



# **Standardy kompetencji zawodowych - koncepcja i rozwój**

(Przewodnik)

2017



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



## szczegóły dokumentu

Projekt	<b>Communicating Professional Competence</b> (ComProCom)
Numer projektu	2015-1-EL01-KA202-013960
Tytuł dokumentu	Professional Competence Standards: Guide to concepts and development
Rezultat pracy intelektualnej nr	7
Wersja dokumentu	Finalna
Poziom rozpowszechnienia	Dokument udostępniony, jako otwarty zasób edukacyjny
Autorzy	Stan Lester (SLD)
Podziękowania	Niniejszy przewodnik uwzględnia wkład partnerstwa projektu ComProCom, w tym rezultaty etapu testowania opracowanych w ramach projektu nowych standardów kompetencji zawodowych. Podziękowania składamy również dr Georgowi Hanfowi, byłemu pracownikowi BIBB, który przygotował recenzję niniejszego przewodnika i sformułował swoje komentarze.
Data	kwiecień 2017 r.

Wsparcie Komisji Europejskiej dla przygotowania niniejszej publikacji nie stanowi poparcia dla jej treści, która odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za możliwe wykorzystanie zawartych tu informacji

### **Copyright © The ComProCom Partnership 2017**

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

# Spis treści

Wprowadzenie .....	4
Przewodnik.....	5
Glosariusz .....	6
Część 1: Koncepcje, zasady i podejścia.....	9
1.1 Idea kompetencji .....	9
1.2 Perspektywy edukacyjne, organizacyjne i zawodowe.....	10
1.3 Wewnętrzne i zewnętrzne konceptualizacje kompetencji .....	11
1.4 Opisy kompetencji.....	13
1.5 Poziomy opisu kompetencji .....	14
1.6 Podejście zawodu ograniczonego i podejście odśrodkowe.....	16
Dodatek 1: Modele kompetencji.....	19
Część 2: Opracowanie standardów kompetencji .....	24
2.1 Proces opracowywania.....	24
2.2 Zapewnianie zasobów .....	25
2.3 Określanie obszaru .....	25
2.4 Badanie obszaru .....	26
2.5 Mapowanie struktury ramy/standardu .....	27
2.7 Poziomy i standardy.....	30
2.8 Konsultacje i testy .....	31
Dodatek 2: Metody i narzędzia .....	35
Aneks nr 1: Poradnik opracowywania .....	45
Od badań do struktury ram .....	46
Opracowywanie nagłówków pierwszego poziomu .....	47
Radzenie sobie z różnymi poziomami pracy .....	49
Zestawienia na drugim poziomie .....	50
Ostateczny poziom szczegółowości .....	51
Etyka zawodowa lub praktyka biznesowa .....	52
Aneks nr 2: Standardy kompetencji dla osób opracowujących standardy .....	54
Aneks nr 3: Przykłady standardów i ram.....	60

## Wprowadzenie

ComProCom (Communicating Professional Competence) jest projektem partnerstwa strategicznego, realizowanym w ramach Akcji Kluczowej 2 programu Erasmus Plus (numer projektu 2015-1-EL01-KA202-013960), wrzesień 2015 – sierpień 2017. Celem projektu jest poprawa sposobu, w jaki opisywane są kompetencje zawodowe, szczególnie w odniesieniu do złożonej pracy w zawodach „wyższego szczebla”, w przypadku których wyzwaniem jest podejście do pojęcia kompetencji oparte o analizę rezultatów pracy. Opierając się na zasadach publikowanych we wcześniejszej wersji niniejszego przewodnika, partnerstwo projektu opracowało standardy kompetencji dla różnych obszarów zawodowych, które następnie testowano w pięciu krajach partnerskich. Instytucje partnerstwa projektu oraz obszary zawodowe, którymi się zajęto:

### **Die Berater**

Wedeń, Austria

[www.dieberater.eu/](http://www.dieberater.eu/)

*Administracja i przedsiębiorczość (start-upy)*

### **Hellenic Agency for Local Development and Local Government (EETAA), lider projektu**

Ateny, Grecja

[www.eetaa.gr](http://www.eetaa.gr)

*Przedsiębiorczość społeczna*

### **Instytut Technologii Eksploatacji-PIB (ITeE-PIB)**

Radom, Polska

[www.itee.radom.pl](http://www.itee.radom.pl)

*Zarządzanie innowacjami*

### **Irish Institute of Training and Development (IITD)**

Naas, Irlandia

[www.iitd.ie](http://www.iitd.ie)

*Szkolenia i rozwój*

### **Sächsische Bildungsgesellschaft für Umweltschutz und Chemieberufe Dresden mbH (SBG)**

Drezno, Niemcy

[www.sbgdd.de](http://www.sbgdd.de)

*Inżynieria chemiczna*

### **Stan Lester Developments (SLD)**

Taunton, Wielka Brytania

[devmts.org.uk](http://devmts.org.uk)

*Koordynator merytoryczny projektu.*

## Przewodnik

Niniejszy przewodnik przedstawia zarys koncepcji i podejść metodologicznych dotyczących opracowywania opisów kompetencji dla zawodów.

Pierwsza, robocza wersja przewodnika powstała w celu wsparcia partnerów projektu w opracowywaniu ich ram/standardów kompetencji zawodowych. Niniejsza wersja końcowa przeznaczona jest dla szerszego grona odbiorców, w tym uczestników kursu dla przyszłych autorów ram/standardów kompetencji zawodowych, powstającego w ramach projektu ComProCom.

Treść przewodnika podzielono na trzy części, w tym aneks zawierający fragmenty przykładowych ram/standardów kompetencji zawodowych.

W **Części 1** omówiono **koncepcje, zasady i podejścia** do pojęcia „kompetencji”. Można w niej znaleźć krótkie wyjaśnienia dotyczące podejścia zawodowego, edukacyjnego i organizacyjnego, modele wewnętrzne i zewnętrzne oraz różne poziomy opisu kompetencji zawodowych, od ogólnego do opartego na zadaniach zawodowych. Dodatek do części 1 przedstawia opis pięciu modeli pojęciowych stosowanych do opisu kompetencji.

**Część 2** zawiera opis **procesu opracowywania** ram/standardów kompetencji zawodowych. Natomiast dodatek do części 2 prezentuje metody i narzędzia badań i rozwoju, jak np. wywiady częściowo ustrukturyzowane, analiza incydentów krytycznych, analiza zadań zawodowych, analiza funkcjonalna, mapowanie ról, DACUM i metoda Delphi.

**Aneks nr 1** zawiera bardziej szczegółowe wskazówki dotyczące opracowywania ram w obszarze zawodowym. **Aneks nr 2** to rama kompetencji dla osób opracowujących standardy. **Aneks nr 3** przedstawia przykłady standardów i ram kompetencji zawodowych, w tym tych przygotowanych w projekcie ComProCom.

W ramach projektu ComProCom powstało kilka innych zasobów dla osób opracowujących standardy kompetencji zawodowych, w tym prezentacje w programie Power Point i filmy wideo, jak również raporty i artykuły naukowe. Można je znaleźć na stronie internetowej ComProCom pod adresem [www.comprocom.eu](http://www.comprocom.eu), wraz z ramami opracowanymi w projekcie.

## Glosariusz

Termin „kompetencje” został szczegółowo omówiony w Części 1, podobnie jak pojęcia „kompetencja”, „zdolność” oraz rozróżnienie pomiędzy „wewnętrznym” i „zewnętrznym” podejściem do kompetencji. Poniżej objaśniono terminy powiązane znaczeniowo z terminem „kompetencje”, które stosuje się w tekście bez dalszego objaśnienia.

Biorąc pod uwagę różnorodność tradycji i specyfikę językową, wyrazy pokrewne (np. kompetencja/kompetencje/Kompetenz/compétence) mogą nie mieć dokładnie tych samych znaczeń, szczególnie gdy uzyskały konkretne interpretacje techniczne lub mogą być interpretowane w różny sposób w różnych kontekstach w kraju lub krajach, z języka którego pochodzą.

### Stanowisko, rola i zawód

Terminy „stanowisko” i „rola” mogą być stosowane zamiennie, ale warto dokonać rozróżnienia pomiędzy stanowiskiem w konkretnej organizacji a rolą zawodową. Rola zawodowa to ogólne stanowisko (np. kierownik sprzedaży), używane np. w programach szkoleniowych (i ramach kompetencji), podczas gdy rzeczywiste stanowiska (np. regionalny kierownik sprzedaży butów w Firmie X) są konkretniejsze, nie muszą uwzględniać wszystkich elementów ogólnej roli zawodowej, oraz mogą obejmować inne elementy określone dla organizacji.

Występują różne międzynarodowe klasyfikacje zawodów, np. ESCO (<https://ec.europa.eu/esco/>), ISCO-08 (<http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/>), jak również klasyfikacje narodowe, takie jak STEP-92 oraz SOC2010 (<http://www.ons.gov.uk/ons/guide-method/classifications/current-standard-classifications/soc2010/index.html>). Przyglądając się tym terminom z perspektywy opracowywania opisów kompetencji, należy poczynić pewne zastrzeżenie, jako że nie zawsze odzwierciedlają one sposób, w jaki role zawodowe są konstruowane w praktyce lub sposób, w jaki zawody są zorganizowane w różnych krajach.

### Obszary zawodowe

Obszar pracy jest zwyczajowo szerszy niż jakkolwiek konkretna rola zawodowa, więc np. obszar lub zawód w obrębie prawa może zawierać wiele różnych ról, w tym adwokata obrony, sekretarza sądu, sędziego śledczego itp. Temat ten jest omawiany później w kontekście tego, czy opisy kompetencji opracowuje się dla całego obszaru, czy też dla pojedynczej roli lub zestawu różnych ról.

### Zawód

W języku angielskim terminu *profession* można użyć w znaczeniu niemal tożsamym z *occupation*, jak też konkretniej w odniesieniu do profesji na wyższym poziomie, opartej na wiedzy eksperckiej i osądzie, która zazwyczaj, ma swój kodeks postępowania i pewien rodzaj zarządzania poprzez związek lub organ regulacyjny. Większość zawodów zdefiniowanych w ten sposób reprezentuje raczej obszary niż role.

### Beruf

Niemiecki termin *Beruf* można postrzegać jako plasujący się gdzieś pomiędzy angielskim *occupation* i *profession*; *Berufe* są formalnie definiowane i prawnie wyznaczone, ale niekoniecznie implikują konkretny poziom doświadczenia, zaangażowania etycznego oraz niezależnego zarządzania, zwyczajowo kojarzonych z zawodami. *Beruf* ma określoną ścieżkę szkoleniową, prawnie usankcjonowaną.

### **Funkcje i tytuły zastrzeżone**

Funkcja zastrzeżona to działalność prawnie ograniczona, zarezerwowana dla wykwalifikowanych przedstawicieli konkretnego zawodu. Może obejmować np. kontrolowanie spółek akcyjnych, reprezentowanie klientów w sądzie, podkuwanie koni, montaż i konserwację instalacji i urządzeń gazowych, czy rozpylanie pestycydów.

Tytuł zastrzeżony to tytuł zawodowy, taki jak „architekt”, „dentysta” lub „prawnik”, którego może używać tylko osoba wykwalifikowana w sposób określony w odpowiednich aktach prawnych. Tytuły zastrzeżone same w sobie nie tworzą funkcji zastrzeżonych, np. w Wielkiej Brytanii obszary pracy normalnie realizowane przez architekta mogą być wykonywane także przez innych praktyków.

W różnych systemach krajowych występują różne zawody o funkcjach lub tytułach zastrzeżonych, jak również konkretne obszary, do których mają zastosowanie.

### **Zadanie**

Zadanie to działanie lub zestaw działań z początkiem i końcem, prowadzące do pewnej formy możliwego do określenia rezultatu, np.

- naszym zadaniem jest przywrócenie stabilności gospodarki
- zadania, które należy wykonać, aby zmienić koło w aucie to...

### **Funkcja**

Funkcję można rozumieć, jako obszar odpowiedzialności, który ma określony cel. Nie musi mieć początku ani końca, a często ma luźniejszy cel niż zadanie, np.

- jedną z funkcji adwokata jest reprezentowanie klientów w sądzie
- twoje zadanie polega na witaniu gości i kierowaniu ich do odpowiedniego punktu

### **Rezultat**

Rezultat to efekt działania (zamierzony lub nie). Bazujące na rezultatach podejście do kompetencji dotyczy osiąganych efektów pracy, a nie atrybutów lub umiejętności danej osoby, czy sekwencji działań podjętych w celu osiągnięcia efektów.

W obszarze kształcenia termin „rezultat” jest używany (nieprawidłowo) w znaczeniu „celu”, czyli czegoś zamierzonego lub wymaganego do osiągnięcia, w przeciwieństwie do rzeczywistego efektu.

### **Umiejętność**

W języku angielskim termin *skill*, czyli umiejętność, jest używany nieprecyzyjnie, w znaczeniu od bardzo konkretnej, często manualnej zdolności wykonania czegoś, aż po bardzo złożone, kompleksowe zestawy zdolności. Warto myśleć o „umiejętności”, jako cesze odzwierciedlającej zastosowanie zarówno wiedzy (nawet wiedzy ukrytej), jak i techniki, wymagającej osądu, możliwej do zdefiniowania i nauczania. Umiejętność to atrybut osoby, który może być stosowany w kontekście realizacji kompetentnego działania.

### **Zachowanie**

Zachowanie to działanie lub zestaw działań, szczególnie stanowiące nawykową lub zwyczajową reakcję danej osoby na sytuację, spotkanie lub zdarzenie. Zachowania w tym sensie często postrzegane jest, jako atrybuty osoby (stąd ich „wewnętrzność” w sensie omawianym w rozdziale

1.3), w przeciwieństwie do działań, które stanowią część tego, co jest niezbędne, aby uzyskać rezultat lub pełnić daną rolę.

### **Biegłość (sprawność)**

Znaczenie pojęcia biegłość jest zbliżone do kompetencji. Konkretniej, może oznaczać zdolność do skutecznego wykonania zadania lub uzyskania umiejętności, albo też może sugerować bieglejszy poziom umiejętności, niż ten implikowany przez kompetencje, np. wg modelu braci Dreyfus - od nowicjusza do eksperta (zob. dodatek 1e).

### **Poziom**

Pojęcie poziomu używane jest w odniesieniu do kompetencji w różnych kontekstach:

- W odniesieniu do kwalifikacji formalnych, jak np. w Europejskiej Ramie Kwalifikacji, w ramach studiów wyższych w systemie bolońskim lub w ramach krajowych. Generalnie odnosi się on do złożoności włożonej pracy, potrzebnej głębi zrozumienia itp.
- Poziom roli zawodowej, który może się wiązać z poziomem stanowiska lub formalnym określeniem w zawodzie (np. inżynier technik, inżynier zarejestrowany i inżynier dyplomowany – poziomy stosowane przez organy inżynierskie w Wielkiej Brytanii).

Te dwie „skale” poziomu mogą się często wiązać ze sobą, choć kategorie zawodowe mogą posiadać cechy więcej niż jednego poziomu kwalifikacji, a poziom stanowiska może bazować na czynnikach innych niż złożoność pracy (dlatego też stanowiska na różnych poziomach złożoności mogą być oceniane tak samo). Obie skale można nazwać „pionowymi” wymiarami poziomu.

- Wykazywany poziom doskonałości lub rozwój od osoby początkującej do zaawansowanej, często w ramach jednego poziomu zawodowego lub kwalifikacji. Może się to wiązać ze skalą od nowicjusza do eksperta (zob. Dodatek 1e) lub z różnymi stopniami w ramach jednej kwalifikacji. Skalę tę można nazwać „horyzontalnym” wymiarem poziomu. Dalsze omówienie tej kwestii znajduje się w rozdziale 2.7.
- Poziom pojęciowy lub logiczny, na którym obowiązuje opis kompetencji, np. zawody w ogóle, obszar, konkretna rola lub grupa ról, lub zadanie. Dalsze omówienie tej kwestii znajduje się w rozdziale 1.5.



## Część 1: Koncepcje, zasady i podejścia

W tej części przewodnika pojawia się idea kompetencji (rozdział 1.1) oraz omówienie podejść zawodowych i edukacyjnych do kompetencji (1.2), modeli „wewnętrznych” i „zewnętrznych” (1.3), jak również rodzajów i poziomów opisu kompetencji (1.4-1.6). W dalszej części rozdziału przedstawiono pięć modeli stosowanych do konceptualizacji kompetencji (dodatek 1).

### 1.1 Idea kompetencji

Kompetencja to „umiejętność wykonywania danej czynności z powodzeniem lub skutecznie”

Prosta i szeroko przyjęta definicja kompetencji to „umiejętność wykonywania danej czynności z powodzeniem lub skutecznie” (Oxford English Dictionary).<sup>1</sup> Podkreśla się w niej, że kompetencja to (a) „umiejętność wykonywania czynności”, a nie wiedza, umiejętności czy inne atrybuty oraz że (b) chodzi tu raczej o zdolność wykonywania pewnej czynności, niż wyniki bieżącej prezentacji.

Inna przydatna definicja pochodzi z Międzynarodowej Organizacji Normalizacyjnej (ISO) – „zdolność wykorzystywania wiedzy i umiejętności w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów”<sup>2</sup>. Z kolei niemiecki Kultusministerkonferenz (KMK) określa *Handlungskompetenz* („kompetencja do działania”) jako „połączenie wiedzy, metod, umiejętności oraz umiejętności społecznych i osobistych w zdolności do działania”.<sup>3</sup> Uznając zewnętrzną naturę kompetencji jak powyżej, wprowadzają one również wymiar „wewnętrzny” (w znaczeniu atrybutów osoby, które sprawiają, że możliwe jest działanie kompetentne). Te aspekty „wewnętrzne” i „zewnętrzne” kompetencji omówiono w rozdziale 1.3.

Dokument Europejskich Ram Kwalifikacji (EQF)<sup>4</sup> określa kompetencję jako „sprawdzoną zdolność wykorzystywania wiedzy, umiejętności oraz predyspozycji osobistych, społecznych oraz/lub metodologicznych w sytuacjach pracy i nauki oraz w rozwoju zawodowym i osobistym”, co stanowi nieco niepełny opis, gdyż nie odnosi się do tego, jaką rolę mają pełnić wiedza, umiejętności i zdolności. Dość myląco EQF zamieszcza kolumnę pod nazwą „kompetencja”, która określa poziom autonomii i odpowiedzialności, a nie umiejętności skutecznego działania.

<sup>1</sup> Jako że tekst ten jest tłumaczeniem z języka angielskiego, należy pamiętać, że w tym języku są jeszcze dwa inne użycia słowa „kompetencja”. Jedno opisuje zakres uprawnień organizacji lub osoby, jak „organ kompetentny” lub „w ramach kompetencji Zarządu”. Powinno to być podparte kompetencją osoby lub organizacji w wyżej wspomnianym znaczeniu, ale nie musi. Drugie użycie funkcjonujące w bardzo specyficznych okolicznościach odnosi się do pensji wypłacanej z tytułu świadczeń emerytowo-rentalnych lub konfiskaty majątku przez rząd.

<sup>2</sup> Międzynarodowa Organizacja Normalizacyjna (ISO) (2012) *Norma Międzynarodowa ISO/IEC 17024: Ocena zgodności – Ogólne wymagania dotyczące jednostek certyfikujących osoby*. Genewa: ISO (s. 2).

<sup>3</sup> Kultusministerkonferenz (2004) *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*. München: Luchterhand. Dyskusja w języku angielskim znajduje się w dokumencie autorstwa V. Gehmlicha (2009) „Kompetenz’ and ‘Beruf’ in the context of the proposed German Qualifications Framework for Lifelong Learning”, *Journal of European Industrial Training* vol 33 no. 8/9, pp. 736-754.

<sup>4</sup> European Communities (2008) *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels: Office for Official Publications of the European Communities.

W języku angielskim używa się również terminu *competency*. Większość słowników definiuje go tak samo jak *competence* i tak samo można też go używać. W zastosowaniach edukacyjnych i organizacyjnych *competency* stosuje się także w odniesieniu do atrybutów danej osoby lub do tego, co tu określa się jako kompetencję „wewnętrzną”, w kontraście do „zdolności do działania”.

*Competence czy competency?*  
Terminy te można używać zamiennie lub jako oznaczające dwie, nieco odmienne kwestie.

*Competence*, jako idea, to termin niezależny od kwalifikacji lub licencjonowania. Opisy kompetencji można opracowywać tak, aby pomagały w przeprowadzaniu oceny i certyfikacji, ale nie muszą być w taki sposób używane. Certyfikacja może świadczyć o kompetencji w obszarach objętych certyfikatem lub ją potwierdzać. Nie „nadaje” kompetencji (inaczej niż w sensie prawnym określonym w przepisie nr 1).

## 1.2 Perspektywy edukacyjne, organizacyjne i zawodowe

Dla celów niniejszej dyskusji warto dokonać rozróżnienia pomiędzy perspektywami postrzegania kompetencji, które są głównie edukacyjne, zawodowe i organizacyjne. W skrócie można je scharakteryzować następująco:

- Z perspektywy edukacyjnej, kompetencja definiuje, co dana osoba potrafi zrobić po zakończeniu określonego procesu edukacyjnego, w odniesieniu do standardu stanowiącego uzasadnione oczekiwania w tym zakresie. Kompetencja w kontekście edukacyjnym służy niekiedy jako synonim „umiejętności”, ale bardziej prawidłowe jest postrzeganie jej jako całego szeregu zdolności odpowiadających celom programu lub programu nauczania (nie ogranicza się do kompetencji związanych z pracą). Walidacja kompetencji z tej perspektywy zwyczajowo należy do instytucji lub ośrodka edukacyjnego albo organizacji przeprowadzającej egzaminy lub certyfikującej.
- Z perspektywy zawodowej, kompetencja określa, co dana osoba musi być w stanie zrobić, aby działać skutecznie w zawodzie. Może ona dotyczyć standardu minimum dla pracy w zawodzie, poziomu odpowiedniego do prowadzenia samodzielnej praktyki lub czasem (zazwyczaj dodatkowo) bardziej zaawansowanej praktyki czy rozwoju ustawicznego. Z tej perspektywy możliwych jest wiele różnych podejść, z których część jest wąska (odnosi się do zadań i funkcji), a część szersza (nawiązuje do zawodu, obszaru zawodowego lub pojęcia *Beruf*). Walidowanie należy zazwyczaj do społeczności praktyków w danym zawodzie za pośrednictwem organu lub konsorcjum reprezentującego branżę, zawód lub sektor zawodowy.
- Z perspektywy organizacyjnej, kompetencja dotyczy tego, co potrzebne jest pracownikowi w konkretnej organizacji/instytucji. Zazwyczaj mają na to wpływ cele tejże organizacji, jej wartości oraz kontekst działania. Kompetencja z tej perspektywy może dotyczyć standardów i zachowań stanowiących „normę minimum” lub standardów, do których należy aspirować (albo obu tych opcji). Główna różnica pomiędzy ramami organizacyjnymi i zawodowymi jest taka, że te pierwsze mogą wiązać się z zarządzaniem wynikami i rozwojem wewnętrznym organizacji, ale rzadko służą do oceny formalnej lub certyfikacji. Kompetencje w ujęciu organizacyjnym mogą odzwierciedlać działania, zachowania lub atrybuty postrzegane, jako pożądane w danej organizacji, ale które mogą mieć też zbyt wąski kontekst lub nawet dyskryminować ich szersze

Różne podejścia mają:

**Niemcy** – osadzone w specyfikacjach szkoleniowych opracowywanych przez partnerstwo społeczne

**Wielka Brytania** – osobne standardy zawodowe oparte na kompetencji funkcjonalnej

**Francja** – standardy o pochodzeniu edukacyjnym, stosowane w kontekstach zawodowych

zastosowanie w danym zawodzie. Walidacja kompetencji w ujęciu organizacyjnym należy generalnie do danej instytucji, a szczególnie do jej działu zasobów ludzkich.

