od roli, czy stanowiska. W porównaniu ze standardami zawodowymi opartymi na kształceniu i szkoleniu zawodowym, w tych przypadkach istnieje mniejszy dystans pomiędzy podmiotami opracowującymi standardy a ich użytkownikami.

5.2. Wskazania i możliwości dla projektu ComProCom

W projekcie ComProCom przyjęto cztery zasady pojęciowe:

- Perspektywa zawodowa (a nie edukacyjna, czy organizacyjna), oznaczająca skoncentrowanie na tym co dana osoba jest w stanie wykonać skutecznie wykonując swój zawód.
- Zewnętrzny sposób postrzegania kompetencji, jako opisujących kompetentne działania w szerokim kontekście warunków wykonywania pracy (a nie zestaw wiedzy, umiejętności lub innych atrybutów osoby przyczyniających się do kompetentnego wykonania tych działań).
- Koncepcja „odśrodkowa”, oznaczająca skupienie się na najważniejszych – kluczowych elementach (zasadach i standardach) 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.

Rezultaty prac mogą wspierać zarówno proces budowy odrębnych standardów kompetencji (mający miejsce w Wielkiej Brytanii, Polsce i Grecji), jak i ich opracowywanie w sposób zespolony z programami kształcenia zawodowego (Niemcy, Austria) czy kwalifikacjami (Irlandia). Chociaż zespoły projektowe będą opracowywać standardy (ramy) kompetencji, a nie kwalifikacje czy programy kształcenia zawodowego, nie ma powodu, dla którego zasad tych nie można użyć do również w tym kontekście.

Konkretne możliwości rozwoju w poszczególnych krajach kształtują się następująco:

- Polska: przejście od podejścia zawodu ograniczonego (*bounded*) do modelu odśrodkowego. Oczekuje się, że dzięki oparciu standardów na ogólnych zasadach i normach, zamiast na szczegółowej analizie zadań, polskie standardy mają szansę na dłuższe zachowanie aktualności.
- Grecja: Projekt może być bardzo istotny dla Krajowej Organizacji na rzecz Certyfikacji Kwalifikacji i Doradztwa Zawodowego (EOPPEP). Dotychczas nie opracowano w Grecji profili zawodowych dla zawodów powyżej 4 poziomu EQF. Dlatego projekt stanowi dodatkową okoliczność zachęcającą do podjęcia tego zadania, bez konieczności kwestionowania zawodów opracowanych w sposób „tradycyjny”, daje szansę na wypracowanie nowego modelu profilu, spójniejszego, niż stosowany.
- Niemcy: Projekt zaproponuje podejście do opracowywania niezależnych standardów kompetencji, w sposób niepozwalający na utratę holistycznego podejścia do kompetencji, charakterystycznego dla modelu niemieckiego. Możliwe jest osiągnięcie efektu synergii między rezultatami projektu ComProCom, a badaniami realizowanymi przez BIBB.
- Austria, Irlandia: Podejście proponowane w ramach projektu ComProCom pomoże przetestować opartą na badaniach metodę określenia treści kwalifikacji i programów kształcenia zawodowego.
- Wielka Brytania: Choć Wielka Brytania nie opracowuje ani nie bada konkretnych ram, projekt zapewni międzynarodową informację zwrotną na ten temat, pomoże w udoskonaleniu podejścia stosowanego już w niektórych branżach, jak również pozwoli sprawdzić alternatywne - oparte na badaniach - podejście do standardów, które pozwoli je zachować nawet w tych przypadkach, kiedy standardy starej generacji – oparte na analizie funkcjonalnej – wychodzą z użycia.

Projekt przestrzega też zasady konieczności przygotowania zewnętrznych opisów kluczowych dla zawodu działań. W większości krajów partnerskich ten etap w jakimś zakresie już zrealizowano, choć zdobyta wiedza może być nieustrukturyzowana i fragmentaryczna.