W Europie obserwuje się zjawisko przesunięcia w stronę koncepcji kompetencji zorientowanych zawodowo, odnoszących się do kształcenia i szkolenia zawodowego (VET). Jednak krajowe systemy VET różnią się pod względem używanych przez siebie podejść do kompetencji. Model brytyjski jest zorientowany zawodowo, ze

standardami niezależnymi od programów nauczania, kursów szkoleniowych lub specyfikacji kwalifikacji, choć ostatnie zmiany dotyczące praktyk zawodowych prowadzą do standardów opracowywanych bezpośrednio dla programów. Podejście to wpływa na procesy ewolucji mające miejsce w innych krajach, w tym w Polsce i Grecji (poprzez pracę CEDEFOP oraz ETF). W Niemczech i Austrii, stosowanie formy partnerstw społecznych w celu opracowania specyfikacji szkoleniowych, prowadzi do osadzenia standardów kompetencji w szczegółach programów szkoleniowych, choć wciąż są one zorientowane zawodowo. W Irlandii, w specyfikacjach kwalifikacji obserwuje się zarówno modele zorientowane zawodowo, jak i edukacyjnie, ale nie ma osobnego programu opracowywania standardów zawodowych jak w Wielkiej Brytanii. Model bardziej zorientowany edukacyjnie można znaleźć w systemie francuskim.<sup>5,6</sup>

Niniejszy Przewodnik skupia się na perspektywie zawodowej pojęcia kompetencje, uznając, że dowolne opisy kompetencji zawodowych będą w sposób niemal nieunikniony stosowane dla celów procesów kształcenia i szkolenia, a instytucje mogą je „pożyczać” i stosować dla opracowania swoich bardziej szczegółowych ram/standardów (organizacyjnych).

### 1.3 Wewnętrzne i zewnętrzne konceptualizacje kompetencji

Podejścia do kompetencji można sklasyfikować jako „wewnętrzne” – opisujące atrybuty osoby (np. wiedza, umiejętności, postawy i zachowania, czasem zwane „kompetencją”) oraz „zewnętrzne” – odnoszące się do tego, co dana osoba powinna być w stanie osiągnąć w praktyce (czasem nazywane „kompetencjami” lub standardami).<sup>7</sup> Podsumowanie najważniejszych tradycji w tym zakresie zawarto w Tab. 1.3.

**Zewnętrzne** (*competence*) – zdolność realizacji oczekiwań społecznych (np. praca)

**Wewnętrzne** (*competency*) – atrybuty, na których opiera się kompetentne działanie

<sup>5</sup> Więcej informacji na ten temat można znaleźć w dokumencie autorstwa Religa, J. i Lester, S. (2016) *Models and uses of competence in six EU countries' VET systems*, publication of the project ComProCom (<http://www.comprocom.eu/component/phocadownload/category/2-intellectual-outputs?download=4:models-and-uses-of-competence-in-six-eu-countries-vet-systems-cross-partner-report-on-the-reviews-of-the-current-situation-february-2016>).

<sup>6</sup> Omówienia porównawcze w kontekście różnych krajów europejskich to m.in. Winterton, J. (2009) 'Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator', *Journal of European Industrial Training* vol 33 no. 8/9, pp. 681-700; Brockmann, M., Clarke, L. i Winch, C. (2009) 'Competence and competency in the EQF and in European VET systems', *Journal of European Industrial Training* vol 33 no. 8/9, pp. 787-799; oraz Lester, S. i Religa, J. (2017) 'Competence and occupational standards: observations from six European countries', *Education and Training* vol. 59 no. 2, pp. 201-214.

<sup>7</sup> Zob. Mansfield, B. (1989) 'Competence and standards' in Burke, J. W. (ed.) *Competency based education and training*. Lewes: Falmer Press; and Eraut, M. (1998) 'Concepts of Competence', *Journal of Interprofessional Care* vol. 12 no. 2, pp. 127-139.

**Tab. 1.3** Różne podejścia do pojęcia kompetencji

Podejście	Główne źródła (w języku angielskim)	Główne metodologie opracowania (zobacz aneks. 2)	Powszechne formaty
<b>Wewnętrzne, indywidualne, oparte na atrybutach („competency”)</b>			
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 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
<b>Zewnętrzne, społeczne, oparte na działaniu („competence”)</b>			
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 danym stanowisku pracy 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 Lestera (2014b)<sup>8</sup>

**Podejścia zewnętrzne** odzwierciedlają „umiejętność wykonywania danej czynności”, czyli słownikową definicję kompetencji i zazwyczaj określają, czego się oczekuje od osoby pracującej w zawodzie posiadającej pełne kwalifikacje. Główną zaletą tej grupy podejść jest to, że dotyczą bezpośrednio umiejętności skutecznego wykonywania czynności i unikają założeń dotyczących atrybutów danej osoby lub tego, w jaki sposób może ona być kompetentna. Dlatego też idealnie pasują do ocen (sumatywnych, formatywnych lub samooceny) zdolności do wykonywania zawodu. 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. (efekt czarnej skrzynki). Trudne jest także uchwycenie mniej namacalnych aspektów kompetencji z zastosowaniem podejść opartych na zadaniu i funkcji.<sup>9</sup> Podejścia oparte na zawodzie lub obszarze są generalnie bardziej holistyczne i przywiązują większą wagę do tego, co dana osoba powinna

Zewnętrzne opisy kompetencji powinny określać, co kompetentna osoba powinna być w stanie zrobić. Nie jest to tożsame z opisywaniem umiejętności lub zachowań, choć różnica może być subtelna.

<sup>8</sup> Lester, S. (2014) ‘Professional standards, competence and capability’, *Higher Education, Skills and Work-based Learning* vol. 4 no. 1, pp. 31-43. [devmts.org.uk/capstds.pdf](http://devmts.org.uk/capstds.pdf)

<sup>9</sup> Omówienia odnoszące się do tego tematu można znaleźć w następujących pozycjach: Carroll, B., Levy, L. i Richmond, D. (2008) “Leadership as practice: challenging the competency paradigm”, *Leadership* 4 (4): 363-379, Sandberg, J. (2009) “Understanding of work: the basis of competence development” in Velde, C. (ed.) *International perspectives on competence in the workplace*, Dordrecht: Springer

potrafić, aby działać jako skuteczny praktyk w szerokiej gamie kontekstów pracy w danym zawodzie (zob. rozdziały 1.5 i 1.6).

**Podejścia wewnętrzne** są bardziej ukierunkowane na rozwój zawodowy. Ich wadą jest dodatkowy etap pomiędzy „posiadaniem kompetencji” a „byciem kompetentnym” w znaczeniu posiadania umiejętności zawodowych lub zdolności zawodowej, tj. skuteczne korzystanie z kompetencji w praktyce. W sytuacjach oceny prowadzą zapewne do koncentracji na demonstracji atrybutów i zdolności, a nie na ogólnych wynikach. Dlatego a obecnie są częściej stosowane w kontekście edukacyjnym i organizacyjnym (czasem w zakresie ustawicznego rozwoju zawodowego), niż jako narzędzia certyfikacji zawodowej i licencjonowania.

Modele wewnętrzne, które obejmują postawy, cechy i zachowania mogą również przejawiać się w krzywdzących założeniach dotyczących typu osoby potrzebnej w rolach zawodowych. Mogą one wzmacniać istniejące kultury i sposoby wykonywania pracy oraz ograniczać różnorodność pracowników. Jest to powszechne w sytuacjach, gdy listę atrybutów sporządza się na podstawie analizy osób, o których wiadomo, że są skuteczne na odpowiednich stanowiskach, szczególnie gdy wykonuje się to bez sprawdzenia (a) czy wszystkie atrybuty i zachowania są niezbędne do kompetentnej pracy, oraz (b) czy alternatywy niewykazywane przez próbkę populacji mogą mieć równy wkład w skuteczne uprawianie zawodu.

Istnieje nieodparty argument za opisem kompetencji zawodowych (a nie edukacyjnych lub organizacyjnych), z wykorzystaniem modelu zewnętrznego. Wewnętrznymi aspektami kompetencji można się zająć w następnej kolejności, po ustaleniu, co osoba kompetentna powinna być w stanie wykonywać. Niniejszy Przewodnik opiera się głównie na perspektywie zewnętrznej.

## 1.4 Opisy kompetencji

Opisy kompetencji muszą być ukierunkowane, napisane w sposób precyzyjny, realistyczny oraz na odpowiednim poziomie szczegółowości w odniesieniu do ich celu

Opisy kompetencji – nazywane w różny sposób: standardami zawodowymi, ramami lub profilami kompetencji, czy profilami zawodowymi – mogą być tworzone tak, aby mieć zastosowanie do konkretnych zadań, ról i funkcji zawodowych lub organizacyjnych, albo do całych zawodów lub obszarów zawodowych. W następnym rozdziale zamieszczono więcej informacji o rodzajach opisów kompetencji, odpowiednich dla każdego poziomu zastosowania. Niezależnie od poziomu i sposobu zastosowanie, opisy kompetencji muszą być:

- czytelne, jeżeli chodzi o to, do czego się stosują i do czego można je wykorzystywać,
- sformułowane jasno i precyzyjnie, zrozumiałe dla osób, do których są skierowane,
- czytelne, jeżeli chodzi o to, co osoba kompetentna powinna być w stanie zrobić,
- sformułowane na odpowiednim poziomie szczegółowości (zob. rozdział 1.5),
- realistyczne, odzwierciedlające możliwe do osiągnięcia standardy praktyki, a nie niejasne aspiracje,
- możliwe do wykazania w praktyce.

Tworząc opisy kompetencji, należy unikać mieszania różnych kategorii informacji, np. przechodzenia pomiędzy zadaniami, atrybutami i obszarami wiedzy w tym samym rozdziale.

Należy pamiętać, że opisy kompetencji stanowią usprawniony i uproszczony sposób opisywania praktyki, podczas gdy prawdziwa praktyka jest bardziej nieuporządkowana i niestała. Stąd też bierze się nieodłączne napięcie pomiędzy opisami kompetencji i praktyką, do której się odnoszą. Opracowywanie opisów zbyt precyzyjnych lub „mierzalnych” sprawia, że są prostszymi narzędziami oceny, jednocześnie jednak mniej przydatnymi i istotnymi.

### 1.5 Poziomy opisu kompetencji

Kompetencje można opisywać na różnych poziomach szczegółowości i specyfiki, zgodnie z potrzebą i docelowym zastosowaniem opisu. Przykładowo na jednym końcu spektrum możliwy jest opis ogólnych wymagań dla skutecznego działania jako profesjonalista, a na drugim – opis wymagań na konkretnym poziomie kwalifikacji. Opis tego typu może nawiązywać do takich elementów, jak:

- kodeks etyczny oraz zarządzanie dylematami etycznymi i konfliktami wartości,
- godzenie interesów różnych stron i społeczeństwa,
- formułowanie na podstawie dowodów i prezentowanie niezależnych opinii, interpretacji i decyzji,
- rozumowanie i podejmowanie świadomych decyzji,
- ocena zagrożeń i konsekwencji różnych przebiegów działań,
- skuteczne zarządzanie pracą i jej organizacja
- informowanie klientów i współpracowników o postępach w pracy i oczekiwaniach
- utrzymywanie poziomu wiedzy i kompetencji stosownie do podejmowanej pracy
- zapewnienie odpowiedniej pomocy w razie niewystarczającego doświadczenia lub umiejętności danej osoby itp.

Taki rodzaj opis mógłby być stosowany np. względem lekarzy, inżynierów, nauczycieli, prawników, menedżerów, pracowników społecznych i urbanistów. Musiałby być interpretowany w odpowiednich kontekstach, ale nie wymagałby przygotowania na nowo każdej profesji (choć mogłyby się przydać odpowiednie przykłady jego zastosowania). Zazwyczaj opisy tego typu są zwarte i nie zajmują więcej niż trzy-pięć stron.

Tutaj omawia się cztery różne poziomy opisu:

- Ogólny
- Obszar/Zawód
- Rola
- Zadanie

Inny podział dotyczy opisów dla zawodu lub dla obszaru zawodowego (niezależnie od stanowisk, ról lub kontekstów pracy). Odnosi się on szczególnie do zawodów, które wymagają standardu certyfikacji lub licencjonowania oraz do sytuacji, kiedy pojawia się potrzeba przedstawienia ogólnego zestawu standardów funkcjonujących w danej praktyce zawodowej. Ten rodzaj opisu skłania się ku zasadom podejścia

odśrodkowego (omawianego w rozdziale 1.6), umożliwiającego prezentację skutecznej aktywności zawodowej, bez konieczności określania i specyfikacji różnych ról/funkcji zawodowych. W niektórych zawodach należy podjąć decyzję o tym, jak konkretny ma być opis (np. inżynieria vs. inżynieria lądowa lub inżynieria elektroniczna, prawnik vs. adwokat, radca lub przedstawiciel prawny). Jeśli wybierzemy model odśrodkowy, opis powinien być uniwersalny, możliwy do zastosowania w szerokiej gamie różnych kontekstów pracy oraz względem osób o różnych rodzajach ról, bez uciekania się do struktury „podstawa i opcje”. Takie opisy zazwyczaj nie zajmują więcej niż 5-12 stron.

**Tab. 1.5 Poziomy opisu kompetencji**

<i>Podejście podstawowe</i>	Ogólny	Obszar (odśrodkowy)	Rola (zawód ograniczony)	Zadanie
<i>Opis</i>	Co wchodzi w zakres „wykonywanej pracy zawodowej”?	Co wchodzi w zakres pracy w obszarze „X”?	Co wchodzi w zakres roli lub funkcji „Y”?	Jakie procesy są niezbędne do realizacji zadania „Z”?
<i>Możliwość zastosowania</i>	Praca zawodowa	Całe zawody, obszary zawodowe	Role i funkcje zawodowe	Konkretne zadania
<i>Przykład</i>	Wolne zawody	Prawnik	Prawnik sporządzający tytuł przeniesienia własności	Tytuł rejestracyjny
<i>Aktualność treści ograniczona przez</i>	Społeczne koncepcje pracy i etyki zawodowej	Makroorganizacja obszaru, koncepcje praktyki, paradygmaty technologiczne	Praktyki, technologie, akty prawne, sposób określania ról	Praktyki, techniki, procedury, zastosowania, akty prawne
<i>Standardowa długość</i>	2-5 stron	5-12 stron	15-100 stron dla zawodu	Różni się w zależności od zakresu zadania i poziomu szczegółowości
<i>Miejsce na interpretację kontekstową</i>	Otwarty	Otwarty w ogólnym obszarze	W obrębie ograniczonego zakresu kontekstów	Minimalny
<i>Możliwe podzbiory</i>	Różne poziomy	Różne poziomy w obszarze	Różne role, konteksty i poziomy	Różne konteksty

Na podstawie Lester (2017)<sup>10</sup>

Przechodząc do bardziej określonej części spektrum, można też przedstawić szczegółowe opisy dla konkretnych ról zawodowych, np. inżynierów badawczych, inżynierów produkcji, inżynierów konserwacji, kierowników i doradców ds. technicznych itp. Opisy te, poza tym, że są bardziej szczegółowe, często posiadają strukturę typu „wspólna podstawa plus różne opcje”. Danej roli czy funkcji zawodowe dotyczy odpowiednia część ramy/standardu. Podejście to nazywa się podejściem „zawodu ograniczonego” (zob. rozdział 1.6), gdyż jego celem jest opisanie tego, co potrzebne w granicach danych ról i funkcji. Z zasady podejścia tego nie należy stosować do całych zawodów lub obszarów zawodowych, gdyż mogłyby powstać zbyt szczegółowe i niezgrabne opisy, stanowiące nienajlepsze odzwierciedlenie niektórych ról i kontekstów. Ten rodzaj opisu zajmuje zazwyczaj ponad 50 stron dla jednej roli.

<sup>10</sup> Lester, S. (2017) ‘ComProCom: applying descriptions of competence to professional work’, in press (draft at [devmts.org.uk/compprofwork.pdf](http://devmts.org.uk/compprofwork.pdf))

Możliwe jest także tworzenie opisów odnoszących się do wykonywanych zadań zawodowych. Opisy takie znajdują zastosowanie w konkretnych okolicznościach, np. w celu przekazania jasnych wskazówek początkującym, gdy istnieją procedury, których przestrzeganie jest konieczne w pracy zawodowej. Być może da się opisać wszystkie role zawodowe za pomocą zestawu opisów zadań, ale tylko dla bardzo podstawowych działań, gdy sposób ich wykonywania jest powszechnie znany. Opisy zadań mogą być jednak użyte w zawodach na wyższym poziomie do bardzo konkretnych działań, takich jak procesy istotne dla bezpieczeństwa lub pewne procedury kliniczne czy diagnostyczne.

Istotne jest, że te poziomy opisy są od siebie niezależne i nie stanowią kolejnych poziomów szczegółowości. Zapewne niektóre opisy ról będą nawiązywać do opisów właściwych dla obszaru, a opisy z poziomu obszaru – do opisów ogólnych, ale każdy poziom opisu powinien być możliwy do zastosowania bezpośrednio do wszystkich obszarów, ról i kontekstów, których dotyczy.

## 1.6 Podejście zawodu ograniczonego i podejście odśrodkowe

**Podejście zawodu ograniczonego** – opisuje pojedynczą rolę zawodową lub grupę powiązanych ról

**Podejście odśrodkowe** – opisuje zawód lub obszar zawodowy, na poziomie mającym zastosowanie do wszystkich kontekstów praktyki

W większości przypadków zastosowanie w opracowaniu opisów kompetencji zawodowych znajdują podejścia lokujące się w środkowej części wyżej omawianego spektrum, których istotą jest opisywanie czynności najważniejszych dla zawodu lub obszaru zawodowego albo skupianie się na najważniejszych rolach. Podejście zawodu ograniczonego i podejście odśrodkowe są opisane szczegółowo poniżej<sup>11</sup>.

Perspektywa **zawodu ograniczonego** jest w powszechnym użyciu od początku lat 90-tych XX w. W sposób ogólny odzwierciedlają ją brytyjskie standardy zawodowe i podejścia, które odnoszą się do opisów zawodowych typu ISCO, takich jak model Mansfielda-Schmidta<sup>12</sup>. Czasem stosuje się ją również do licencjonowania zawodów prawnie ograniczonych, gdzie wymaga się szczegółowego opisu funkcji, którą może pełnić jedynie odpowiednio wykwalifikowana osoba.

Modele zawodu ograniczonego dotyczą opisu kompetencji dla ról zawodowych, które są zazwyczaj określone w kategoriach funkcji, ze standardami mającymi zastosowanie do każdej funkcji. Zazwyczaj skutkuje to zestawem kluczowych standardów dla zawodu lub branży oraz zestawem standardów dla różnych ról i specjalizacji (czasem nazywanych strukturą typu „podstawa i opcje” lub „podstawa i specjalizacje”).

Standardy tego typu projektowano głównie dla potwierdzenia zdolności do pracy w konkretnej roli, z ograniczonym wnioskowaniem na temat zdolności do wykonywania innych prac lub radzenia sobie np. ze zmianami technologicznymi. Zmiana ról w ramach tego samego szerokiego obszaru zawodowego oznacza w takiej sytuacji realizację innego zestawu standardów kompetencji.

<sup>11</sup> Główne źródło stanowi publikacja Lester, S. (2014) 'Professional versus occupational models of work competence', *Research in Post-compulsory Education* vol. 19 no. 3, pp. 276-286. [devmts.org.uk/profvoccc.pdf](http://devmts.org.uk/profvoccc.pdf)

<sup>12</sup> Mansfield, B. and Schmidt, H. (2001) *Linking VET standards and employment requirements* Torino, European Training Foundation.



Standardy trzeba też często aktualizować, aby odpowiadały zmianom warunków, podejść i technik. Ocena zwyczajowo dotyczy zdolności wykonywania pracy na poziomie akceptowalnego standardu. Ograniczeniem tego modelu jest jego odniesienie do konkretnej roli i kontekstu. Jeżeli zastosuje się go do całego zawodu lub obszaru zawodowego, efekty są zazwyczaj dość niezgrabne i długie (jeden przykład zabiera ponad 500 stron). Dodatkowo, przynajmniej części ramy/standardu wymaga częstych korekt. Model ten trudno jest zastosować do nowych oraz wyłaniających się ról.

Podejście **odśrodkowe** pojawiło się na początku XXI wieku, głównie za sprawą zawodów, które potrzebowały wspólnego standardu oceny praktyków uprawiających zawód, bez względu na rolę czy specjalizację. Dotyczy ono umiejętności niezbędnej do skutecznego działania w ramach danego zawodu, przyjmując, że role i funkcje mogą się różnić, jak również ewoluować wraz z rozwojem ich kariery, społeczeństwa i technologii.

Podejście to zazwyczaj określa zawód lub obszar w kategoriach pojedynczego zestawu zasad etyki i kluczowych standardów postępowania. W przeciwieństwie do podejścia zawodu ograniczonego, nie próbuje się mapować poszczególnych ról i funkcji, standard ma charakter uniwersalny i znajduje zastosowanie dla wszystkich praktykujących. Ważne jest uchwycenie różnic w poziomie pracy, np. dla poziomu technika, asystenta i pełnoprawnego praktyka stosowanych w inżynierii, można to uczynić poprzez stosowanie różnych „podzbiorów” standardów, zachowując wspólną strukturę, ale różnicując poziom szczegółowości.

Model odśrodkowy może zawierać „podzbiór” standardów dla różnych poziomów pracy

W modelu odśrodkowym standardy projektuje się po to, aby zapewnić zaufanie nie tylko w odniesieniu do aktualnej zdolności do kompetentnego działania w określonych sytuacjach, ale także do skutecznej pracy w przyszłości. Jeżeli standardy mają służyć ocenie kompetencji pracownika, zawiązują do skutecznej pracy w obecnej roli, ale traktują ją, jako przykład pracy w szerszym rozumieniu danego zawodu. Ocena zazwyczaj obejmuje dowód całościowej zdolności rozumienia sytuacji zawodowych, ich głębi, stosowania zasad etycznych w sytuacjach złożonych oraz podejmowania świadomych decyzji, które odzwierciedlają głębokie zrozumienie podstawowych zasad.

Ograniczeniem tego modelu jest to, że może nie zapewniać wystarczającej szczegółowości, aby gwarantować zdolność wykonywania konkretnych, najważniejszych funkcji. Możliwe są również podejścia hybrydowe, a więc model głównie odśrodkowy może zawierać więcej szczegółów na temat funkcji krytycznych, a model zawodu ograniczonego zawiera podstawę o elementach modelu odśrodkowego.

### **Ramka nr 1 Modele kompetencji zawodowych „drugiej generacji” w Wielkiej Brytanii**

Standardach dla zawodów sformalizowanych chodzi o kompetencje ich przedstawicieli, choć często zakładano je sugerując się wykształceniem, przeszkoleniem i doświadczeniem osób pracujących. Od początku lat 80-tych XX wieku stopniowo przyjmowano standardy kompetencji lub praktyki zawodowej. Początkowo obserwowano tendencję do odwzorowywania programu kształcenia w zawodzie na obszary zastosowania, albo do korzystania z „wewnętrznego” modelu behawioralnego lub modelu wiedza-umiejętności-postawy. Gdy w Wielkiej Brytanii wprowadzono Krajowe Standardy Zawodowe (National Occupational Standards – NOS), niektóre zawody eksperymentowały z nimi (lub opracowały ich własne wersje). Pojawiła się tendencja do bardziej rygorystycznego określania osób jako zdolnych do uprawiania zawodu, w niektórych przypadkach powiązana z bardziej zróżnicowanymi ścieżkami wejścia do zawodu. Podczas gdy „zewnętrzna” natura NOS zdawała się znajdować uznanie zawodów, ich tendencja do koncentrowania się na ściśle określonych rolach oraz poziom szczegółowości i normatywności były mniej popularne. Od roku około 2005 obserwuje się trend w kierunku (a) zewnętrznego niż wewnętrznego podejścia do kompetencji oraz (b) spójniejszego, ale wyrafinowanego opisywania wymagań kompetencyjnych względem osób wykonujących danych zawodów (co powinni potrafić robić).

Brak jest jednego modelu lub metodologii opracowywania ram/ standardów zawodowych „drugiej generacji”, ale wyłaniają się następujące cechy wspólne:

- Zewnętrzne lub oparte na działaniu – nowe opisy dotyczą tego, co praktycy w zawodzie muszą potrafić
- Odśrodkowe – koncentracja na sprawach najważniejszych dla zawodu, zamiast na wszystkich możliwych rolach, które jego członkowie mogliby wykonywać
- Uniwersalne – dające się zastosować do różnych specjalizacji, ról i kontekstów pracy, bez potrzeby struktury typu „podstawa i specjalizacje” (choć czasem z podzbiorami dla różnych poziomów)
- Zorientowane na umiejętności – szczególnie z podkreśleniem zastosowania profesjonalnego osądu i etyki zawodowej
- Zwięzłe – większość ram zajmuje nie więcej niż 12 stron

Ramy nowej generacji są zorganizowane na różne sposoby, niektóre zawierają więcej odniesień do zasad teoretycznych lub predyspozycji przekrojowych niż zwyczajowo modele „zewnętrzne”. Podejście odśrodkowe „podstawowej umiejętności” (Dodatek 1d) jest powszechne, tak jak w pewnym zakresie zastosowanie wyraźnego standardu progowego lub skali stopniowanej (Dodatek 1e), gdy standardy służą ocenie.

Przykłady modeli drugiej generacji można znaleźć w standardach zawodowych dla obszaru prawa, dziedzictwa kulturowego i architektury krajobrazu, a w nieco innej formie w ogólnych specyfikacjach dla dyplomowanego/zarejestrowanego inżyniera/inżyniera technika („UK Spec”) oraz dyplomowanego inżyniera środowiska.

## Dodatek 1: Modele kompetencji

### 1A) Model kompetencji zawodowych Mansfielda-Mathewsa

David Mathews i Bob Mansfield to badacze i konsultanci brytyjskiego systemu VET, zaangażowani w opracowywanie koncepcji i metodologii stanowiących podwaliny brytyjskich standardów zawodowych i kwalifikacji opartych na kompetencjach. Ich model został opracowany w ramach projektu Europejskiego Funduszu Społecznego w latach 80-tych XX w. jako alternatywa dla podejść opartych na zadaniach i zachowaniu. Model ten stanowi prosty opis elementów stanowiska lub kompetencji funkcjonalnych. Od czasu oryginalnej koncepcji składającej się z trzech części, opublikowano kilka jej wersji<sup>13</sup>. Zaprezentowaną poniżej opisuje książka Mitchella i Mansfielda (str. 50)<sup>14</sup>.

#### Model kompetencji zawodowych

- Oczekiwania techniczne: spełnienie oczekiwań związanych z rolą zawodową, która charakteryzuje dany zawód.
- Zarządzanie sytuacjami awaryjnymi: rozpoznawanie i usuwanie potencjalnych i rzeczywistych awarii w procesach i procedurach.
- Zarządzanie różnymi czynnościami zawodowymi: osiągnięcie równowagi i koordynowanie wielu różnych i potencjalnie kolidujących ze sobą aktywności, aby osiągać cele i zamierzenia zawodowe.
- Kontakt ze środowiskiem pracy: skuteczna praca z naturalnymi ograniczeniami, pomiarami jakości, organizacją pracy i innymi ludźmi.

Autorzy stwierdzają, że znaczenie ostatnich trzech elementów będzie się różnić w zależności od ról zawodowych, kontekstów i poziomów odpowiedzialności. Zatem dla ról na niskim poziomie, nacisk kładzie się na pracę pod nadzorem w celu realizacji określonego zadania (oraz na zgłaszanie elementów/zjawisk niezgodnych z planem), podczas gdy na wyższych poziomach ostatnie trzy aspekty modelu istotnie się różnicują.

#### **Uwagi**

Powyższy model kompetencji zawodowych to punkt wyjścia dla podejścia funkcjonalnego, zewnętrznego oraz dla ujęcia zawodu ograniczonego. Powstał w kontekście szkoleń dla zawodów podstawowych i nisko wykwalifikowanych. Spotkał się z krytyką za bagatelizowanie społecznych, etycznych i intelektualnych aspektów ról, szczególnie w odniesieniu do zawodów bardziej złożonych (na wyższym poziomie). Wiele brytyjskich standardów zawodowych, na których koncentruje się krytyka modelu, również zdaje się podkreślać oczekiwania techniczne i zadaniowe, a nie inne aspekty modelu.

<sup>13</sup> Mansfield, B. i Mathews, D. (1985). *Job Competence: A Model for Use in Vocational Education and Training*. Blandon: Further Education Staff College (out of print)

<sup>14</sup> Mitchell, L. and Mansfield, B. (1996). *Towards a competent workforce*. Aldershot: Gower (chapter 4)

## 1B) Model Wincha z akcentem epistemologicznym

Christopher Winch to nauczyciel filozofii w londyńskim King's College, który pisze m.in. na temat kształcenia zawodowego i wiedzy zawodowej. Jego model jest zasadniczo kumulatywny, tj. jego etapy opierają się nawzajem na sobie – od podstawowego rozumienia koncepcji do zdolności działania w danym obszarze z umiejętnością podejmowania decyzji zawodowych i skutecznością. Jego koncepcja kompetencji jest szersza niż model standardów zawodowych używany w Wielkiej Brytanii, a opiera się na tradycjach niemieckich oraz brytyjskich. Poniżej znajduje się podsumowanie bazujące na rozdziale jego autorstwa w publikacji z 2014 roku Younga i Mullera<sup>15</sup>.

### **Model epistemologiczny Christophera Wincha**

#### Wiedza formalna

Rozumienie odpowiednich propozycji (konceptje, fakty, teorie)

Łączenie najważniejszych propozycji

Wiedza, jak zdobywać, testować i uprawomocnić wiedzę w danym obszarze

#### Umiejętności/zdolności praktyczne

Technika: procedura lub zestaw procedur w celu realizacji zadania.

Umiejętność (*Fertigkeiten*): zdolność zastosowania techniki i wykonywania zadań w konkretnych warunkach. Obejmuje korzystanie z atrybutów osobistych i decyzji, jak również techniki.

Umiejętności/zdolności przekrojowe (*Fahigkeiten*): planowanie, koordynacja, kontrola, komunikacja, ewaluacja itp. – zdolności umożliwiające osiągnięcie złożonych rezultatów. Niekoniecznie muszą to być zdolności ogólne, ale muszą być powiązane z obszarem, w którym będą użyte.

Zarządzanie projektem: łączenie umiejętności i zdolności przekrojowych w celu wdrożenia długoterminowych sekwencji działań i osiągnięcia złożonych celów. Jak powyżej, może ono być częściowo określone dla kontekstu pracy.

#### Zdolność zawodowa (*berufliche Handlungsfähigkeit*)

Zorientowana zawodowo: obejmuje połączenie umiejętności, wiedzy, umiejętności przekrojowych, cech i postaw oraz zarządzanie projektem w ramach ogólnej zdolności do osiągnięcia celów zawodu.

Zorientowana na zewnątrz: wymiar obywatelski i etyczny, w tym świadomość „dobra i zła” odnosząca się do zawodu i zaangażowania w jego odpowiednie uprawianie.

#### Podjęcie decyzji zawodowych

Zdolność wprowadzania wiedzy w życie podczas podejmowania decyzji zawodowych w sytuacjach związanych z pracą, w tym względy techniczne, etyczne i polityczne.

<sup>15</sup> Winch, C. (2014) 'Know-how and knowledge in the professional curriculum', in M. Young and J. Muller (eds), *Knowledge, expertise and the professions*. Abingdon: Routledge. Zob. również Winch, C. (2015) 'Towards a framework for professional curriculum design', *Journal of Education and Work* 28 (2), pp. 165-186, oraz Winch, C. (2013) 'Three different conceptions of know-how and their relevance to professional and vocational education', *Journal of Philosophy of Education* 47 (2), 281-298

## Uwagi

Model ten prezentuje koncepcję, która umożliwi prezentację postępu w poziomie zrozumienia, jak również rozwoju pod względem technicznym, umiejętności przekrojowych i zarządzania projektem, co z kolei pozwala na realizację coraz bardziej złożonych działań. Model stanowi również pomost pomiędzy wewnętrznymi i zewnętrznymi wersjami kompetencji. Wiedzę, kompetencje techniczne i umiejętności można uznawać za atrybuty wewnętrzne, podczas gdy umiejętności przekrojowe i zarządzanie projektem można wyrażać wewnętrznie lub zewnętrznie, natomiast umiejętności zawodowe i podejmowanie decyzji zawodowych to zasadniczo zewnętrzne aspekty kompetencji.

## 1C) „Kompetentny praktyk” Stephensona

John Stephenson był kierownikiem projektu *Higher Education for Capability* w Wielkiej Brytanii i opowiadał się za szerszym rozumienia pojęcia „zdolność/umiejętność” (ability) niż podejście do kompetencji używane w brytyjskim systemie VET. Idea „zdolności” jest mniej normatywna niż idea kompetencji i nigdy nie jest wyrażana w pojedynczym modelu. Nawiązując do pracy Stephensona i współpracowników,<sup>16, 17</sup> poniżej zamieszczono kluczowe aspekty pojęcia „zdolności”, wykraczające poza techniczną „zdolność wykonywania” i wykorzystywane podczas opracowywania standardów zawodowych<sup>18</sup>.

### Atrybuty kompetentnego profesjonalisty

- Zdolność podejmowania skutecznych decyzji w złożonych sytuacjach. Sugeruje umiejętność badania dróg prowadzących naprzód i podejmowania decyzji w sytuacji konfliktu wartości oraz sprzecznych interesów, poszukiwania rozwiązań wykraczających poza jedną wersję kompromisu i stabilnych pod względem systemowym.
- Postępowanie etyczne. Wykracza poza postępowanie zgodne z zapisanymi kodeksami, umożliwia „czytanie” i interpretowanie złożonych sytuacji w kategoriach etycznych, podejmując decyzje świadczące o praktycznej mądrości i etyce.
- Praktyka refleksyjna. Obejmuje myślenie krytyczne na temat praktyki i zastosowanie wniosków w praktyce.
- Praktyka w oparciu o zebrany materiał dowodowy. Uwzględnia poszukiwanie dostępnego materiału dowodowego przed podjęciem decyzji, interpretując go w sposób inteligentny i w odpowiednim kontekście, skutecznie z niego korzystając, jednocześnie będąc w stanie pracować z poczuciem niepewności i dwuznaczności.
- Myślenie praktyczne, ale wypracowane epistemologicznie. Dobrze rozwinięta zdolność sugeruje osiągnięcie punktu epistemologicznej dojrzałości, która, zamiast szukania „prawidłowych odpowiedzi” lub czerpania satysfakcji z czysto osobistych aspektów, umożliwia dokonywanie najlepszych szacunków zgodnie z interpretacjami, które są najpełniejsze i najbardziej przekonujące („mapy, które działają”).
- Inteligentne korzystanie z intuicji. Uwzględnia akceptację umiejętności skracania procesów logicznych podczas syntetyzowania i interpretowania informacji, jak również odkrywanie (a nie odrzucanie lub zwykle podążanie za nimi) uczuć, które nie są natychmiast wsparte świadomymi procesami myślowymi.
- Poczucie sprawstwa. Poczucie sprawstwa to wiara w zdolność danej osoby do skutecznego działania, jak również skłonność do działania z oczekiwaniem możliwości uzyskania danego rezultatu.

<sup>16</sup> Stephenson, J. (1998) 'The concept of capability and its importance in higher education' in J. Stephenson and M. Yorke (eds), *Capability and Quality in Higher Education*. London: Kogan Page.  
[http://www.hear.ac.uk/assets/Documents/resources/heca/heca\\_cq\\_01.pdf](http://www.hear.ac.uk/assets/Documents/resources/heca/heca_cq_01.pdf)

<sup>17</sup> O'Reilly, D., Cunningham, L. and Lester, S. (1999) *Developing the Capable Practitioner*. London: Routledge.

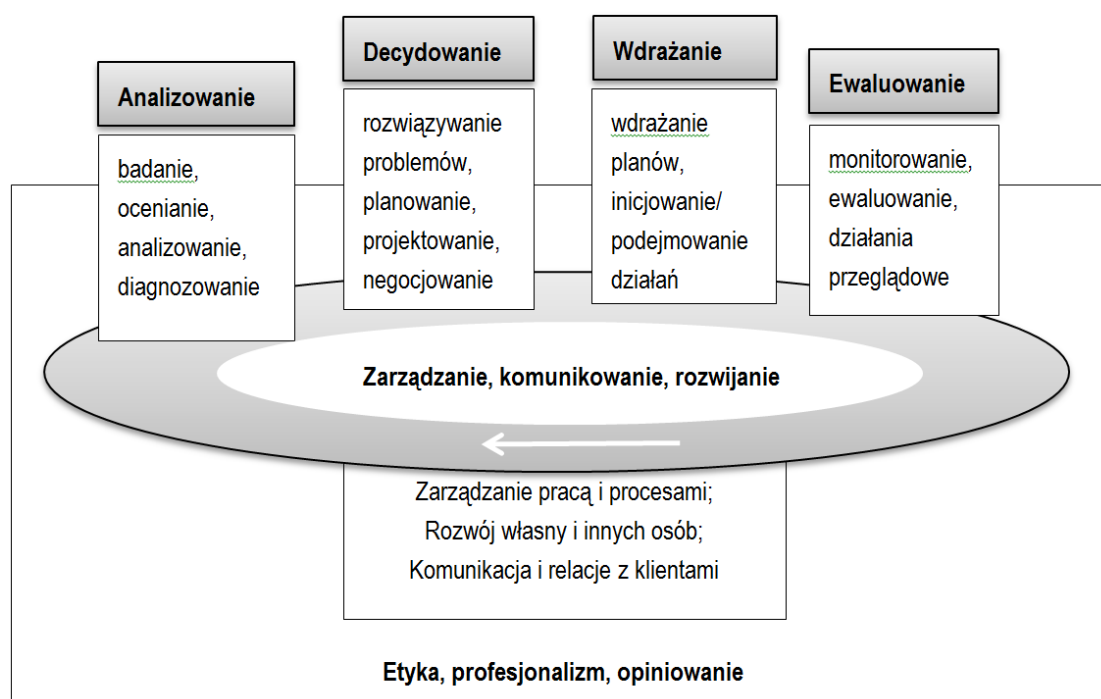
<sup>18</sup> Lester, S. (2014) 'Professional standards, competence and capability', *Higher Education, Skills and Work-based Learning* 4 (1), pp31-43.

### Uwagi

Idea zdolności/umiejętności (*ability*) ma zasadniczo charakter wewnętrzny, ale dotyczy ogólnych atrybutów, które są stosowane w praktyce, a nie szczegółowych zachowań. Sugeruje o wiele mniej normatywny sposób uwzględniania umiejętności zawodowych, niż w większości wersji opisów kompetencji. Może to stanowić zarówno mocną jak i słabą stronę tego modelu. Jeden z autorów sugeruje, że zdolność można postrzegać tylko „w jej odzwierciedleniu”, tj. nie można jej definiować lub oceniać bezpośrednio<sup>19</sup>.

### 1D) Model Lestera

Stan Lester jest konsultantem i twórcą systemów, pracującym głównie z brytyjskimi organami zawodowymi. Jego badania standardów zawodowych (kompetencji)<sup>20,21</sup> dotyczyły tendencji odchodzenia od behawioralnych i czysto funkcjonalnych wersji opisywania kompetencji zawodowych, w kierunku podejść opartych na zdolnościach i etyce. Model „podstawowej zdolności” przyjmuje perspektywę odśrodkową, a jego celem jest odzwierciedlenie idei umiejętności odpowiadającej danemu zawodowi, a nie kompetencji funkcjonalnej dla roli zawodowej, wyrażając ją w kategoriach zewnętrznych. Najważniejszą cechą tego modelu jest to, że pozwala na budowanie funkcjonalnych aspektów kompetencji w oparciu o te „miękkie” i bardziej intelektualnych.



<sup>19</sup> Brown, R B and McCartney, S. (1999) 'Multiple mirrors: reflecting on reflections' in O'Reilly *et al* (17 above).

<sup>20</sup> Lester, S. (2014) 'Professional competence standards and frameworks in the UK', *Assessment and Evaluation in Higher Education* vol. 39 no. 1, pp. 38-52. [devmts.org.uk/compstds.pdf](http://devmts.org.uk/compstds.pdf)

<sup>21</sup> Lester, S. (2014) 'Professional versus occupational models of work competence', *Research in Post-compulsory Education* vol. 19 no. 3, pp. 276-286. [devmts.org.uk/profvoccc.pdf](http://devmts.org.uk/profvoccc.pdf)

### **Uwagi**

Model ten został opracowany w kontekście standardów praktyki zawodowej oraz nadawania statusu osoby wykwalifikowanej lub certyfikowanej. Dlatego też dostosowany jest głównie do oczekiwań praktyki zawodowej, a nie do procesu rozwoju i może się wiązać z etapami zdolności zawodowej i podejmowania decyzji zawodowych w modelu Wincha – chociaż może także odzwierciedlać umiejętności przekrojowe i zarządzanie projektem.

Choć niektóre zawody i obszary pracy wykorzystują strukturę bliską tej zaprezentowanej powyższej, inne modele organizują swoje standardy wokół różnych obszarów, przenikających cztery obszary cyklu, tj. opisanych jest kilka obszarów, z których każdy obejmuje stosowne aspekty oceny, podejmowania decyzji, realizacji i analizy.

### **1E) Model „od nowicjusza do eksperta” braci Dreyfus**

Hubert i Stuart Dreyfus to, odpowiednio, filozof i informatyk, obaj pracujący w University of California, Berkeley. Ich model<sup>22</sup> powstał na podstawie badań nad zdobywaniem umiejętności i zdolności w różnych sytuacjach. Używany jest jako narzędzie do śledzenia postępów i określania progów oceny różnych profesji, w tym pielęgniarek, lekarzy, prawników i specjalistów ds. dziedzictwa kulturowego. Można go stosować do określonych czynności, jak również do całych obszarów zawodowych. Aneks nr 3 zawiera przykład tabeli opartej na modelu braci Dreyfus.

#### **Podsumowanie pięciu etapów w modelu nabywania kompetencji braci Dreyfus**

**Nowicjusz** Odznacza się niepełnym zrozumieniem, podchodzi do zadań mechanistycznie i potrzebuje nadzoru przy ich realizacji.

**Zaawansowany początkujący** Odznacza się roboczym zrozumieniem, zdaje się postrzegać działania jako szereg kroków, może realizować prostsze zadania bez nadzoru.

**Kompetentny** Odznacza się dobrym roboczym i zawodowym zrozumieniem, postrzega działania co najmniej częściowo w kontekście, jest w stanie pracować niezależnie, zgodnie ze akceptowalnym standardem, choć może mu brakować ogłady.

**Biegły** Odznacza się głębokim zrozumieniem, postrzega działania całościowo, potrafi rutynowo realizować wysokie standardy.

**Ekspert** Odznacza się autorytatywnym lub głębokim zrozumieniem całościowym, intuicyjnie radzi sobie ze sprawami rutynowymi, jest w stanie wykraczać poza istniejące interpretacje, łatwo osiąga perfekcję.

### **Uwagi**

Model braci Dreyfus może umniejszać znaczenie teorii w praktyce eksperta, jak również może sprawiać wrażenie, że „ekspert” to stały i końcowy punkt rozwoju, np. że "eksperci" nie muszą analizować i dalej rozwijać poziomu swojego rozumienia zjawisk. Model okazał się jednak szczególnie użyteczny do śledzenia postępów i ustalania progów oceny. Zapewnia bardziej całościową i zorientowaną na praktykę interpretację niż modele oparte na taksonomii Blooma, które preferuje się dla śledzenia postępów lub ustalania poziomów osiągnięć w kontekstach edukacyjnych.

Pięć poziomów modelu braci Dreyfus nie jest tożsamych z poziomami pracy lub kwalifikacji – są to punkty rozwoju w ramach dowolnego poziomu.