6. Bibliografia

- Allais, S., Marock, C. and Molebatsi, P. 2014. *The development of occupational standards in English-speaking countries*. Report for the International Labour Organization, Moscow.
- Bednarczyk, H., Koprowska, D., Kupidura, T., Symela, K. i Woźniak, I. 2014. *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*. Radom: ITeE-PIB. ISBN 978-83-7789-242-8.
- Brockmann, M., Clarke, L. and Winch, C. 2011. *Knowledge, skills and competence in the European labour market*. London: Routledge.
- CEDEFOP. 2009. *The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Deißinger, T. 2012. 'Reforming the VET system via National Qualification Frameworks: a comparison of Germany and Austria' in M. Pilz (ed) *The future of vocational education and training in a changing world*, pp 305-320. Wiesbaden: Springer.
- Eraut, M. 1998. 'Concepts of Competence', *Journal of Interprofessional Care* 12 (2): 127–139.
- European Communities (EC). 2008. *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fretwell, D. H. et al 2001. *A framework for defining and assessing occupational and training standards in developing countries*. Turin: European Training Foundation.
- Gehmlich, V. 2009, 'Kompetenz' and 'Beruf' in the context of the proposed German Qualifications Framework for Lifelong Learning', *Journal of European Industrial Training* 33 (8/9), 736-754.
- Hanf, G. 2011. 'The changing relevance of the *Beruf*'. In Brockmann, M., Clarke, L. and Winch, C. (eds) *Knowledge, skills and competence in the European labour market.*, pp 50-67. London: Routledge.
- Hanf, G. and Rein, V. (2007) 'European and National Qualifications Frameworks – a challenge for vocational education and training in Germany', *European Journal of Vocational Training* 42/43 (3/1), 113-128.
- ISO (International Standards Organisation). 2012. *International standard ISO/IEC 17024: Conformity assessment – general requirements for bodies operating certification of persons*. Geneva: ISO.
- KMK (Kultursministerkonferenz). 2004. *Bildungsstandards der Kultursministerkonferenz*. Munchen: Luchterhand.
- Le Deist, F. and Winterton, J. 2005. 'What is competence?' *Human Resource Development International*, Vol. 8, No. 1, 27 – 46.
- Lester, S. 2014a. 'Professional competence standards and frameworks in the UK', *Assessment and Evaluation in Higher Education* 39 (1), 38-52.
- Lester, S. 2014b. 'Professional standards, competence and capability', *Higher Education, Skills and Work-based Learning* 4 (1), 31-43.
- Lester, S. 2014c. 'Professional versus occupational models of work competence', *Research in Post-compulsory Education* 19 (3), 276-286.
- Lester, S. 2015a. 'The European Qualifications Framework: a technical critique', *Research in Post-Compulsory Education* 20 (2), 159-172.

Lester, S. 2015b. 'A qualification system fit for adults? Revisiting some ideas from the University for Industry', *Higher Education, Skills and Work-based Learning* 5 (2), 102-116.

Lester, S. 2016. *Professional competence: guide to concepts and development*. ComProCom project publication, to be published on the project web site.

Mansfield, B. 1989. 'Competence and standards' in *Competency based education and training*, ed. J. W. Burke, pp. 26-36. Lewes: Falmer Press.

Mansfield, B. and Schmidt, H. 2001. *Linking VET standards and employment requirements*. Turin, European Training Foundation.

Stephenson, J. and Yorke, M. 1998. *Capability and quality in higher education*. London: Kogan Page.

Symela K. 2014. „Wykorzystania opisów standardów kompetencji zawodowych w polityce rynku pracy, edukacji zawodowej i zatrudnieniu” w: *Zapotrzebowanie rynku pracy na współczesne i ginące zawody w perspektywie kształcenia młodzieży* (red. E. Giermanowska, J. Kotzian). Warszawa: KG OHP.

Winterton, J. 2009. 'Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator?' *Journal of European Industrial Training* 33 (8/9), 681-700.