<sup>22</sup> Zob. rozdział 1 w Dreyfus, H. and Dreyfus, S. (1986) *Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Oxford: Basil Blackwell. Dwie przyjęte wersje modelu braci Dreyfus można znaleźć również pod adresem [devmts.org.uk/dreyfus.pdf](http://devmts.org.uk/dreyfus.pdf)

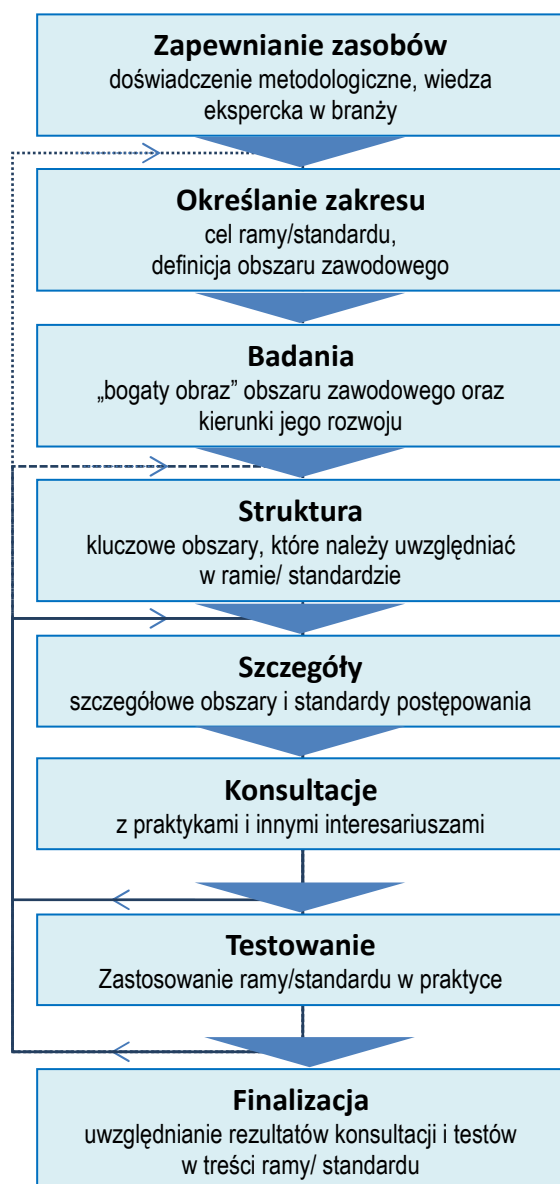
## Część 2: Opracowanie standardów kompetencji

Ta część Przewodnika stanowi podsumowanie zasad opracowania ram/ standardów kompetencji zawodowych. Przyjęto koncepcję zawodową pojęcia kompetencji oraz podejście zewnętrzne, bez opowiadania się za jakąkolwiek konkretną metodą. Aneks nr 1 zawiera więcej szczegółowych informacji na temat opracowywania standardów zewnętrznych, odśrodkowych.

Niniejszy rozdział zakłada podstawową znajomość zasad omówionych w Części 1. Odwołuje się również do różnych metod badań oraz/lub rozwoju, nakreślonych w Dodatku 2.

### 2.1 Proces opracowywania

Rys. 2.1. Proces opracowywania



Proces opracowywania ram/standardów kompetencji składa się zazwyczaj z etapu określania zakresu i przeprowadzenia badań, następnie z fazy opracowywania, a wreszcie z konsultacji w celu zebrania informacji zwrotnych od stosownych użytkowników i innych interesariuszy oraz przeprowadzenia testów, aby sprawdzić ich działanie w praktyce. Konsultacje i testy prowadzą zazwyczaj do pewnych modyfikacji najczęściej szczegółów, choć czasem wskazują na konieczność bardziej fundamentalnego ponownego zbadania pewnych kwestii, np. powrót do etapu określania zakresu lub struktury. Rys. 2.1. stanowi podsumowanie procesu.

Powyższe etapy można postrzegać, jako pierwszy cykl działań. Nieodzowne są kolejne analizy w odpowiednich przedziałach czasu, gwarantujące aktualność treści. Czas pomiędzy kolejnymi cyklami analiz zależy od celu ramy/standardu, stopnia wykorzystania oraz elastyczności (zob. Tab. 1.5). Niektóre rodzaje ram wymagają analizy (aktualizacji) co 1-2 lata, podczas gdy dla bardziej trwałych odśrodkowych ram przygotowanych na poziomie obszaru zawodowego, wystarcza analiza przeprowadzana co dziesięć lat. Dla większości ram/standardów odpowiednia będzie ogólna analiza po roku lub po dwóch latach, służąca rozwiązaniu dowolnych problemów na poziomie szczegółowym oraz poważniejsza analiza po ok. pięciu latach działania, z opcją powrotu do struktury i zakresu ram.



Rozdziały 2.2-2.8 podsumowują każdy z wymienionych wyżej kroków. Jest również rozdział dotyczący określania poziomu umiejętności i mapowania względem poziomów kwalifikacji, co nie zawsze jest potrzebne (w zależności od celu ramy/ standardu).

## 2.2 Zapewnianie zasobów

Pierwszym krokiem w procesie opracowywania ramy/ standardu kompetencji zawodowych jest jego zaplanowanie oraz zapewnienie odpowiednich zasobów, tj.: dostępność odpowiedniego zakresu wiedzy eksperckiej, dostateczny czas na realizację wszystkich etapów procesu, dostęp do przedstawicieli zawodu lub branży w celu przeprowadzenia konsultacji i testów. Zwyczajowe minimum czasowe dla tego etapu to około dziewięć miesięcy. Okres ten może być krótszy, jeżeli projekt jest dobrze zarządzany, eksperci są łatwo dostępni, organizacja dobrze rozpoznała dany obszar zawodowy, a procesy wspierające przeprowadzanie konsultacji i testów są już wdrożone.

Dwa ważne elementy zapewniania zasobów to: kompetentny menedżer projektu oraz moderator (ekspert metodologiczny), mający doświadczenie w stosowanych procesach. Może to być jedna i ta sama osoba. Kolejny istotny element to grupa ekspertów wywodzących się z badanego obszaru zawodowego i z powiązanych środowisk, takich jak np. instytucje edukacyjne czy szkoleniowe. Główne kryteria dotyczące naboru ekspertów to aktualna fachowa wiedza o danym obszarze zawodowym, a w przypadku obszarów szerokich czy złożonych – wiedza z ich różnych części (zob. lista punktów podlegających „konsultacjom” w Rozdziale 2.8). Czasem warto uwzględnić współpracowników spoza danego obszaru, np. reprezentujących zawody pokrewne. Należy unikać sytuacji zdominowania grupy roboczej przez określony interes polityczny. Jeżeli potrzebna jest reprezentacja różnych organów, można przyjąć formę grupy sterującej lub doradczej. Część procesu planowania obejmuje poinformowanie grupy roboczej o tym, kiedy ich wkład w proces będzie potrzebny.

Opracowanie ram/ standardu kompetencji zawodowych wymaga menedżera projektu, moderatora oraz grupy ekspertów zawodowych.

## 2.3 Określanie obszaru

Określanie obszaru obejmuje zdefiniowanie następujących elementów ramy/standardu:

- cel
- obszar
- poziom(y)

Etap ten określa cel, jaki zostanie osiągnięty poprzez opracowanie ramy/ standardu oraz definiuje w sposób ogólny obszar, którego rama/ standard będzie dotyczyć. Ponieważ ramy można definiować i wyznaczać wymogami związanymi z krajowymi systemami VET, aktami prawnymi dotyczącymi zatrudnienia lub przepisami dla poszczególnych zawodów,

wymogi tego typu muszą być uwzględnione na tym etapie prac nad standardami.

Ramy/ standardy kompetencji mogą mieć różne cele, np.: zdefiniowanie, co oznacza „kompetentna praktyka w danym zawodzie”, zapewnienie kryteriów oceny do akredytacji, licencjonowania lub certyfikacji, podniesienie standardu praktyki lub konkurencyjności w ramach obszaru zawodowego, przedstawienie treści programów kształcenia i szkolenia, jak również zapewnienie struktury wsparcia rozwoju ustawicznego. Wpływa to wybór rodzaju ramy/standardu.

Przed rozpoczęciem kolejnej fazy opartej na badaniach, ważne jest, aby zdefiniować obszar zawodowy, który ma być objęty opracowywaną ramą/ standardem. Definicja ta może ulegać modyfikacji w trakcie realizacji zadania, ale trudno będzie ukierunkować badanie, dopóki nie określi się obszaru w sposób pojęciowy. Opracowanie definicji uwzględnia podjęcie świadomej decyzji

o tym, co należy uwzględnić, a co wykluczyć (Tab. 2.3). Jest to o tyle istotne, iż umożliwia sprawdzenie na ile uwzględniony został dany obszar zawodowy.

**Tab. 2.3** Określanie obszaru: przykład

Definicja obszaru	W zakresie	Poza zakresem	Pytania
Szkolenia i rozwój	Wszelka działalność szkoleniowa związana z pracą i rozwojem	Role pomocnicze, takie jak administratorzy i personel biurowy	Nauczyciele VET, podmioty oferujące kursy umożliwiające powrót do pracy, polityka, badania i rozwój
Profesjonaliści zajmujący się szkoleniami i rozwojem	Ludzie określający się, jako praktycy szkoleń i rozwoju	Jak powyżej + osoby na innych stanowiskach, które prowadzą jakieś szkolenia	Jak powyżej, trenerzy w konkretnych obszarach umiejętności, np. szkolenie operatorów
Trenerzy w organizacjach pracy	Trenerzy pracujący dla organizacji zatrudniających	Jak powyżej + nauczyciele VET, podmioty oferujące kursy umożliwiające powrót do pracy, polityka, badania i rozwój	Menedżerowie szkoleń, projektanci i stratedzy, trenerzy w konkretnych obszarach umiejętności, np. szkolenia operatorów, samozatrudnieni trenerzy i trenerzy pracujący dla dostawców szkoleń, osoby zaangażowane w pomoc innym w uczeniu się poprzez „szkolenie”

Na tym etapie można również podjąć pewne decyzje dotyczące tego, czy opracowywana rama/standard można być zdefiniowana na jednym poziomie, czy też musi reprezentować różne poziomy pracy poprzez różne „podzbiory” ram/standardów. Może się to odnosić np. do różnych etapów kariery lub osobnych poziomów kwalifikacji. Należy pamiętać, że jest to podejście różne od modelu rozwoju „od nowicjusza do eksperta” (dodatek 1C), gdzie coraz większa biegłość dotyczy obszarów określonych na jednym poziomie.

## 2.4 Badanie obszaru

Badania są niezbędne, aby wypracować pełen obraz zawodu/ obszaru zawodowego dla zapewnienia jego poprawności i użyteczności

Kolejny etap prac nad ramą/standardem kompetencji zawodowych to wypracowanie bogatego, pełnego obrazu danego zawodu czy obszaru, do którego ma stosować się rama. Jest on niezmiernie ważny, gdyż ograniczone lub nieaktualne rozumienie zawodu/ obszaru oznacza, że rama/ standard będzie zbudowana na niepewnym gruncie. Zazwyczaj przyjmują zbyt restrykcyjne założenia na temat tego, co praktycy powinni umieć robić wykonując dany zawód, opisy nie odpowiadają sposobowi organizacji pracy, nie prezentują we właściwy sposób procedur podejmowaniu decyzji oraz kierunków rozwojowi obszaru zawodowego, w tym technologii.

Bogaty obraz zawodu/ obszaru zawodowego to zazwyczaj jego szczegółowa i czasem chaotyczna prezentacja, która tak jak definicje i związki formalne, odzwierciedla dynamikę zmian w zawodzie, kierunki rozwoju. Etap ten powinien się opierać na różnych technikach badań formalnych oraz bardziej nieustrukturyzowanych i przypadkowych informacjach. Tak jak rodzaj informacji

zawodowych, które można wyprowadzić z mapowania ról (dodatek 2B) i analizy zawodowej (dodatek 2A), budowany obraz może obejmować informacje dotyczące różnych grup i interesariuszy, kontekstu organizacyjnego i politycznego, norm i wartości pomagających kształtować obecną sytuację, wpływu technologii na wykonywanie pracy.

Chociażby obszar był określony, konieczne są dowody potwierdzające przyjęte założenia względem takich elementów jak zadania i sposób organizacji ról. Informacje te mogą być już w posiadaniu stosownego organu zawodowego, branżowego lub edukacyjnego, ale muszą być sprawdzone pod kątem aktualności, jak również uzupełnione o oczekiwane trendy zmianach.

Metody gromadzenia i analizy informacji zawodowych można podzielić na dwie grupy: eksperckie i podstawowe (bardziej szczegółowy opis w dodatku 2). W metodach eksperckich korzysta się z doświadczenia praktyków w danym zawodzie oraz innych osób uzasadnionych pod względem merytorycznym i metodologicznym dla tworzenia opisu zawodu. Można też użyć podejścia Delphi, grupy fokusowej lub raportu eksperckiego. Sposób ten umożliwia stosunkowo szybkie zgromadzenie informacji, ale opiera się na wiedzy i doświadczeniu określonej (niewielkiej!) grupy ludzi. Badania podstawowe (np. ankiety i wywiady z praktykami i menedżerami, wizyty i obserwacje w miejscu pracy, analiza opisów stanowisk) są bardziej czasochłonne, ale zdają się zapewniać właściwszy obraz zawodu, pod warunkiem, że wybrano reprezentatywną próbę i obszar badawczy (np. różnorodność wielkości firm, form własności, obszarów działalności, kontekstów, w których funkcjonuje zawód?). Podejście progresywne, z teoretycznym próbkowaniem<sup>23</sup> jest niezbędne (jako alternatywa do jednorazowego, zaplanowanego badania), szczególnie w obszarach złożonych i zmieniających się, w przeciwnym razie mogą zostać pominięte bardziej ukryte, czy też nowe obszary praktyki w danym obszarze zawodowym. Wkład ekspertów może być konieczny do interpretacji badań podstawowych, szczególnie jeżeli badacz nie jest głęboko zaangażowany w obszar.

Wkład ekspercki i badania podstawowe uzupełniają się nawzajem – i zwyczajowo oba te elementy będą potrzebne

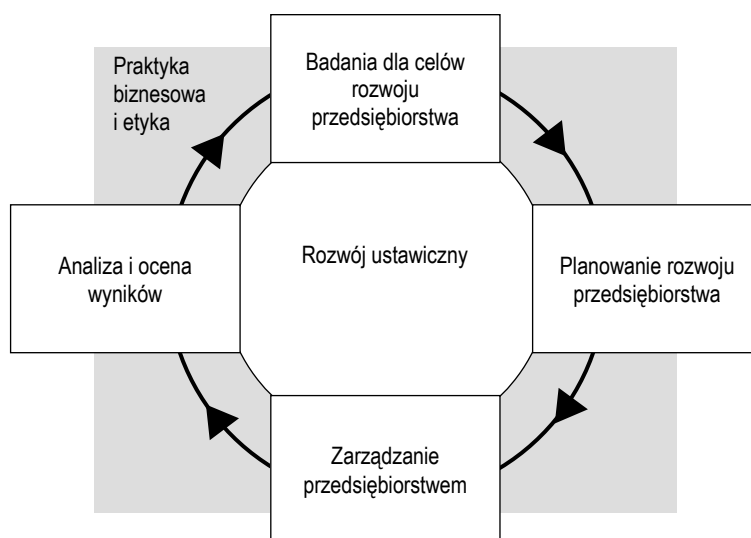
## 2.5 Mapowanie struktury ramy/standardu

Cykl projektu może stanowić przydatny sposób prezentowania struktury ramy/ standardu

Pierwszy etap określania zewnętrznych ram kompetencji to zazwyczaj identyfikacja stosownie niewielkiej liczby kluczowych obszarów lub czynności najważniejszych dla zawodu. W wielu obszarach zawodowych, jako struktura podstawowa może być stosowane podejście cyklu projektowego (Dodatek 1D). Ramy będą wówczas miały szereg rozdziałów odnoszących się do cyklu (zazwyczaj trzy, cztery lub pięć), plus obszar aktywności o charakterze ogólnym, jak np. organizacja i zarządzanie, rozwój ustawiczny, komunikacja i praca z ludźmi. Pojawić się też może rozdział natury podstawowej odnoszący się do aspektów etycznych i kompetencji społecznych, obejmujący takie elementy jak etyka i profesjonalizm lub praktyka biznesowa. Rys. 2.5a zawiera przykład tego rodzaju struktury.

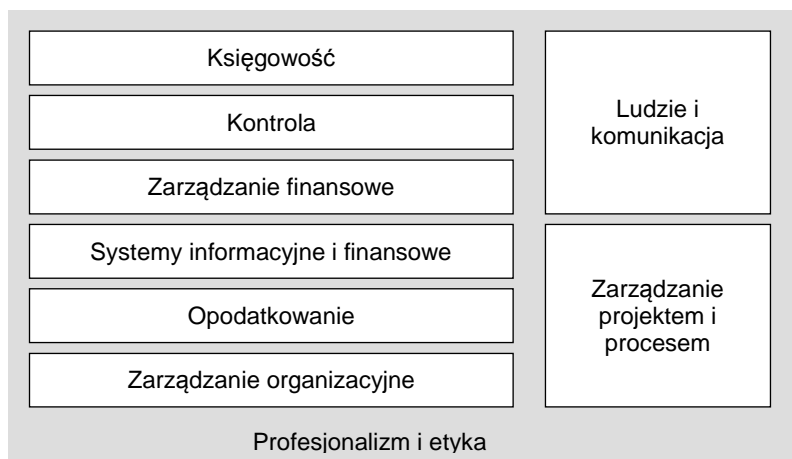
<sup>23</sup> Teoretyczne próbkowanie pozwala na progresywne badanie obszarów wraz z pojawianiem się nowych informacji. Uwzględnia się tu np. rozszerzenie reprezentacji praktyków, aby mocniej zgłębić poszczególne aspekty, zapis i weryfikację informacji nieoczekiwanych i niesprawdzonych. Zob. Corbin, J., i Strauss, A. (2007) *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* Thousand Oaks, CA: Sage.

Rys. 2.5a. Struktura ram cyklicznych (przedsiębiorczość społeczna, Grecja<sup>24</sup>)



Czasem nagłówki centralny w strukturze ramy/ standardu lepiej jest podzielić na dwie części, np. (a) ustalenie procesów produkcji i (b) zarządzanie nimi. Ewentualnie dwa etapy cyklu lub dwa działania centralne można połączyć w jedno. W niektórych zastosowaniach etap pierwszy (ocena) i ostatni (analiza) można scalić lub pierwszy etap uwzględnić się poprzez ustanowienie nowego przedsiębiorstwa lub projektu, podczas gdy cykl dla ustalonej czynności powraca z analizy do planowania.

Rys. 2.5b. Struktura ram tematycznych (księgowość, Irlandia<sup>25</sup>)



Z drugiej strony, niektóre zawody mogą lepiej sobie radzić, gdy są zorganizowane w różne obszary funkcjonalne lub techniczne, odnoszące się do czterech części cyklu projektu. Obszary te można określić poprzez procesy eksperckie, takie jak metoda Delphi, analiza funkcjonalna, DACUM, lub też mogą stać się oczywiste po wykonaniu mapowania ról (zob. Dodatek 2). Rozdziały ogólne i etyczne będą nadal rozdzielone, jak na Rys. 2.5b.

<sup>24</sup> Koniotaki, A. (2017) *Competence Profile: management of a social enterprise* Athens: EETAA

<sup>25</sup> Podsumowano na podstawie wcześniejszej wersji opisu kompetencji opublikowanej przez organizację Chartered Accountants Ireland

Jeżeli ramy mają mieć różne „podzbiory” odnoszące się do różnych poziomów pracy (jak np. te omawiane dla inżynierii w rozdziale 1.6), struktura części ogólnej jest często taka sama jak części szczegółowych, przy czym szczegóły ram różnią się dla każdego poziomu. O każdym podzbiorniku można myśleć jak o klonie lub kopii szablonu ogólnych ram. Na tym etapie badanie służy zapewnieniu adekwatności, stosowalności proponowanej struktury wszystkich poziomów. Alternatywne podejście stosuje się w ramach zróżnicowanych dla określonych ról w zawodzie, w których tylko część tematów stosuje się do każdego poziomu lub roli, tworząc strukturę typu matrycy lub w „podstawa i specjalizacje”.

## 2.6 Opracowanie szczegółów

Szczegóły ram/ standardów wymagają bardzo starannego opracowania, tak aby były z jednej strony przydatne a z drugiej czytelne dla użytkowników

Nagłówki opisane w rozdziale 2.5 prezentują tylko ogólną strukturę czynności w ramach zawodu. Jeden dodatkowy poziom, plus poziom trzeci lub wyjaśnienie opisowe, są zwyczajowo potrzebne do dokładnego opisu kompetencji zawodowych.

Szczegóły można opracować z użyciem tej samej metody (metod) podstawowej, co na poziomie ogólnym, choć metody badawcze, takie jak częściowo ustrukturyzowane wywiady, analiza incydentów krytycznych, technika siatki repertuaru i (w pewnych bardzo konkretnych okolicznościach) analiza zadań, mogą służyć opracowaniu punktów zawierających informacje szczegółowe. Zastosowanie analizy funkcjonalnej na poziomie szczegółowym może niepotrzebnie rozdzielać działania, koncentrując się raczej na funkcjach, a nie standardach.

Szczegółowe opisy muszą objąć działania kluczowe dla osiągnięcia celów w poszczególnych rozdziałach standardu, powinny się stosować do wszystkich kontekstów działalności w badanym obszarze zawodowym. Opisy szczegółowe mogą mieć postać zwykłego tekstu lub listy punktów, mogą zawierać uwagi na temat możliwości zastosowania w różnych kontekstach. Aneks nr 1 zawiera więcej wskazówek na ten temat.

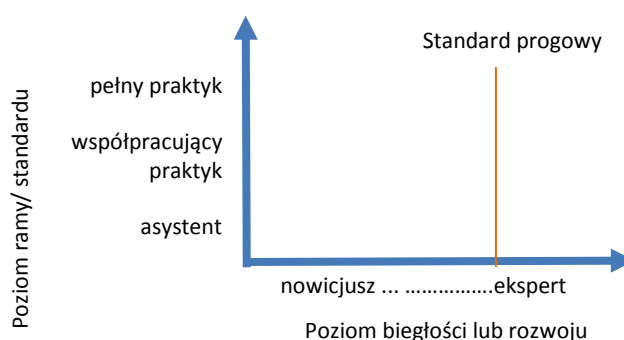
Niezbędny jest czytelny opis szczegółów – na poziomie, który będzie zrozumiały przez docelowych użytkowników, a nie tylko specjalistów – i zadbanie o ich zwięzłość. Zbyt duża szczegółowość może wywołać efekt odwrotny od zamierzonego. Praktyka pokazuje, że pod każdym głównym nagłówkiem powinno być nie więcej niż siedem zdań oraz (jeżeli przyjęto styl list punktowych dla najbardziej szczegółowego poziomu) maks. ok. pięciu punktów zawierających informacje szczegółowe dla każdego zdania. Punkty te powinny się odnosić do czynników istotnych dla osiągania celów działań opisanych powyższym poziomem.

Przy formułowaniu zwrotów na poziomie drugim i trzecim należy uważnie dobierać słowa, aby zagwarantować, że odnoszą się do pojedynczych, namacalnych celów, oraz że (dla większości rodzajów ram) są możliwe do oceny. Możliwe do oceny nie oznaczają, że są „mieralne” lub podlegają wyraźnej decyzji tak/nie, ale kompetentni praktycy powinni być w stanie podjąć decyzję o tym, na ile dobrze wykonano działanie. Coraz popularniejsza jest forma bezpośredniego zwrotu do adresata, tj. „powinieneś potrafić...”. Dzięki temu uzyskuje się czytelny, angażujący styl, bez zamętu dotyczącego tego, co kto powinien robić. Zdania wyjaśniające mogą mieć formę rzeczowników odczasownikowych, jak np. „Uwzględnia się tu... zwracanie uwagi na sposób sformułowania zdań”.

## 2.7 Poziomy i standardy

Dwie kolejne sprawy do rozstrzygnięcia, zanim rama/ standard będzie gotowy to (a) poziomy progowe lub standardy pracy oraz (b) poziomy odnoszące się do krajowego lub europejskiego systemu kwalifikacji. Można je postrzegać, jako reprezentujące dwa różne aspekty poziomu: pierwszy dotyczy postępów danej osoby względem standardów ram, a drugi dotyczy poziomu, na którym ustalono rami (lub ich różne podzbiory). Można to zobaczyć na Rys. 2.7. W praktyce dwa wymiary poziomu są czasem mniej uznaniowe niż to sugeruje wykres, np. „asystent”, który rozwinął się do poziomu „eksperta” może być kompetentny jak „współpracujący praktyk”.

Rys. 2.7. Poziomy ram i poziomy rozwoju



### Poziomy progowe i standardy pracy

Model „od nowicjusza do eksperta” braci Dreyfus przydaje się do określenia stopnia rozwoju lub ustanowienia progu oceny

Do określenia standardów pracy służą dwie główne metody. Bardziej powszechną metodą jest uwzględnienie wymaganego ogólnego opisu poziomu, czasem powiązanego ze skalą, jak np. model „od nowicjusza do eksperta” braci Dreyfus (zob. Dodatek 1E) lub, rzadziej stosowana taksonomia celów edukacyjnych Blooma. Przykład można znaleźć w Aneksie nr 3. Warto zauważyć, że w modelu braci Dreyfus „kompetentny” odnosi się do podstawowego poziomu

kompetencji, który może nie wystarczyć np. licencjonowanym praktykom do niezależnej działalności zawodowej, szczególnie w sytuacjach krytycznych. Poziom „biegły” może być odpowiedniejszy dla tego celu. Z drugiej strony, osiągnięcie poziomu „eksperta”, w odniesieniu do zawodu złożonego, może wymagać 10-15 lub więcej lat praktyki.

Mniej powszechne podejście to (zazwyczaj) trzy zbiory zestawień dla każdego obszaru kompetencji, z których jeden opisuje wyniki niespełniające wymaganego standardu, drugi – te, które je spełniają wymagania standardu, a trzeci – wyniki wykraczające poza wymagany standard. Podejście to jest uzasadnione w sytuacji dużego nacisku na ocenę standaryzującą, ale wymaga dużej szczegółowości i w związku z tym jest rzadko stosowane.

### Poziomy kwalifikacji

Poziomy ram (włącznie z kwestią, czy rama/ standard potrzebuje więcej niż jednego poziomu) omówiono w rozdziale 2.3. Warto jednak pytanie o poziom *kwalifikacji*, pozostawić otwartym, aż do ukończenia prac nad ramą/ standardem. Wynika to z faktu, że próba opisanie kompetencji na wcześniej określonym poziomie może prowadzić do ich

Standardów zawodowych nie należy pisać tak, aby pasowały do wcześniej określonych poziomów kwalifikacji, gdyż może to je zniekształcić względem praktyki zawodowej

zniekształcenia, tak aby odpowiadały ustalonemu poziomowi, zamiast opisywać, co rzeczywiście jest potrzebne w zawodzie. Role zawodowe (oraz całe zawody) zazwyczaj odznaczają się cechami więcej niż jednego poziomu, a próba ich standaryzacji sprawi, że niektóre aspekty będą uwzględnione zbyt szczegółowo lub na zbyt wysokim poziomie, podczas gdy inne zostaną pominięte lub opisane w zbyt podstawowych kategoriach.

Mapowanie ram kompetencji (lub ich podzbioru) względem poziomu kwalifikacji to generalnie kwestia porównania treści ram ze wskaźnikami poziomu lub deskryptorem dla stosownego poziomu(-ów) ram kwalifikacji. Zewnętrzne opisy czynności same w sobie mogą utrudniać przypisanie poziomu, przynajmniej bez znajomości standardu oceny progowej i oczekiwanej złożoności zastosowania. Nie jest również prawdopodobne, aby całe ramy lub zbiór standardów zawodowych doskonale się wpisywały w jeden poziom kwalifikacji. Zazwyczaj lepiej jest opracować specyfikację kwalifikacji na podstawie ram lub ich stosownej części, zamiast próbować zastosować poziom do ram.

## 2.8 Konsultacje i testy

Konsultacje i testy dają możliwość zbadania ram i ich uprawomocnienia w obszarze zawodowym, dla którego zostały opracowane

Konsultacje i testy są kluczowym etapem prac dla uprawomocnienia ram i zapewnienia ich dopasowania do celu przed oficjalną publikacją. Angażując szerszą grupę ludzi, wykraczającą poza osoby zaangażowane w opracowywanie, stanowią ochronę przed „myśleniem grupowym” czy niekwestionowanymi założeniami, które mogą się pojawić w małej grupie opracowującej. Konsultacje i testy nie usuwają jednak każdego rodzaju wad i niedoskonałości, ani nie rekompensują braku badań wstępnych. Konsultacje mogą uciec szczególnie z tytułu „efektu reakcji”<sup>26</sup>, gdzie uczestnicy nie kwestionują ogólnej struktury tego, co im się przedstawia, nawet jeżeli uważają, że można ją udoskonalić. Może się też pojawić kwestia znalezienia odpowiedniej liczby konsultujących, dobrze znających dane obszary i chętnych do odpowiedzi, więc czasem konsultacje mogą dawać rozczarowująco fragmentaryczne rezultaty.

Konsultacje i testy można przeprowadzać równolegle lub po kolei. Często jednak trudniej i drożej jest powtarzać etap testowania, więc przed jego rozpoczęciem zaleca się przynajmniej ograniczone konsultacje. Z drugiej strony, jako że testy sięgają głębiej, mogą wykazywać najważniejsze wady lepiej niż konsultacje, więc czasem warto opóźnić konsultacje na dużą skalę, aż do zakończenia testów.

### **Konsultacje**

Celem konsultacji jest zebranie uwag z całego obszaru zawodowego. Należy ostrożnie nimi zarządzać, aby uzyskać odpowiedzi wystarczająco dobrej jakości.

Zwyczajowo konsultacje powinny być działaniem na dużą skalę i uwzględniać osoby z danego obszaru, do którego odnoszą się ramy, jak również inne zainteresowane strony (np. pracodawców, świadomych klientów, trenerów i edukatorów, organy państwowe stosowne do obszaru).

<sup>26</sup> Jest to częsty problem badań wywiadu kwestionariuszowego, gdzie uczestnicy zdają się nie kwestionować podstawowych założeń, nawet jeżeli się z nimi nie zgadzają i próbują odpowiadać zgodnie z tym, czego ich zdaniem oczekują badacze.

Na tym etapie należy się skupić głównie na praktyce zawodowej odzwierciedlającej różne konteksty pracy. W zależności od obszaru konsultacje powinny uwzględniać następujące elementy:

- różne branże – państwowa, prywatna i społeczna; w niektórych obszarach należy wyróżnić firmy świadczące usługi konkretnie w danym obszarze (np. kancelarie prawne) i te, które zatrudniają przedstawicieli badanego obszaru zawodowego w ramach swoich działań (np. korporacje, które mają swoich wewnętrznych prawników)
- różne rozmiary organizacji, aż do samozatrudnionych praktyków,
- różne specjalizacje, role zawodowe i poziomy odpowiedzialności w danym obszarze
- różne poziomy doświadczenia.

Celem etapu konsultacji jest zwykle zapewnienie informacji zwrotnej z całego obszaru zawodowego, bez statystycznie warstwowych próbek, chociaż koncepcja teoretycznego próbkowania stosowana w ugruntowanym badaniu teorii<sup>27</sup> jest tu odpowiednia. Bezwzględna liczba odpowiedzi jest mniej istotna niż ich rozległość i jakość, nie mniej jednak jako minimum wymaga się ok. 15- 25 odpowiedzi. Zwykle wysłanie wiadomości e-mail do szerokiego grona odbiorców skutkuje minimalnym wskaźnikiem reakcji (na poziomie 1%), choć ze względów strategicznych może być istotne, aby dać wszystkim potencjalnym interesariuszom możliwość komentarza. Bardziej celowane metody, takie jak przygotowanie odbiorców wiadomości e-mail, kontakt osobisty, warsztaty wprowadzające, zwykle dają lepsze efekty.

Metod celowanych używa się, aby zwiększyć liczbę odpowiedzi i uwzględnić konkretne pytania, a nie tylko pytać o informację zwrotną na temat ram.

Powszechnie stosowana forma konsultacji zapewnia respondentom informację wprowadzającą oraz listę pytań, z kopią lub łączem do treści samej ramy/ standardu w formie umożliwiającej ich komentowanie (np. plik Word lub pdf z opcją komentarzy).

Warto uwzględnić pytania początkowe, aby umożliwić analizę odpowiedzi według kontekstu – np. wielkość firmy, to, czy jest państwowa/prywatna/społeczna, branża (jeśli dotyczy), czy odpowiada jako praktyk czy w innej roli, np. edukator, trener lub menedżer inny niż praktyk.

Należy zachęcić respondentów do kwestionowania struktury standardu i poziomu szczegółowości. Powszechnym ograniczeniem badań kwestionariuszowych jest to, że respondenci zdają się pracować w ramach, które otrzymali.

Pytania mogą obejmować następujące kwestie:

- Czy proponowana treść standardu w sposób właściwy prezentuje umiejętności osoby aktywnej zawodowo w badanym obszarze, czyli to, co powinna być w stanie wykonywać, aby efektywnie wywiązywać się ze swoich zadań zawodowych?
- Czy łatwo jest zrozumieć proponowane zapisy bez wiedzy specjalistycznej na temat systemów VET lub teorii kompetencji?
- Czy proponowana treść standardu kompetencji sprawdzi się (będzie użyteczna) dla różnych kontekstów aktywności zawodowej w badanym, np.: dla różnych wielkości instytucji zatrudniających specjalistów, różnych sektorów (publiczny/prywatny), różnych branż gospodarki, czy też różnych specjalizacji (ról zawodowych, stanowisk), charakterystycznych dla badanego obszaru, jak również do oczekiwanych zmian średniookresowych?

---

<sup>27</sup> Zob. uwaga 23 powyżej



- Czy dyskryminuje jakąkolwiek grupę praktyków, np. poprzez uprzedzenia kulturowe, zakładając poszczególne konteksty/sposoby organizacji lub szczególne tło edukacyjne?

Warto poprosić respondentów o określenie najważniejszych kwestii dotyczących konsultowanego standardu. Szczególnie, jeżeli konsultacje odbywają się na dużą skalę, może to pomóc w analizie, aby można się było upewnić, że uwagi szczegółowe mają formę ustrukturyzowaną.

Na zgromadzenie odpowiedzi należy przeznaczyć odpowiednio dużo czasu. Zazwyczaj wystarczą dwa tygodnie od momentu otrzymania dokumentu przez docelową stronę konsultacji (nie pośrednika takiego jak ich organizacja lub stowarzyszenie). Po przypomnieniu można dodać trzeci i ewentualnie czwarty tydzień. Po tym czasie przychodzi niewiele dodatkowych odpowiedzi. Jeśli potencjalni respondenci znajdują się w bezpośrednim zasięgu, skuteczna może się okazać kontynuacja części pisemnych odpowiedzi w formie wywiadów.

### **Testowanie**

Testy zdają się poddawać standardy większemu „napięciu” niż same konsultacje. Jest to dobry sposób na zbadanie standardów, pod kątem czytelności, łatwości zastosowania, użyteczności dla konkretnych ról zawodowych, stanowisk, rodzajów organizacji pracy. Na etapie testowania, przedstawienie pozytywnych sugestii udoskonaleń jest zwykle mniej prawdopodobne niż w przypadku konsultacji, choć pytania tego typu można włączyć do zestawu pytań zadawanych podczas testu.

Testy obejmują zwykle mniejszą grupę uczestników, angażujących się głębiej w analizę treści standardu

Testy różnią się od konsultacji zaangażowaniem (zwyczajowo) mniejszej grupy uczestników. Test to coś więcej niż zwykła możliwość zgłaszania uwag (nawet szczegółowych). Testowanie powinno naśladować procesy rzeczywistego wykorzystania ramy/ standardu (w różnych krajach są to różne procesy), np.: do oceny bieżącej praktyki wykonywania zadań zawodowych, do samooceny kompetencji zawodowych (jako wsparcie rozwoju ustawicznego).

Uczestnicy testów powinni być wybrani w taki sposób, aby uwzględniać różne grupy, jak w przypadku konsultacji. Testy mogą być jednak trudne do organizacji i często trzeba do nich podejść pragmatycznie. Należy unikać zbytniego koncentrowania się na szczególnym kontekście lub obszarze, tzn. lepiej jest mieć trzy grupy po pięciu uczestników testów z różnych kontekstów lub obszarów branży niż jedną grupę 50 uczestników z jednej organizacji czy kilku bardzo podobnych organizacji. Podczas testów ważniejsza jest jakość i głębia prowadzonych analiz niż ilość uczestników. Dlatego testy zwykle są dość długie. Należy dać uczestnikom czas na przemyślenie standardu (zejść głębiej niż pierwsze reakcje) oraz umożliwić im zaangażowanie przez dany okres. Podczas testowania w formie procesów oceny, należy unikać zaangażowania uczestników tylko do jednorazowej oceny – lub jeżeli ocena musi być pojedynczym zdarzeniem, należy ją rozbudować poprzez skłonienie uczestników do przemyślenia, jak zrealizują standardy oraz do przygotowania samooceny.

Istotne jest aby uchwycić informacje zwrotne dotyczące treści standardów, a nie tylko procesu testowania

W testowaniu ważne jest uchwycenie odpowiednich informacji: czasem informacje zwrotne o przebiegu testowania mogą wykorzystywać informacje zwrotne o standardach lub też można stracić uwagi, ponieważ nie zostały uchwycone na czas i o nich zapomniano. Warto prosić o uwagi w konkretnych momentach testu. W niektórych

formach testowania, świadomi uczestnicy (eksperti, mentorzy) mogą zdobyć część informacji zwrotnych od innych uczestników testów. Informacje zwrotne, uzyskane dzięki zastosowaniu

wywiadów lub krótszych kwestionariuszy o prostszej strukturze, również mogą być przydatne, ale nie należy polegać na nich w przypadku długich testów.

### ***Finalizacja***

Testy i konsultacje zazwyczaj identyfikują przynajmniej drobne kwestie dotyczące ramy/ standardu, czasem pojawiają się wzajemnie sprzeczne uwagi. Po analizie wyników, należy podjąć świadomą decyzję dotyczącą ich interpretacji i ewentualnej modyfikacji ram. Zwyczajne uwzględnienie uwag wszystkich stron konsultacji i uczestników testów może sprawić, że ramy będą mniej efektywne lub rzetelne niż na początku. Należy rozważyć powrót do grupy roboczej tworzącej treść ramy/ standardu w celu omówienia oraz uzgodnienia interpretacji i zmian.

Jeżeli potrzebny jest zasadniczy przegląd, niezbędna może się okazać druga runda konsultacji, aby sprawdzić, czy nowa wersja uwzględnia zidentyfikowane problemy. Jeżeli jest taka możliwość, warto wrócić do grup konsultujących poprzednią wersję, jak również uzyskać informacje zwrotne od osób, którzy nie uczestniczyli w fazie początkowej.

## **Dodatek 2: Metody i narzędzia**

### **Wprowadzenie**

Niniejszy Dodatek zawiera informacje szczegółowe o metodach szeroko stosowanych w celu badania i opracowywania opisów zawodów, specyfikacji kompetencji i standardów zawodowych. Opisano tu również część wad i zalet każdej metody. Podane informacje powinny być wystarczające do podjęcia decyzji, które metody mogą być odpowiednie do danego zastosowania, choć użytkownicy niezaznajomieni z metodami, powinni rozwinąć swoją wiedzę (oraz/lub uzyskać poradę czy przejść szkolenie) przed ich zastosowaniem.

Metody podzielono na te, które bazują na wiedzy eksperckiej oraz na te, które korzystają z badań podstawowych. Metody zazwyczaj się łączą, aby uzyskać ogólny zarys i szczegółowy obraz sytuacji w badanym obszarze zawodowym.

Metody eksperckie:

- analiza funkcjonalna
- DACUM
- metoda Delphi
- technika sieci repertuaru

Metody oparte na badaniach:

- analiza zawodowa
- mapowanie ról
- częściowo ustrukturyzowane wywiady
- analiza incydentów krytycznych
- analiza zadań

Spośród metod opartych na badaniach pierwsze trzy pozycje przydają się do zbierania ogólniejszych informacji dotyczących kontekstu i struktury, a trzy ostatnie – do informacji szczegółowych.

Dla opracowania solidnych i efektywnych ram niezbędna jest opinia eksperta oraz informacje z danego obszaru. Idealna równowaga pomiędzy tymi dwoma elementami będzie zależeć od wielu czynników, w tym zróżnicowania danego obszaru zawodowego, dostępności świadomych uczestników-ekspertów oraz łatwości dostępu do praktyków w danym obszarze. Bazowanie na opinii ekspertów może prowadzić do skonstruowania nieaktualnych, tendencyjnych ram, nieuwzględniających wszystkiego, co w danym zawodzie wykonuje, nie uwzględniający różnych kontekstów, w których zawód funkcjonuje. Z drugiej strony, badania podstawowe, bez ekspertów zawodowych, mogą pomijać istotne zastosowania, jak również sprawiać, że informacje będą nieodpowiednio zorganizowane, ze zbyt dużą liczbą nieistotnych szczegółów.

## 2A) Analiza zawodowa

Analiza zawodowa (lub mapowanie zawodowe) powstała w Wielkiej Brytanii w latach 80-tych XX wieku, wraz z analizą funkcjonalną, jako sposób opracowywania standardów kompetencji zawodowych.

Analiza zawodowa polega na pragmatycznym zebraniu kluczowych informacji związanych z obszarem zawodowym, zwykle uzyskiwanych na drodze badania źródeł wtórnych i konsultacji z organizacjami przedstawicielskimi, takimi jak organizacje pracodawców, stowarzyszenia branżowe, związki zawodowe, organy zawodowe i instytucje edukacyjne. W niektórych przypadkach oryginalne prace ankietowe będą niezbędne do uzyskania stosownych danych statystycznych dla branży.

Typowa analiza zawodowa obejmuje następujące elementy:

- Ogólna wielkość branży, jej podział na podsektory, różne rodzaje (np. państwowa/prywatna/społeczna) i rozmiary organizacji, podział geograficzny, jeżeli dotyczy.
- Rodzaj i rozkład ról zawodowych w branży, a także liczba osób zaangażowanych w ich wykonywanie. W złożonych branżach zawodowych zdiagnozowanie tych elementów bywa trudne, gdyż role mogą się różnić i nazywać inaczej w różnych organizacjach.
- Relacje w odniesieniu do innych branż i profesji. Szczególnie uwzględnia się tu badanie czynności ogólnych, takich jak zarządzanie, administracja, relacje klient/dostawca i szkolenia/ rozwój.
- Typowe ścieżki uzyskania zawodu i rozwoju w branży, w tym kwalifikacje definiowane ustawowo lub indywidualne, licencjonowanie lub wymagane szkolenia, uprawnienia, mobilność międzynarodowa.
- Kluczowe organizacje w ramach branży, poza pracodawcami. Można tu uwzględniać np. związki zawodowe i stowarzyszenia pracowników, stowarzyszenia branżowe, organy zawodowe, agencje rządowe, stowarzyszenia religijne, organy regulacyjne, organizacje ds. badań i rozwoju, instytucje edukacyjne i dostawcy szkoleń.
- Zmiany i trendy. Analiza zawodowa musi uwzględniać wszystkie powyższe elementy z perspektywy rozwoju branży.

*Zalety* Analiza zawodowa pozwala uzyskać ogólny obraz organizacji danej branży i najważniejszych trendów w jej obrębie. Jest to szczególnie przydatne w przypadku dużych i złożonych branż zawodowych.

*Wady i ograniczenia* Analiza zawodowa może być zbyt szeroka, aby dostarczać przydatnych informacji, na podstawie których można opracować ramy kompetencji, a w zależności od sposobu jej stosowania może też wspierać podejście na poziomie roli, a nie obszaru.

*Zastosowanie w połączeniu z innymi metodami* Analiza zawodowa stanowi etap wstępny lub służący określeniu zakresu, zanim jeszcze zastosuje się inne metody w celu opracowania ram kompetencji.

### *Materiały dodatkowe*

Carroll, G. and Boutall, T. (2011) *Guide to developing National Occupational Standards* Wath-upon-Deerne, UK Commission for Employment and Skills.

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/304239/nos-guide-for-developers-2011.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/304239/nos-guide-for-developers-2011.pdf)

## 2B) Mapowanie ról

Mapowanie ról lub zawodów to metoda badawcza polegająca na zbieraniu informacji o rolach, jakie ludzie pełnią w ramach zawodu oraz o głównych czynnościach w jego obrębie.

Mapa ról powinna uwzględniać wiele źródeł (np. opisy stanowisk, sprawozdania osób wykonujących zawód, opinie menedżerów) oraz więcej niż jedną rundę zbierania informacji. Typowa kolejność mapowania ról jest następująca:

- Identyfikacja różnych specjalizacji, ról i kontekstów do zbadania, generalnie z użyciem eksperckich źródeł informacji. Jest to etap krytyczny, gdyż determinuje jakość zebranych informacji. Lepiej, żeby na tym etapie dane były zbyt szerokie niż zbyt wąskie – później można je okroić.
- Warto korzystać ze źródeł udokumentowanych, takich jak opisy stanowisk i (zazwyczaj) ankieta wypełniona przez praktyka i menedżera, aby zebrać informacje o tym, co ludzie robią w ramach danego zawodu. Należy pytać o kluczowe aktywności wykonywane na stanowisku, jak również o nieco więcej informacji – co każde działanie ma osiągać i w jaki sposób. Należy unikać zbytnej szczegółowości.
- Analiza informacji zdobytych w pierwszej rundzie, skonstruowanie mapy czynności podstawowych i specjalistycznych oraz właściwych dla kontekstu. Analiza sposobu, w jaki pojedyncze stanowiska odnoszą się do czynności. Ten etap potrafi być nieco „chaotyczny” i może uwzględniać ponowną analizę sposobu, w jaki czynności są definiowane.
- W razie potrzeby należy skonsultować się z respondentami, aby upewnić się, że opracowana analiza ma sens w odniesieniu do tego, co oni robią.
- Aby zebrać więcej szczegółów, potrzebna jest druga runda, zwyczajowo uwzględniająca częściowo ustrukturyzowane wywiady z próbką respondentów. Wybór respondentów tak, aby reprezentowali główne specjalizacje, rodzaje stanowisk lub konteksty wyłaniające się z analizy na pierwszym etapie. Ten etap należy zaprojektować tak, aby zapewniał wysokiej jakości informacje, a nie statystyczne potwierdzenie pierwszego etapu. Warto też zapytać uczestników, czy w przyszłości dopuszczają możliwość zmiany struktury roli lub czynności w jej ramach.

*Zalety* Mapowanie ról dostarcza dowodów na faktyczne role i pracę wykonywaną przez ludzi. Metoda ta przydaje się do uzyskania bogatego obrazu tego, co zawód rzeczywiście obejmuje, jak również do zapewniania informacji pomagających w ustrukturyzowaniu ram kompetencji. Wykazuje też różnice w rolach i kontekstach, określając newralgiczne miejsca w ramach/standardach, w których treść musi być zapisana w taki sposób umożliwiający jego stosowanie we wszystkich kontekstach występowania zawodu lub (ewentualnie) wyjaśniający, jak można użyć struktury „podstawa i specjalizacje” lub matrycy.

*Wady i ograniczenia* Mapa ról musi się opierać na więcej niż jednym źródle dowodów, np. opisy stanowisk nie zawsze są odpowiednie, a ludzie mogą podkreślać pewne aspekty swojej pracy bardziej niż inne. Musi też odzwierciedlać wszystkie konteksty i role, które członkowie zawodu wykonują, co może być trudne do określenia. Konieczna jest inteligentna analiza, aby rozdzielić pracę w zawodzie od innych rzeczy, które respondenci robią. Mapowanie ról zdaje się identyfikować bieżącą praktykę i może sobie nie radzić z przewidywaniem nadchodzących zmian, choć może uwzględniać pytania zbierające poglądy na temat modyfikacji w przyszłości.

*Zastosowanie w połączeniu z innymi metodami* Mapowaniu ról może pomóc zastosowanie ogólnej analizy funkcjonalnej jako narzędzia pomocniczego, wspierającego organizację informacji z pierwszego etapu. Wyniki można sprawdzić pod kątem opinii ekspertów z zastosowaniem Delphi, a czynniki krytyczne zbadać przy użyciu analizy incydentów krytycznych.

*Materiały dodatkowe* Brak konkretnych materiałów o mapowaniu ról.

## 2C) Wywiady częściowo ustrukturyzowane

Częściowo ustrukturyzowane wywiady to powszechnie stosowana technika badawcza, która umożliwia uczestnikom wolność wypowiedzi, bez narzucania wcześniej ustalonych ram (jak w całkowicie ustrukturyzowanych wywiadach, które uwzględniają werbalną prezentację kwestionariusza), pozwalając jednocześnie badaczowi koncentrować się na bardziej konkretnych pytaniach lub kwestiach. Dobrze sprawdzają się do uchwycenia tego, co praktycy postrzegają jako ważne w realizacji ich pracy, mogą służyć podmiotom zewnętrznym, takim jak trenerzy w miejscu pracy. Typowa kolejność działań w procesie prowadzenia wywiadów jest następująca:

- Podjęcie decyzji, w jaki sposób rejestrować wywiad. Można to zrobić poprzez sporządzenie pisemnych notatek pod każdym głównym nagłówkiem lub zapis na taśmie dla celów późniejszej analizy. Określenie głównych tematów/ nagłówków do wywiadu (zazwyczaj nagłówki pierwszego poziomu ram, jeżeli już są).
- Przed rozpoczęciem szczegółowego wywiadu należy wyjaśnić jego cel i poświęcić pewien czas na zbudowanie dobrej atmosfery, relacji i wczucie się w pracę praktyka, z którym prowadzony jest wywiad.
- Dla każdego nagłówka należy zapytać, co praktyk robi w danym obszarze. Warto się skupić na tym, jaki wkład wnosi każda czynność, jakie elementy są niezbędne i czy zmieniają się w zależności od okoliczności. Czy są lepsze sposoby wykonania danej czynności? Należy poprosić praktyka, aby odwołał się do faktycznych przykładów, szczególnie tych trudniejszych lub bardziej złożonych. Poziom szczegółowości powinien być możliwie najwyższy, na ile czas pozwoli, aby zbudować obraz tego, co jest niezbędne do skutecznego wykonywania pracy z perspektywy praktyka.
- Trzeba podążać za sposobem myślenia udzielającego wywiadu i uważnie unikać nakierowywanych pytań.
- Na koniec wywiadu należy spytać, czy czegoś nie pominięto. Starać się znaleźć odpowiedź, dlaczego jest to ważne.
- Należy podsumować każdy wywiad osobno, ale w sposób ułatwiający ich porównanie. Jedną z metod w tym celu to naszkicowanie opatrzonych komentarzami ram, tak jak by wyglądały z perspektywy praktyka.
- Następnie należy porównać podsumowania, aby uzyskać wspólną wersję dla każdego obszaru ram. Nie jest to tylko kwestia wybrania najczęstszych czynności i czynników, gdyż niektórzy praktycy mogą mieć głębsze refleksje niż inni. Może być tu potrzebna dyskusja ekspercka.

*Zalety* Częściowo ustrukturyzowane wywiady to prosty sposób na zgromadzenie informacji o tym, jak praktycy wykonują swoją pracę i jakie aspekty postrzegają jako ważne. Pozwalają one uchwycić mniej namacalne aspekty kompetencji, jak również te bardziej funkcjonalne i zorientowane na zadania.

*Wady i ograniczenia* Uzyskane informacje obarczone są subiektywizmem pracowników w ocenie ich pracy, a ich solidność zwiększa się wraz z liczbą wywiadów. Zarówno przeprowadzanie wywiadów, jak i ich analiza mogą być względnie czasochłonne.

*Zastosowanie w połączeniu z innymi metodami* Częściowo ustrukturyzowane wywiady są skuteczniejsze, gdy opracowano już początkową strukturę. Jeżeli nie używa się ich jako głównej metody opracowywania standardów, mogą stanowić przydatną formę weryfikacji (opartej na realiach) metod eksperckich.

*Materiały dodatkowe* Wiele publikacji z zakresu badań jakościowych zawiera rozdział o częściowo ustrukturyzowanych wywiadach, a na sam ich temat powstało kilka pozycji, choć zazwyczaj w kontekście badań edukacyjnych, w zakresie zdrowia lub nauk społecznych.

## **2D) Analiza incydentów krytycznych**

Analiza incydentów krytycznych (critical incident analysis – CIA) została opracowana przez J. C. Flanagan w latach 40-tych XX w. jako narzędzie do stosowania w psychologii pracy.

CIA uwzględnia identyfikację epizodu lub zdarzenia („incydent krytyczny”), w ramach którego coś poszło nie tak lub, wręcz przeciwnie, poszło bardzo dobrze, jego opis i analizę oraz identyfikację czynników odpowiedzialnych za sukces lub porażkę. Można ją stosować do pojedynczego incydentu lub serii zdarzeń, do identyfikacji wspólnych czynników sukcesu lub przyczyn porażki. Typowa kolejność działań jest następująca:

- Identyfikacja incydentów lub epizodów, które wyróżniają się jako przyczyna sukcesu lub porażki.
- Szczegółowy opis incydentu lub epizodu, z uwzględnieniem:
  - Jego kontekstu, a szczególnie wszelkich czynników, które mogą dotyczyć podjętych działań.
  - Tego, co się zdarzyło, z możliwie największą szczegółowością i w formie kolejności zdarzeń.
  - Myśli i uczuć uczestników w *czasie* zdarzenia (jeżeli dotyczy).Nie należy starać się osądzać lub oceniać tego, co się działo do momentu ukończenia opisu.
- Analiza opisu w celu określenia, co się działo, a szczególnie, co sprawiło, że działania zakończyły się sukcesem lub nie. Oto niektóre wskaźniki:
  - Dlaczego wybrano ten incydent? Co go wyróżniało?
  - Co się działo (ogólnie)?
  - Jakie konkretne działania sprawiły, że zakończył się sukcesem lub porażką?
  - Jak myśli i uczucia aktorów zdarzenia wiążą się z ich działaniami?
  - Jak działania wiążą się z ogólną kolejnością zdarzeń i kontekstem?
  - Co można poprawić?
- Opis najważniejszych czynników (np. podejścia, działania, umiejętności, ograniczenia, czynniki kontekstowe), które sprawiły, że działania zakończyły się sukcesem lub porażką. Zebranie wyników i utworzenie zbioru wspólnych czynników prowadzących do pomyślnego wykonania pracy.

*Zalety* CIA dostarcza dowodów praktycznych, które bezpośrednio wpływają na wyniki pracy lub przyczyniają się do pomyślnych lub niepomyślnych rezultatów.

*Wady i ograniczenia* Na solidność CIA może negatywnie wpływać poświęcanie niedostatecznej uwagi identyfikacji incydentów krytycznych i epizodów, natomiast w postrzeganiu zdarzeń najistotniejsze szczegóły mogą zostać pominięte (lub zniekształcone) przez uczestników. CIA jest też metodą bardzo czasochłonną. Jest bardziej przydatna, jako sposób identyfikacji czynników krytycznych.

*Zastosowanie w połączeniu z innymi metodami* CIA można stosować w celu koncentracji na najistotniejszych czynnościach po przeprowadzeniu bardziej ogólnej analizy przy zastosowaniu podejścia takiego jak mapowanie ról lub technika siatki repertuaru.

### *Materiały dodatkowe*

Carlisle, K. (1986) *Analyzing Jobs and Tasks* Englewood Cliffs NJ, Educational Technology Publications.

Spencer, L. and Spencer, S. (1993) *Competence at Work* New York, John Wiley.

## 2E) Analiza zadań

Analiza zadań ewoluowała biorąc swoje źródła w technikach studium pracy opracowanych przez F. W. Taylora oraz Franka i Lilian Gilbreth pod koniec XIX i na początku XX wieku. Podstawowym celem analizy zadań jest identyfikacja zadań do wykonania, następnie ich podział na kroki. Jest wiele różnych podejść do analizy zadań, ale podstawy są następujące:

- Identyfikacja zadań do analizy. Może to wymagać kroku poprzedzającego, polegającego na badaniu zadań, które trzeba wykonać, lub które są bardzo istotne w ramach danego zawodu lub stanowiska.
- Identyfikacja i zapis celu każdego zadania.
- Zbadanie i udokumentowanie każdego zadania z zastosowaniem odpowiednich metod. Zwyczajowo uwzględnia się tu obserwację praktyków znanych z wysokiej skuteczności w realizacji zadań, jak również omówienie z nimi bardziej szczegółowych kroków. W zależności od rodzaju zadania, dyskusje mogą obejmować proces podejmowania decyzji przez praktyka, co zamierza, jakie zmiany i sytuacje awaryjne się pojawiają i jak sobie z nimi radzić, wszelkie czynniki wspierające skuteczność. Dyskusja z podmiotami, które mają ogłęd procesu (np. menedżerowie lub trenerzy w miejscu pracy) może czasem pomóc w określeniu punktów, w których zazwyczaj pojawia się problem.
- Podział zadania na kroki, z komentarzem opisującym sposób realizacji każdego kroku (w tym najważniejsza wiedza, podejmowanie decyzji i zarządzanie sytuacjami awaryjnymi, jeżeli dotyczy). Przygotowanie ogólnego opisu zadania na tej podstawie.
- Ponowna weryfikacja z udziałem praktyków/podmiotów zainteresowanych, czy opis ma sens, zawiera krytyczne aspekty zadania, a w przypadku wdrożenia będzie skutkować realizacją zadania.

*Zalety* Analiza zadań może być skutecznym narzędziem identyfikacji i opisu wszystkich aspektów zadania, np. aby pomóc w przezwyciężaniu trudności osobom, które ich doświadczają. Jest to szczególnie przydatne, gdy osoby początkujące uczą się zadań manualnych lub mechanicznych, albo w przypadku zadań krytycznych dla bezpieczeństwa. W przypadku bardziej złożonych zadań, można też wydobyć doświadczenie praktyczne, które jest trudne do uchwycenia poprzez samą obserwację lub wywiady.

*Wady i ograniczenia* Analiza zadań zakłada, że elementy zadania są możliwe do obserwacji i muszą być wykonane w szczególny sposób lub w kolejności. Nie najlepiej radzi sobie z uchwyceniem całych ról, a na wyższych poziomach jej zastosowanie ogranicza się do wysoce proceduralnych obszarów pracy lub analiz konkretnych czynności w celu identyfikacji czynników krytycznych. Próby opisanie całych ról w kategoriach zadań stają się zbyt szczegółowe i normatywne.

*Zastosowanie w połączeniu z innymi metodami* Analiza zadań może służyć badaniu konkretnych obszarów zidentyfikowanych w drodze analizy zawodowej DACUM lub mapowania ról, gdzie skuteczne wykonanie zadania ma kluczowe znaczenie.

### *Materiały dodatkowe*

Jonassen, D., Tessmer, M. and Hannum, W. (1999) *Task analysis methods for instructional design*. Mahwah NJ/London, Lawrence Erlbaum Associates.



## 2F) Analiza funkcjonalna

Analiza funkcjonalna w kontekście kompetencji zawodowych narodziła w Wielkiej Brytanii w latach 80-tych XX wieku jako preferowana metoda analizy zadań w celu ustanowienia standardów kompetencji. To proces dedukcyjny i ekspercki, skutkujący powstaniem opisu roli zawodowej w kategoriach jej funkcji.

Podstawowe założenia w prowadzeniu analizy funkcjonalnej:

Zebranie grupy ekspertów o właściwej wiedzy na temat badanego zawu lub obszaru. Dobrze, aby grupa mogła pracować razem (fizycznie) na początkowych etapach, choć szczegóły można uzupełniać zdalnie np. proces typu Delphi. Osoba zaznajomiona z analizą funkcjonalną zwyczajowo pełni obowiązki moderatora. Poprzez tę grupę:

- Należy określić najważniejszy cel zawodu lub obszaru aktywności.
- Należy określić główne funkcje (zazwyczaj nie więcej niż siedem-osiem) pozwalające na realizację tego celu.
- Następnie trzeba podzielić te funkcje na podfunkcje itd. dopóki nie opisze się czynności mających sens. Celem jest opisanie funkcji w kategoriach „rezultatu”, a nie opis procesów realizacji zadań.
- Rezultaty należy skonsultować z odpowiednimi praktykami, pracodawcami, użytkownikami usług itp., aby sprawdzić, czy opis ma sens, jest wykonalny i odpowiednio wszechstronny.

Aby analiza się powiodła, grupa ekspertów musi mieć dobry wgląd w to, jak obszar zawodowy „działa”, w różne konteksty, w jakich funkcjonuje oraz w to, jaka jest zwyczajowa struktura ról zawodowych. Zazwyczaj trzeba wcześniej przeprowadzić badania, aby określić obszar zawodowy i role w nim (zob. Analiza zawodowa).

*Zalety* Analiza funkcjonalna stanowi logiczną, opartą na dokumentacji lub grupie ekspertów metodę formułowania i strukturyzowania obszarów kompetencji. Zaczynając od celu zawodów, a nie opisów bieżących praktyk, można uniknąć zbyt silnego oddziaływania aktualnych metod wykonywania czynności.

*Wady i ograniczenia* Jako technika ekspercka, analiza funkcjonalna zależy od wiedzy eksperckiej grupy opracowującej. Ustrukturyzowany charakter procesu może skutkować sztywnymi definicjami i może nie rozróżniać czynności krytycznych od mniej istotnych. Zdaje się też podkreślać aspekty kompetencji zorientowane na zadania kosztem tych „miękkich” lub intelektualnych. Analiza funkcjonalna jest bardziej ukierunkowana na dostarczanie opisów zawodu ograniczonego.

*Zastosowanie w połączeniu z innymi metodami* W brytyjskim programie standardów zawodowych analizę funkcjonalną zazwyczaj poprzedza analiza zawodowa. Może służyć jako narzędzie organizacyjne w połączeniu z techniką opartą na badaniach, jak np. mapowanie ról lub technika siatki repertuaru.

### *Materiały dodatkowe*

Mitchell, L. and Mansfield, B. (1996) *Towards a competent workforce* Aldershot, Gower (ch. 6-8).

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

[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/1B0D23E77876D6F7C12571FE00473D6B/\\$File/NOTE6UAEEET.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/1B0D23E77876D6F7C12571FE00473D6B/$File/NOTE6UAEEET.pdf)

Carroll, G. and Boutall, T. (2011) *Guide to developing National Occupational Standards* Wath-upon-Deerne, UK Commission for Employment and Skills.

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/304239/nos-guide-for-developers-2011.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/304239/nos-guide-for-developers-2011.pdf)

## 2G) DACUM

Metodę DACUM (Developing a Curriculum – opracowanie programu nauczania) opracowano w latach 60-tych XX wieku w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, z myślą o angażowaniu pracowników w projektowanie programów ich szkoleń. Jest to stosunkowo prosty proces, zwyczajowo przeprowadzany poprzez grupę fokusową, w skład której wchodzi pracownicy z doświadczeniem w danym zawodzie.

DACUM może odnosić się do pełnego procesu projektowania szkolenia, wraz z analizą zadań, lub (częściej) do części analizy zawodowej, która jest zazwyczaj realizowana w drodze jedno- lub dwudniowych warsztatów moderowanych przez osobę znającą proces DACUM. Główne etapy są następujące:

- Wybór 5-10 uczestników, których można uwzględnić jako praktycy-eksperti w badanym zawodzie. Gdzie to stosowne, osoby te powinny być wybrane tak, aby były zaznajomione ze wszystkimi różnymi aspektami i kontekstami związanymi z zawodem.
- Przeprowadzenie wstępnej sesji burzy mózgów w celu określenia kluczowych obowiązków lub funkcji powiązanych z zawodem (c.6-12), a następnie sprawdzenie, czy pośród uczestników panuje powszechna zgoda i nie pominięto niczego istotnego.
- Podział tych funkcji na zadania zawodowe – zazwyczaj nie więcej niż 10 na funkcję – które można wykonywać niezależnie, mają znaczący rezultat (np. produkt, usługa lub decyzja) oraz punkt początkowy i końcowy. Sprawdzenie, czy uczestnicy zgadzają się, że zadania umożliwiają skuteczne wykonywanie funkcji.
- Rezultaty analizy DACUM są weryfikowane zazwyczaj w szerszej grupie niż uczestnicy warsztatów. Może ona uwzględniać menedżerów, klientów i użytkowników usług oraz praktyków.
- Jeżeli trzeba, późniejsze etapy mogą szczegółowo badać indywidualne zadania z użyciem analizy zadań, lub ewentualnie skupić się na wiedzy i umiejętnościach wymaganych dla każdego zadania i funkcji.

*Zalety* DACUM stanowi względnie szybki i prosty sposób na uchwycenie doświadczenia praktyków w zakresie tego, co muszą robić w ramach pracy zawodowej.

*Wady i ograniczenia* DACUM cechują podobne wady, co analizę funkcjonalną, gdyż jest skuteczna na tyle, na ile pozwala na to wiedza uczestników. Koncentruje się na aspektach technicznych i proceduralnych kompetencji, zamiast na wymiarach mniej namacalnych. Metoda DACUM pozwala uzyskać opis kompetencji bardziej zorientowany na zadania niż analiza funkcjonalna. Znacznie większy sukces odnosi we wsparciu projektowania programów szkoleniowych w określonych okolicznościach, niż w tworzeniu opisów kompetencji w ramach zawodów.

*Zastosowanie w połączeniu z innymi metodami* Podstawowe zasady DACUM można wykorzystać jako sposób realizacji analizy funkcjonalnej lub uzyskania „eksperskiej mapy” obszaru do dalszego badania poprzez np. mapowanie ról.

### *Materiały dodatkowe*

Norton, R. (1997) *DACUM Handbook*. Columbus OH, Ohio State University.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401483.pdf> (4.5Mb file)

## 2H) Metoda Delphi

Metoda Delphi została opracowana przez Olafa Helmera i Nicholasa Reschera w latach 50-tych XX w., pierwotnie w celu przewidywania prawdopodobnych scenariuszy ataku wroga podczas zimnej wojny. Jest to ustrukturyzowana metoda budowania kompromisu przez panel ludzi, którzy mają doświadczenie lub wgląd w badaną sytuację, unikając dynamiki grupy i „myślenia grupowego”. Standardowe podejście Delphi wygląda następująco:

- Zebranie grupy panelistów, tj. osób, które mają wgląd w dany problem i chcą wnieść wymagany wkład w projekt. Nie trzeba ujawniać tożsamości panelistów członkom panelu. Obecnie grupy Delphi prowadzi się zazwyczaj za pośrednictwem poczty elektronicznej.
- Opracowanie początkowego pytania lub zestawu pytań dla panelistów, na które mają odpowiedzieć. Początek może mieć otwartą formułę, np. „co skuteczna [pielęgniarka] musi potrafić robić?”, a w kolejnych rundach pytania będą konkretniejsze.
- Podsumowanie odpowiedzi i ich ponowna dystrybucja wśród panelistów z prośbą o dalsze komentarze. Panelistów można poprosić o skomentowanie podsumowania lub reakcję na konkretne kwestie poruszane w odpowiedziach.
- Powtórzenie powyższego kroku tak często, jak to możliwe, aż do uzyskania kompromisu lub wyraźnych rezultatów do zgłoszenia.
- Można również użyć różnych odmian, np. zorganizować ostateczną lub przedostatnią rundę, gdy paneliści są poproszeni o przyznanie punktacji lub ocenę danych pozycji pod kątem ich istotności, lub wprowadzić dodatkowych uczestników na późniejszych etapach. Może się to okazać przydatne, gdy pojawią się długie listy i brak kompromisu na temat tego, co najważniejsze.

*Zalety* Metoda Delphi to skuteczny sposób gromadzenia potencjalnie szerokiej gamy danych od ekspertów, przy jednoczesnym unikaniu problemów dynamiki grupy i dominacji, które mogą się pojawić w trakcie wymiany twarzą w twarz.

*Wady i ograniczenia* Tak jak w przypadku analizy funkcjonalnej i DACUM, metoda Delphi to metoda ekspercka, bazująca na wiedzy (zazwyczaj) małej grupy osób. Jakość pytań użytych na początkowych etapach może mieć również podstawowe znaczenie dla jakości rezultatów. Edytor może mieć większą kontrolą niż w przypadku grupy fokusowej lub podobnej sytuacji i może być w stanie oddziaływać na grupę (nawet nieświadomie) względem konkretnego rezultatu.

*Zastosowanie w połączeniu z innymi metodami* Metodę Delphi można stosować w połączeniu z analizą funkcjonalną lub w celu ulepszenia informacji zebranych lub wytworzonych z użyciem innych metod.

*Materiały dodatkowe*

Linstone, H. and Turoff, M. (1975) *The Delphi Method: Techniques and Applications* New York, Addison-Wesley. <http://www.is.njit.edu/pubs/delphibook/>

## 2I) Technika siatki repertuaru

Technika siatki repertuaru to metoda opracowana przez psychologa George'a Kelly'ego w latach 50-tych XX w. jako praktyczne zastosowanie jego teorii konstruktów osobistych. W kontekście kompetencji, siatka repertuaru może służyć do zbudowania obrazu cech, które wiążą świadomych obserwatorów ze skutecznym wykonywaniem pracy. Poniżej wypunktowano powszechny sposób realizacji tego działania.

- Identyfikacja uczestników, którzy stanowią dobre źródło informacji na temat badanego zawodu – osoby znające pracę różnych podmiotów w rolach odpowiadających studium, których użyją jako ich „przypadki”. Studia mogą być na dużą lub małą skalę.
- Poproszenie uczestników o identyfikację ok. 10 odpowiednich „przypadków”, z których część postrzegają jako istotnie skuteczne, a inne jako mniej efektywne/początkujące (unikając przykładów „średnich”). Przypadki tworzą kolumny siatki. Ich nazwy powinny pozostać prywatne dla uczestników, ale powinno być jasne, pod którą kategorię (skuteczną lub mniej skuteczną) podpadają.
- W studium na małą skalę uczestników można prosić o określenie stosownych konstruktów i podzielenie się nimi, aby przedstawić uzgodniony zbiór. Konstrukty to cechy postrzegane jako istotne dla skuteczności praktyków, zwyczajowo wyrażane jako pary dwubiegunowe (np. twórczy – konkretny, skłonny do ryzyka – ostrożny). Ewentualnie konstrukty mogą pochodzić z poprzedniego badania. Może to być niezbędne dla studiów na większą skalę. Konstrukty tworzą rzędy siatki. Uczestnicy punktują swoje przypadki względem każdego konstruktu z zastosowaniem prostej skali (np. 1-5).
- W ramach prostej analizy sumuje się punkty uczestników dla każdego konstruktu dla skutecznych i mniej skutecznych praktyków. Przy dużych próbkach rezultaty można analizować statystycznie, podczas gdy przy małych grupach uczestników poprzez dyskusję można sprawdzić, jak każdy uczestnik interpretuje każdą z cech.

*Zalety* Technika siatki repertuaru to prosta metoda określania cech powszechnie postrzeganych jako umożliwiających kompetentne działanie badanej populacji. Stosuje się ją powszechnie dla celów ram kompetencji behawioralnych.

*Wady i ograniczenia* Technika siatki repertuaru zdaje się zapewniać nieustrukturyzowane listy cech wewnętrznych, które mogą potrzebować innych źródeł dowodów, aby nabrać sensu. Może również wybierać cechy obecne w badanej populacji, ale nie krytyczne dla kompetentnego działania, a w pewnym zakresie może odzwierciedlać uprzedzenia osób przekazujących informacje. Kolejny problem to unieważnienie rezultatów przez uczestników błędnie rozumiejących instrukcje – np. przyznających jako niską ocenę 1 punkt i 5 punktów również.

*Zastosowanie w połączeniu z innymi metodami* Technikę siatki repertuaru można stosować w połączeniu z bardziej ustrukturyzowaną metodą, taką jak mapowanie ról, w celu identyfikacji czynników krytycznych dla skutecznej pracy, lub jako metodę wstępną przed przejściem do większej szczegółowości poprzez analizę incydentów krytycznych.

### *Materiały dodatkowe*

Fransella, F. and Bannister, D. (1977) *A manual for repertory grid technique* London, Academic Press.

## **Aneks nr 1: Poradnik opracowywania**

Ta część Przewodnika stanowi praktyczny poradnik opracowywania krok po kroku ram kompetencji lub zbioru standardów zawodowych opisującego praktykę w zawodzie lub obszarze zawodowym (a nie umiejętności, wiedzę lub inne atrybuty) i z zasady jest na poziomie obszaru, zamiast koncentrować się na indywidualnych rolach, ma zastosowanie do różnych kontekstów i specjalizacji (zob. Część 1). Ta część poradnika to zasadniczo wskazówki przekazane w ramach projektu ComProCom.

Kolejne rozdziały koncentrują się na procesie opracowywania i zakładają, że już określono zakres i przeprowadzono badanie wstępne. Można je znaleźć w rozdziale 2.5 i 2.6 Przewodnika, które należy przeczytać jako pierwsze. Zakłada się tu, że ramy mają trzy poziomy szczegółowości, jak w Aneksie nr 2 i części przykładów w Aneksie nr 3.

Ujęcie graficzne procesu opracowywania standardów/ ram kompetencji zawodowych (prezentacja PPT) dostępne jest na stronie [www.comprocom.eu](http://www.comprocom.eu).

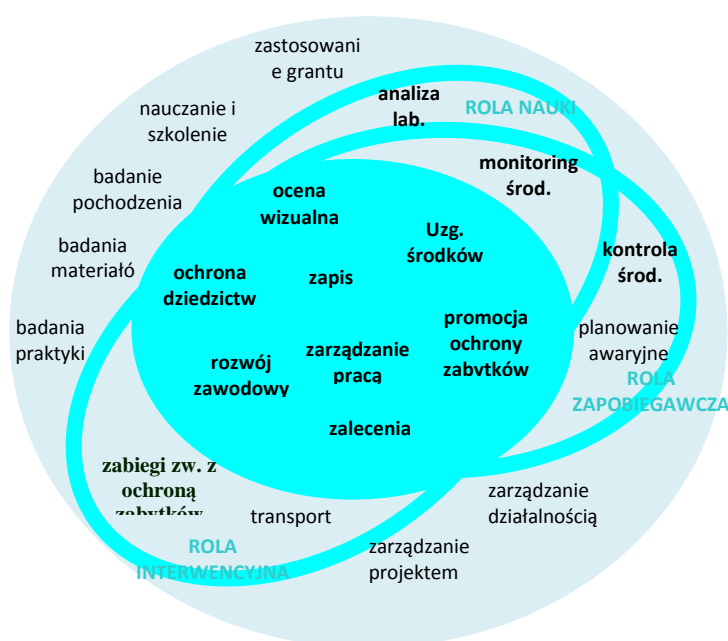
### **Aneks nr 1 obejmuje następujące zagadnienia:**

- Przejście od badań do struktury ram
- Opracowywanie nagłówek pierwszego poziomu
- Radzenie sobie z różnymi poziomami pracy
- Zestawienia na drugim poziomie
- Ostateczny poziom szczegółowości
- Etyka zawodowa i praktyka biznesowa

## Od badań do struktury ram

W fazie badań i definiowania obszaru zawodowego powinno się uzyskać obraz, który obejmuje to, co ludzie robią w ramach najważniejszych czynności zawodowych, a także – jeżeli dotyczy – jak są one zorganizowane w różne role i specjalizacje, na ile różnicuje je branża, typ i rozmiar organizacji, jak również inne zmienne, takie jak charakter lokalny/międzynarodowy lub miejski/wiejski.

Informacje te można zestawiać w sposób graficzny, np. w formie mapy roli takiej jak na rys. A1.1. Na jej podstawie można rozpocząć identyfikację czynności najważniejszych dla obszaru (każdy w zawodzie musi być w stanie je wykonywać), ważnych, ale ograniczonych do pewnych ról lub specjalizacji oraz tych peryferyjnych i niestanowiących elementu kluczowej umiejętności w zawodzie lub obszarze.



Rys. A1.1. Uproszczona mapa ról (dziedzictwo kulturowe)

Kolejny krok to organizacja tych czynności i grupowanie ich w sposób uzasadniony dla danego obszaru. Przykład na podstawie Rys. A1.1:

### Zrozumienie mapy ról

- Ocena wizualna to najważniejsze działanie. Czasem rozszerza się to do bardziej szczegółowej analizy, ale dla większości konserwatorów nie jest to analiza naukowa w laboratorium.
- Zalecenia i uzgodnienia środków są bardzo ważne i mogą być grupowane razem. Uwzględnia się tu też promocję ochrony zabytków i dziedzictwa.
- Ochrona dziedzictwa jest bardzo ważna, ale to, jakie konkretne środki zostaną użyte zależy od ról i specjalizacji. Można uwzględniać monitorowanie i kontrolę środowiska, a każdy musi znać ich podstawy.
- Nie wszyscy konserwatorzy przeprowadzają zabiegi w zakresie ochrony zabytków, ale dla niektórych z nich jest to główny element pracy. Wszyscy muszą znać podstawowe zasady, aby móc rekomendować lub zlecać zabiegi.
- Powyższe dwa obszary można połączyć jako *środki* ochrony zabytków, które mogą być zapobiegawcze lub oparte na zabiegach, uwzględniając analizę rezultatu środków.

- Zapis i dokumentowanie to istotne czynności, ale mogą pasować do każdego innego najważniejszego obszaru, a nie do tego konkretnego.
- Wszyscy pracownicy muszą być w stanie zarządzać swoją pracą. Dla niektórych rozciąga się to na zarządzanie dużymi projektami lub działalnością. Te bardziej rozwinięte aspekty zarządzania są poza zakresem ram, ale mogą zostać uwzględnione jako przykłady lub zastosowania czynności zarządzania w różnych kontekstach.
- Wszyscy konserwatorzy muszą być na bieżąco, komunikować i promować ochronę zabytków, instruować innych i przeprowadzać podstawowe dochodzenie związane z praktyką. Bardziej konkretne nauczanie/szkolenie i badania nie należą do najważniejszych czynności, ale praktycy mogą zacząć je wykonywać, gdy osiągną odpowiedni poziom rozwoju.

Analizując mapę ról należy pamiętać:

- (1) Gdy czynności zdają się ograniczać do konkretnych ról lub specjalizacji, co najmniej na tym pierwszym poziomie często możliwe jest przejście na wyższy poziom opisu, który zestawia je razem. Czasem pozwala to na uwzględnienie bardziej peryferyjnych czynności. Na powyższym przykładzie zrobiono to poprzez połączenie środków zapobiegawczych i zabiegów konserwacyjnych w zakresie „środków konserwacyjnych”.
- (2) Czynności peryferyjne należy wykluczyć z ram, przynajmniej na pierwszym poziomie szczegółowości. Np. członkowie zawodu mogą przyjąć bardziej zaawansowane zarządzanie, nauczanie/szkolenie lub działania badawcze, ale nie są to główne elementy bycia skutecznym praktykiem.
- (3) Większość zawodów lub obszarów jest podpartych różnymi ogólnymi działaniami, takimi jak zarządzanie pracą i procesami pracy, rozwój ustawiczny, które mogą być na tyle szerokie, aby uwzględniać pomoc w rozwoju innych osób i zawodu jako całości, oraz praca z ludźmi, w tym komunikacja i relacje z klientami.

### **Opracowywanie nagłówków pierwszego poziomu**

Teraz można przejść do pierwszego poziomu lub zestawu nagłówków ram. Warto przy tym zorganizować główne czynności obszaru lub zawodu jako cykl, wraz z liniami dochodzenia/oceny, planowaniem/negocjowaniem, wdrożeniem, analizą/oceną, według opisu w rozdziale 2.5 i Dodatku 1D. Niekoniecznie musi to oznaczać, że będą to cztery główne nagłówki, ale nie powinno być ich wiele więcej. W niektórych obszarach dwie sąsiednie fazy można w sposób użyteczny łączyć, podczas gdy w innych - fazę wdrożeniową można podzielić na obszar, którego dotyczy ustalanie rzeczy lub ustanawianie nowych inicjatyw oraz obszar z bieżącym wdrażaniem i zarządzaniem. Podstawowa struktura w formie cyklu dla ochrony zabytków to:

Struktura cykliczna ochrony zabytków

- Ocena dziedzictwa materialnego (*badanie/ocena*)
- Opcje i strategie ochrony zabytków (*planowanie/negocjowanie*)
- Środki ochrony zabytków (*wdrożenie i analiza/ocena*)

Dwa ważne elementy na tym etapie to:

- (1) Upewnienie się, że każdy nagłówek można zastosować do wszystkich ról i specjalizacji w obszarze (choć akceptuje się, że niektóre specjalizacje mogą koncentrować się na mniej niż całym cyklu, np. naukowcy z dziedziny ochrony zabytków pracowaliby głównie nad oceną). W zakresie ochrony zabytków trzeci obszar został początkowo podzielony na zabiegi ochrony

zabytków i środki zapobiegawcze. Ich wspólne zestawienie oznacza, że (teraz trzy) nagłówki stosowałyby się na równi do wszystkich konserwatorów.

- (2) Nagłówki powinny być do zastosowania do różnych poziomów i rodzajów działania. W przykładzie powyżej, cykl mógłby mieć zastosowanie do osoby pracującej w studiu, która ocenia i pracuje nad pojedynczą pozycją, lub do osoby odpowiedzialnej za zarządzanie ochroną wszystkich pozycji w głównym muzeum lub opiekę nad grupą zabytków historycznych. Jeżeli zaistnieje potrzeba rozróżnienia według poziomu, można to zrobić w obrębie szczegółowości ram poprzez podanie stosownych przykładów lub podział ram na więcej niż jeden podzbiór.

W niektórych obszarach trudno jest zastosować strukturę cykliczną, bo wygląda dość sztucznie. Przykład podany w rozdziale 2.5 to księgowość. Podczas gdy byłoby możliwe zorganizowanie czynności księgowych wokół cyklu projektu, spowodowałoby to podział powszechnie stosowanych nagłówków czynności na dwie lub trzy części cyklu, tworząc w ten sposób strukturę złożoną, która musiałaby być oddzielona, aby można było sprawdzić, jak stosowała się do indywidualnych księgowych. W takich przypadkach często lepiej zadziała struktura tematyczna. **Jeżeli nie ma jeszcze powszechnie stosowanego zestawu tematów, należy użyć procesu eksperckiego, takiego jak metoda Delphi lub analiza funkcjonalna, aby określić, co jest potrzebne.** Należy pamiętać o: (a) unikaniu zbyt dużej liczby tematów (aby nie zaczęły się stawać wąskimi specjalizacjami lub czynnościami określonymi dla roli) oraz (b) tym, że ramy będą zestawem standardów, a nie opisem zadań lub umiejętności wymaganych dla konkretnych zastosowań. Jeżeli zidentyfikowanych zostanie więcej niż sześć-siedem tematów, trzeba sprawdzić, czy można je połączyć.

Do obu rodzajów struktury, jak wspomniano wyżej, przypisywane są ogólniejsze czynności wspierające pracę w danym obszarze. Uwzględnia się tu umiejętność zarządzania pracą, utrzymania odpowiedniego poziomu kompetencji, skutecznej pracy z innymi itp. W zawodach formalnych jest też zazwyczaj wspierający etos i baza etyczna zawodu, które należy odzwierciedlić w ramach, podczas gdy w obszarach biznesowych ekwiwalent mógłby być opisany, jako dobra praktyka biznesowa. Poniżej znajdują się dwie pełne struktury – jedna w obrębie ochrony zabytków, jako kontynuacja powyższego przykładu i jedna dla start-upów, według opracowania w projekcie ComProCom.

Przykłady podstawowych struktur ram	
<p><i>Ochrona zabytków</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocena dziedzictwa materialnego</li> <li>• Opcje i strategie ochrony zabytków</li> <li>• Środki ochrony</li> <li>• Organizacja i zarządzanie</li> <li>• Rozwój zawodowy</li> <li>• Profesjonalny osąd i etyka zawodowa</li> </ul>	<p><i>Zarządzanie przedsiębiorstwem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Badanie i ocena możliwości biznesowych</li> <li>• Planowanie rozwoju firmy</li> <li>• Zakładanie firmy</li> <li>• Zarządzanie firmą</li> <li>• Analiza i doskonalenie biznesu</li> <li>• Komunikacja</li> <li>• Etyka biznesowa i zgodność</li> <li>• Zarządzanie i rozwój osobisty</li> </ul>

W ramach ostatniej kontroli należy się upewnić, że każdy z nagłówków jest napisany w sposób mający zastosowanie do każdego, kogo mają objąć ramy.



## Radzenie sobie z różnymi poziomami pracy

Są dwa główne podejścia do przedstawiania różnych poziomów pracy w pojedynczych ramach. Gdy trzeba uznać formalną różnicę poziomu, jak w przypadku wcześniej omówionych kategorii inżyniera technika, inżyniera zarejestrowanego i dyplomowanego, popularnym rozwiązaniem są różne podzbiory lub wersje ram. Korzystają one ze wspólnej struktury (jak powyżej), ale różnią się na drugim lub trzecim poziomie szczegółowości. Zazwyczaj większość stwierdzeń na poziomie drugim będzie wspólna dla podzbiorów, ale poziom trzeci lub opisowy będzie inny. Tab. A1.1. pokazuje przykład różnic pomiędzy poziomami w obrębie tych samych ogólnych ram.

Tab. A1.1. Przykład różnic pomiędzy poziomami w obrębie tych samych podstawowych ram

Część ram	Asystent	Główny praktyk	Zaawansowany praktyk
Dochodzenie/ocena	Kwestie techniczne związane z wykonywaniem pracy	Problemy, potrzeby i priorytety	Kontekst strategiczny, wpływ długoterminowy
Planowanie/negocjacje	Techniki, priorytety i czas	Rozwiązania, plany wdrożenia	Polityki, strategie, programy pracy
Wdrożenie	Własny program pracy	Projekty	Programy i strategie bardziej długoterminowe
Analiza/ocena	Jakość i punktualność pracy	Skuteczność projektu w zakresie realizacji potrzeb	Długoterminowy wpływ i wartość planu/programu
Praca z innymi	Ze współpracownikami	Ze współpracownikami, klientami i innymi w łańcuchu dostaw	Również z organizacjami zewnętrznymi i reprezentującymi zawód
Zarządzanie	Zarządzanie własną pracą	Zarządzanie jasno zdefiniowanymi projektami	Zarządzanie programami pracy
Opracowywanie	Samorozwój	Samorozwój i wsparcie rozwoju innych osób	Plus wkład w zawód/obszar
Etyka/praktyka	Rozumienie wytycznych dobrych praktyk i postępowanie zgodnie z nimi	Decyzja dotycząca sposobu stosowania wytycznych etycznych w kontekście	Kwestionowanie interpretacji wytycznych, rozwiązywanie konfliktów etycznych

W ramach drugiego podejścia, ramy muszą *godzić ze sobą* różne poziomy lub rodzaje pracy, ale ich nie *różnicować*. Przykład podany wyżej to konserwatorzy pracujący na indywidualnych obiektach, odpowiedzialni za całe zbiory, być może bez konieczności samej obsługi obiektów. Normalnie realizuje się to poprzez instrukcje, które można dołączyć do każdego nagłówka pierwszego poziomu odpowiednio lub poprzez przykłady zazwyczaj na poziomie trzecim opisu. Przykład wskazówek powiązanych z głównym nagłówkiem znajduje się poniżej:

### Opcje i strategie ochrony zabytków

- Ten obszar należy zastosować zgodnie z danym kontekstem pracy: np. może się stosować do decyzji omawianych z klientem na temat przedmiotów przyniesionych do pracowni w celu przeprowadzenia zabiegów lub uzyskania porady, strategii zarządzania zbiorami lub budynkiem, czy reakcji na konkretne zagrożenie lub problem związany z konserwacją.

(Professional standards for conservation, Institute of Conservation, London, 2007).

## Zestawienia na drugim poziomie

Każde z zestawień na pierwszym poziomie staje się nagłówkiem głównego rozdziału ram, zazwyczaj zajmując ok. jedną stronę tekstu. Kolejny krok to wypełnianie zestawień lub nagłówków na drugim poziomie – najważniejsze standardy kompetencji – w każdym rozdziale. Takie samo podejście stosuje się zwyczajowo do wszystkich rozdziałów, ewentualnie z wyjątkiem rozdziału o etyce/praktyce biznesowej, jeżeli taki jest. Osobne wskazówki w tym zakresie zamieszczono dalej.

Celem jest określenie najważniejszych czynności niezbędnych do osiągnięcia celu głównego działania. Należy się skupić na czynnościach krytycznych, a nie pobocznych, a następnie – tak jak w przypadku głównych nagłówków – zapisać je w sposób mający zastosowanie do wszystkich kontekstów ujętych w ramach (lub stosownym podzbiore, jeżeli na tym poziomie następuje podział). Ramy mogą stanowić wysoki standard, ale zestawienia powinny być osiągalne w normalnych sytuacjach pracy.

Zasada praktyczna mówi, żeby dla każdego obszaru ram mieć nie więcej niż pięć-siedem zestawień na drugim poziomie. Często wystarczy mniejsza liczba, a bardzo rzadko – potrzebna jest większa, choć długie listy sugerują użycie zbyt dużej liczby informacji szczegółowych. **Zestawienia na drugim poziomie to standardy podstawowe dla obszaru pracy opisane w głównym nagłówku, a nie lista kroków potrzebnych do jej realizacji.** Zbyt duża szczegółowość może faktycznie osłabiać ramy, gdyż niektórzy użytkownicy zastąpią swoje krótsze interpretacje.

Czasem zestawienia te można opracować tylko z użyciem metod eksperckich, choć techniki badawcze, takie jak częściowo ustrukturyzowane wywiady i analiza incydentów krytycznych, mogą dostarczać informacji empirycznych o tym, co praktycy rzeczywiście robią i co jest dla ich obszaru najważniejsze. Jeżeli na opracowanie ram nie mamy dużo czasu ani zasobów, wywiady będą zazwyczaj głębsze niż tylko nagłówki na drugim poziomie, dzięki czemu uzyskają informacje, na których mogą bazować też szczegółowe zestawienia. Wkład ekspercki jest zwyczajowo potrzebny do interpretacji wyników badań, np. łączenie danych z częściowo ustrukturyzowanych wywiadów nie jest tylko kwestią wyboru wspólnych punktów, ale też decyzji, jak wykorzystać dane w sposób dający logiczny i szeroko stosowany zbiór standardów.

Język i styl są ważne dla zestawień na drugim poziomie, gdyż jest to poziom ustanawiający podstawowe standardy kompetencji. Treść standardów musi być zrozumiała i czytelna, inaczej dokument może przypominać podręcznik techniczny, który zakłada pewien poziom kompetencji (w ramach kompetencji!) potrzebny do jego interpretacji.

- Należy używać ogólnie zrozumiałego języka, odpowiadającego opisywanemu poziomowi pracy. Kategorie techniczne należy uwzględnić tylko tam, gdzie są powszechnie rozumiane w danym zawodzie. W szczególności trzeba unikać żargonu edukacyjnego lub psychologicznego czy popularnych zwrotów biznesowych, które mogłyby utrudnić praktykom zrozumienie treści lub ich zniechęcić.
- Należy używać czasowników w stronie czynnej, które uwidaczniają, co praktycy powinni (być w stanie) robić.
- Należy używać stylu skierowanego bezpośrednio do czytelnika oraz stosować formę bezosobową (jak przy wstępie „praktyk powinien być w stanie zrobić...”), albo stronę czynną ze zwrotem do

czytelnika („powinieneś [być w stanie]...”). Forma „ty” jest preferowana, gdyż umożliwia rozróżnienie w tekście osoby, do której standardy są skierowane („ty”) i osób, do których trzeba się odwołać („on/ona”, „oni”).

- Należy unikać form czasowników w trzeciej osobie w odniesieniu do praktyków („on/ona”), gdyż w ten sposób zestawienia brzmią tak, jakby zawsze obowiązywały kogoś innego niż czytelnik. Jeden możliwy wyjątek to sytuacja, gdy wersja ram – zazwyczaj podsumowanie – służy do opisu tego, co praktycy powinni być w stanie zrobić dla osób spoza branży.
- Warto unikać używania zbyt wielu określeń w jednym zdaniu – np. „ustalenie celów dla projektu, przekazanie ich uczestnikom i interesariuszom, monitorowanie wszelkich odchyłeń i ocena rezultatów z użyciem solidnych metodologii”. Trzeba użyć więcej niż jednego twierdzenia, albo opisać czynność na ogólniejszym poziomie i użyć kolejnego poziomu szczegółowości, aby opisać resztę.
- Warto unikać przymiotników i przysłówków takich jak „doskonali”, „stosowny”, „odpowiednio” lub „strategicznie”, chyba że z kontekstu jasno wynika, co oznaczają – mogą sprawić, że standardy będą wyglądać bardziej precyzyjnie lub wymagająco, bez żadnej wartości dodanej. Należy szczególnie uważać na przysłówki, gdyż mogą podkreślać sposób wykonywania czynności, a nie ich rezultaty. Jeżeli to konieczne, można użyć przydawek, np. „stosownie do realizacji potrzeb klienta”.
- Należy unikać zestawień niejasnych lub aspiracyjnych, które trudno jest przełożyć na praktykę, lub których nie da się zastosować w większości sytuacji.

Przykłady zestawień na drugim poziomie	
<p><i>Opcje i strategie ochrony zabytków</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identyfikacja i ewaluacja opcji ochrony zabytków</li> <li>• Opracowanie porad, zaleceń lub polityki związanych z różnymi dostępnymi opcjami</li> <li>• Opracowanie lub negocjowanie uwzględnionego przebiegu działania do wdrożenia</li> </ul>	<p><i>Planowanie rozwoju firmy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identyfikacja preferowanej formy prawnej działalności</li> <li>• Identyfikacja produktu lub linii usług firmy</li> <li>• Identyfikacja implikacji zasobów względem rozwoju i prowadzenia działalności</li> <li>• Opracowanie biznesplanu, w tym zapotrzebowania na środki finansowe</li> </ul>

### Ostateczny poziom szczegółowości

Trzeci i zwyczajowo ostatni poziom ram omawia i wyjaśnia najważniejsze standardy reprezentowane przez zestawienia na drugim poziomie.

Poziom ten zapisuje się często, jako szereg podpunktów, ale nie jest to konieczne – czasem zdanie lub krótki akapit to lepszy wybór. Głównym celem jest opis czynników krytycznych względem spełnienia wymogów twierdzenia na drugim poziomie, a nie lista umiejętności lub zadań. Szczegółowo można też opisać to, jak zestawienie jest lub może być stosowane w różnych kontekstach, np. poprzez podanie przykładów.

Sposób zapisu szczegółów zależy w pewnym zakresie od celu ram, ale jeżeli używa się oddzielnych punktów, zasada jest taka, aby starać się podać maksymalnie pięć pozycji dla każdego zestawienia na drugim poziomie. Niektóre zestawienia na drugim poziomie mogą być wystarczająco jasne bez dalszego wyjaśnienia. Uwagi dotyczące unikania zbyt dużej szczegółowości również są tu na miejscu.

Praktyczny format ostatniego poziomu to poprzedzanie podstawowych czynności stwierdzeniem „Uwzględnia się tu...” lub „Zazwyczaj uwzględnia się tu...”, a dla przykładów stosujących się do różnych kontekstów „Można tu uwzględnić...”. Uzyskuje się dzięki temu zapis szczegółów w formie rzeczownika odczasownikowego. Poniżej można znaleźć przykłady (z różnych ram).

#### Komunikacja z ludźmi

*Można tu uwzględnić następujące elementy:*

- Prowadzenie, przewodzenie, wnoszenie wkładu i rejestracja spotkań i dyskusji
- Przygotowanie komunikatów, dokumentów i raportów na temat złożonych spraw
- Wymiana informacji i doradzanie współpracownikom technicznym i nietechnicznym

#### Identyfikacja i ewaluacja opcji ochrony zabytków

- *opcje mogą obejmować zarządzanie korzystaniem z, wystawianiem itp. dziedzictwa w inny sposób; fizyczne zabiegi i środki konserwacyjne; środki zapobiegawcze lub ochronne; zachowanie statusu quo*
- *opcje powinny się opierać na odpowiedniej ocenie i badaniu*
- *należy być w stanie identyfikować opcje wymagające nowych lub przyjętych środków oraz know-how wypracowany i wdrożony lub zlecić wykonanie tych czynności*
- *ewaluacja obejmuje identyfikację zagrożeń, zasobów i korzyści powiązanych z różnymi opcjami, jak również ich implikacje dla przyszłego użycia, wystawiania itp.*

#### Ocena innowacyjności nowego rozwiązania

*Uwzględnia się tu umiejętność:*

- stosowania odpowiednich metod oceny poziomu innowacyjności rozwiązania (może obejmować jego wartość dodaną dla potencjalnych użytkowników)
- stosowania odpowiednich metod oceny dojrzałości wdrożeniowej (gotowości do wdrożenia) nowego procesu, produktu, usługi lub rozwiązania organizacyjnego

Czasem warto pokusić się o większą szczegółowość w odniesieniu do wysoce krytycznych czynności, np. gdy istnieje konkretna i podstawowa procedura ich wykonywania, lub gdy czynność wymaga krytycznego zestawu umiejętności, które nie wynikałyby w sposób oczywisty ze standardów. Jeżeli opisy te mają więcej niż kilka linijek, warto je uwzględnić jako dodatki do głównych ram i zamieścić do nich adnotację w tekście głównym. Ważne jednak, aby pamiętać, że ramy nie są ani programem nauczania, ani zestawem instrukcji wykonywania pracy – można je opracowywać na podstawie standardów, ale stanowią osobne dokumenty.

### **Etyka zawodowa lub praktyka biznesowa**

Wiele ram zawiera rozdział dotyczący etyki i podejmowania decyzji zawodowych. Zazwyczaj stosuje się on do wszystkich czynności reprezentowanych w ramach i często ma format inny niż pozostałe rozdziały.

Rozdział ten nie stanowi po prostu kodeksu etyki lub postępowania. Dotyczy umiejętności działania z „kompetencją etyczną” lub „biegłością etyczną”, więc tak jak w przypadku reszty ram, powinien być zapisany w formie zestawu działań. Czasem można uwzględnić zestawienia rozpoczynające się od słowa „zrozumienie”, choć musi być jasne, do czego to zrozumienie służy.

Zastosowanie mają podobne wskazówki dotyczące prezentacji i języka jak w przypadku zestawień na drugim poziomie, choć szczegółowe informacje wyjaśniające nie muszą być potrzebne – wystarczy jedna lista zestawień.

Przykłady zestawień w tym obszarze (z różnych ram) można znaleźć dalej.

- i. rozumienie i przestrzeganie kodeksu etyki i praktyki danego organu zawodowego
- ii. przestrzeganie wymogów i obowiązków prawnych, w tym tych związanych ze zdrowiem i bezpieczeństwem, zatrudnieniem i prawem umów oraz umów międzynarodowych
- iii. działanie odpowiedzialne i etyczne w kontaktach ze społeczeństwem, pracodawcami, klientami i współpracownikami
- iv. radzenie sobie z konfliktami wartości i dylematami etycznymi w sposób zachowujący zawodową rzetelność

Dbanie o aktualną znajomość odpowiednich aktów prawnych, regulacji i kodeksów postępowania oraz działanie zgodnie z nimi

*Uwzględnia się tu:*

- Stosowanie odpowiednich aktów prawnych, regulacji i kodeksów postępowania do danego obszaru pracy
- Zapewnienie, że przedsiębiorstwo działa zgodnie z prawem, bazując na odpowiedniej znajomości prawa w zakresie operacji biznesowych i konkretnego obszaru działania przedsiębiorstwa

Zapewnienie, że praktyki biznesowe są równoważone aspektami społecznymi i osobowymi przedsiębiorstwa

*Uwzględnia się tu:*

- Zachowanie równowagi pomiędzy celami biznesowymi i społecznymi lub wspólnotowymi przedsiębiorstwa, zgodnie z jego wartościami i wizją
- Zapewnienie równości szans i uczciwego traktowania pracowników przedsiębiorstwa, jego wolontariuszy, klientów/podmioty wspierające i interesariuszy
- Uczciwe i etyczne korzystanie z dobrowolnego wsparcia przez przedsiębiorstwo

## **Aneks nr 2: Standardy kompetencji dla osób opracowujących standardy**

W tej części zawarto przykładowe ramy kompetencji dla osób realizujących działania opisane w niniejszym Przewodniku. Przygotował je zespół projektu ComProCom, ale przeszły etap testów i konsultacji jedynie w ograniczonym zakresie.

### **Streszczenie - struktura**

#### **1. Określanie standaryzowanego obszaru zawodowego i prowadzenie badań**

- a. określanie zakresu obszaru, dla którego opracowywane są standardy
- b. ocena wymogów dla standardów
- c. opracowanie bogatego obrazu obszaru zawodowego

#### **2. Opracowywanie**

- a. ocena i wybór podejścia, które jest odpowiednie w odniesieniu do kontekstu i potrzeb
- b. określanie podstawowej struktury standardów
- c. opracowanie szczegółowych standardów

#### **3. Testowanie i weryfikacja**

- a. ustalenie pytań, na które ma odpowiedzieć etap testowania
- b. identyfikacja i uzyskanie wsparcia od uczestników konsultacji i testowania
- c. przeprowadzenie konsultacji i testów
- d. interpretacja i reakcja na rezultaty konsultacji i testów
- e. ustanowienie procesu ciągłej analizy

#### **4. Zarządzanie procesem**

- a. zarządzanie przepływem pracy, zadaniami i projektem
- b. utrzymywanie skutecznych relacji z pracownikami
- c. aktualizacja

### **Zasady i etyka**

- i. najważniejsze koncepcje, modele i podejścia
- ii. szersze konteksty, w których sytuują się ramy kompetencji
- iii. badania jakościowe i ankietowe
- iv. metody i techniki opracowywania
- v. otwartość na metody i podejścia alternatywne
- vi. zagrożenia związane z narzucaniem wartości, norm kulturowych i sposobów pracy oraz organizacji
- vii. kwestionowanie treści dyskryminującej i zbędnych barier
- viii. szanowanie perspektyw i opinii innych ludzi
- ix. działanie odpowiedzialne i etyczne
- x. praca w obrębie ograniczeń własnego rozumienia i zdolności

## 1. Określanie standaryzowanego obszaru zawodowego i prowadzenie badań

*Musisz potrafić wykonywać następujące czynności:*

- a. określanie zakresu obszaru, dla którego opracowywane są standardy
  - *uwzględnia się tu identyfikację zawodu lub branży, sposób, w jaki się go definiuje i kto to robi*
  - *uwzględnia się tu również identyfikację organów i regulacji odnoszących się do danego obszaru lub działań w jego ramach, a także innych kluczowych interesariuszy*
- b. ocena wymogów dla standardów
  - *uwzględnia się tu przyszłe zastosowania standardów (zarówno „oficjalne”, jak i takie, których można w sposób uzasadniony oczekiwać) oraz parametry, które będą musiały spełniać*
  - *wymogi mogą pochodzić od więcej niż jednego interesariusza lub obszaru zainteresowania*
- c. opracowanie bogatego obrazu obszaru zawodowego
  - *uwzględnia się tu główne czynności w danym obszarze, różne role zawodowe, sposób jego ewolucji, organizacji, w tym relacje między różnymi rodzajami organizacji i aktorami w tym obszarze, różne konteksty, w których praktycy pracują, typowe ścieżki podejmowania zawodu i rozwoju zawodowego, wszelkie wymogi prawne lub kwalifikacyjne, oczekiwania największych pracodawców i najważniejszych grup klientów, wielkość obszaru, sposób jego rozkładu geograficznego oraz pomiędzy różnymi specjalizacjami lub zastosowaniami i rodzajami organizacji*
  - *może uwzględniać korzystanie z odpowiednich metod badawczych, jak również wkład ekspertów w danym obszarze, w celu zapewnienia informacji ogólnych i podsumowujących oraz zrozumienie wyników badań*

## 2. Opracowywanie

*Musisz potrafić wykonywać następujące czynności:*

- a. ocena i wybór podejścia, które jest odpowiednie w odniesieniu do kontekstu i potrzeb
  - *uwzględnia się tu stosowane podejście konceptualne do kompetencji i praktyki, w tym to, czy będzie opisywać samą praktykę, czy też zawierać wiedzę, umiejętności i atrybuty oraz, czy będzie się koncentrować na kompetencjach w obrębie zawodu lub obszaru, czy też konkretnych ról zawodowych*
  - *podejście musi odpowiadać celowi i oczekiwanym zastosowaniom standardów*
  
- b. określenie podstawowej struktury standardów
  - *struktura powinna mieć sens w kategorii uwzględnianego obszaru praktyki oraz tego, co praktycy faktycznie wykonują*
  - *powinna być również możliwa do zastosowania do wszystkich kontekstów, w których praktycy pracują, unikając założeń na temat technik, praktyk pracowniczych lub metod organizacji, których nie można podeprzeć badaniem w danym obszarze*
  - *struktura może potrzebować korekty po uwzględnieniu szczegółów standardów*
  
- c. opracowanie szczegółowych standardów
  - *szczegóły powinny odzwierciedlać badanie danego obszaru, wyrażać podstawowe wymogi i unikać informacji nieistotnych lub czynników mających zastosowanie jedynie do poszczególnych kontekstów*
  - *należy unikać wymogów dyskryminujących, nieuzasadnionych lub bazujących na najczęściej występujących sytuacjach*
  - *jeżeli to możliwe, powinny być odporne na zmiany – np. unikać konkretnego odniesienia do bieżących technik, regulacji, żargonu i preferowanych praktyk, które mogą podlegać zmianom*
  - *może być konieczne uwzględnienie wyjaśnień, jak standardy stosują się w różnych kontekstach*
  - *należy używać jasnego, precyzyjnego języka, na poziomie dostosowanym do danych użytkowników*



### 3. Testowanie i weryfikacja

*Musisz potrafić wykonywać następujące czynności:*

- a. ustalenie pytań, na które ma odpowiedzieć etap testowania
  - *uwzględnia się tu pytania związane z zasięgiem i odpowiedniością standardów, możliwością ich stosowania do wszystkich odpowiednich kontekstów i odpornością na zmiany, dokładnością w zakresie reprezentowania dobrych praktyk na odpowiednim poziomie, dopasowaniem do założonych celów, brzmieniem i przydatnością w odniesieniu do danych użytkowników*
  - *sposób zadawania pytań powinien unikać naprowadzania respondentów na konkretne odpowiedzi i pozwalać im na krytykę struktury oraz szczegółów standardów*
- b. identyfikacja i uzyskanie wsparcia od uczestników etapów konsultacji i testowania
  - *należy uzyskać wsparcie ze strony odpowiedniej liczby uczestników, aby zapewnić reprezentatywność konsultacji i testów względem społeczności, do której standardy się odnoszą*
  - *uwzględnia się tu wybór podmiotów konsultacji i uczestników, tak aby reprezentowali różne konteksty i rodzaje użytkowników (w tym, jeżeli dotyczy, różne specjalizacje, rodzaje i rozmiary organizacji, konteksty pracy, etapy kariery i poziomy odpowiedzialności)*
  - *jeżeli to konieczne, uwzględnia się tu uzyskanie aktywnego wsparcia innych organizacji w celu dotarcia do podmiotów konsultacji lub przeprowadzenia testów*
- c. przeprowadzenie konsultacji i testów
  - *obejmuje ono zaprojektowanie odpowiedniego zestawu metod, tak aby przetestować standardy i zapewnić odpowiedzi na zidentyfikowane pytania*
  - *metody przeprowadzania testów należy wybrać tak, aby zapewnić, że uczestnicy korzystają ze standardów w realnych sytuacjach, np. poprzez ocenę, samokontrolę lub kontrolę współpracowników, analizę praktyki lub szkolenie*
  - *czas przeznaczony na każdy proces powinien być wystarczający, aby umożliwić dokładne przetestowanie i zdobycie informacji*
- d. interpretacja i reakcja na rezultaty konsultacji i testów
  - *uwzględnia się tu zestawienie, analizę i interpretację danych, aby zawrzeć wszystkie stosowne informacje*
  - *należy zadbać o to, by nie pominąć żadnych poglądów jednostek lub mniejszości, gdy są wartościowe lub reprezentują poglądy konkretnej grupy*
  - *uwzględnia się tu podsumowanie rezultatów, aby pomóc w podjęciu decyzji, jakie zmiany należy wprowadzić do standardów*
  - *można tu ująć przygotowanie opublikowanego podsumowania konsultacji i decyzje podjęte w ich konsekwencji*
- e. ustanowienie procesu ciągłej analizy
  - *uwzględnia się tu identyfikację interwałów analizy standardów, które muszą równoważyć potencjalną potrzebę aktualizacji (co będzie zależeć od specyfiki i odporności standardów) z zamętem powodowanym przez zmiany*
  - *uwzględnia się tu ustanowienie środków rejestracji ciągłych informacji zwrotnych, aby umożliwić ich uwzględnienie przy okazji kolejnej analizy*

## 4. Zarządzanie procesem

*Musisz potrafić wykonywać następujące czynności:*

- a. zarządzanie przepływem pracy, zadaniami i projektem
  - *uwzględnia się tu umiejętność planowania, zapewniania zasobów, przygotowywania harmonogramu i monitorowania kolejności zdarzeń w celu opracowania i przetestowania ram standardów*
  - *obejmuje ono identyfikację i zabezpieczenie zaangażowania najważniejszych osób, których wkład jest niezbędny do realizacji projektu*
  
- b. utrzymywanie skutecznych relacji z pracownikami
  - *uwzględnia się tu umiejętność skutecznej pracy z zewnętrznymi interesariuszami, praktykami i ekspertami branży oraz uczestnikami badań, i utrzymywanie współpracy z nimi*
  - *uwzględnia się tu szanowanie poglądów innych osób i docenianie ich wkładu, jak również radzenie sobie z różnicami opinii*
  
- c. bycie na bieżąco z odpowiednimi zmianami
  - *uwzględnia się tu zmiany związane z odpowiednimi metodologiami, jak również zmiany praktyki, polityki i szerszego kontekstu odnoszącego się do danego obszaru*

## Zasady i etyka

*Musisz:*

- i. rozumieć i potrafić stosować kluczowe koncepcje, modele i podejścia związane z budowaniem i projektowaniem ram kompetencji, jak również rozumieć ich znaczenie w różnych kontekstach
- ii. rozumieć i uwzględniać szersze konteksty, w których sytuują się opracowywane ramy kompetencji, w tym: systemy kształcenia i szkolenia zawodowego, (samo)regulacja i licencjonowanie, mobilność międzynarodowa, ochrona publiczna i wydajność organizacyjna
- iii. rozumieć i stosować podstawowe zasady badań jakościowych i ankietowych, wraz z technikami prowadzenia jakościowych badań obszaru, przeprowadzania testowania i konsultacji, odpowiednio do opracowywanych ram kompetencji
- iv. rozumieć i oceniać stosowność różnych metod i technik opracowywania standardów zawodowych i ram kompetencji
- v. doceniać i być przygotowanym do uwzględnienia alternatywnych, ważnych metod i podejść istotnych dla swojej praktyki zawodowej
- vi. rozumieć zdolność ram standardów do faworyzowania poszczególnych wartości, norm kulturowych oraz sposobów pracy i organizacji
- vii. kwestionować treść, która może być dyskryminująca lub tworzyć niepotrzebne bariery dla osób z niej korzystających
- viii. szanować perspektywy i opinie osób zaangażowanych w opracowywanie, testowanie i komentowanie ram standardów
- ix. działać odpowiedzialnie i etycznie w kontaktach z interesariuszami i uczestnikami
- x. rozumieć ograniczenia własnego rozumienia i umiejętności, szukać wkładu i rad innych osób w obszarach, w których nie masz pewności

## **Aneks nr 3: Przykłady standardów i ram**

Poniższe rozdziały I-IV zawierają przykłady istniejących standardów/ram pogrupowane następująco:

- I Struktura
- II Profesjonalizm i etyka
- III Szczegółowe działania
- IV Poziom

Większość z nich stanowi fragmenty z ram opracowanych w projekcie ComProCom. Część przykładów bazuje na ramach brytyjskich użytych w pierwotnych instrukcjach opracowanych na początku projektu.

## I Struktura ram - przykłady

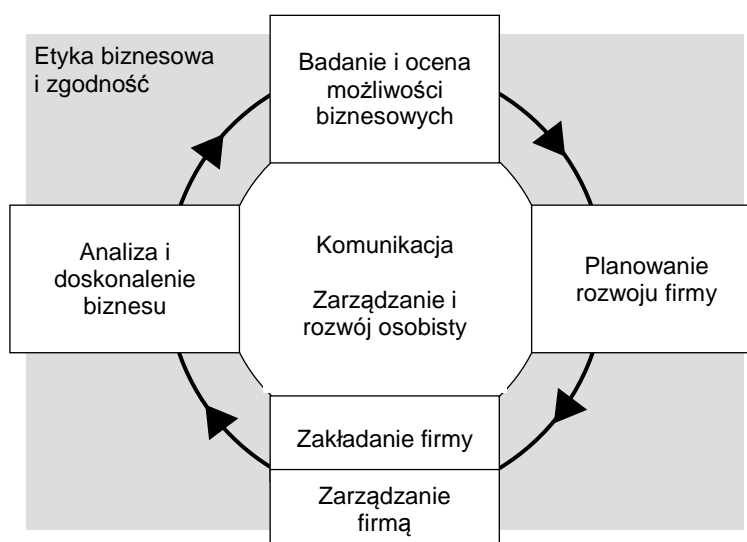
### A. Zarządzanie innowacjami

Ramę dla obszaru zarządzania innowacjami opracował w projekcie ComProCom zespół ITeE-PIB. Stosuje się tu strukturę cykliczną, wspieraną przez dwa obszary ogólnej działalności zawodowej i podpartą etyką zawodową.



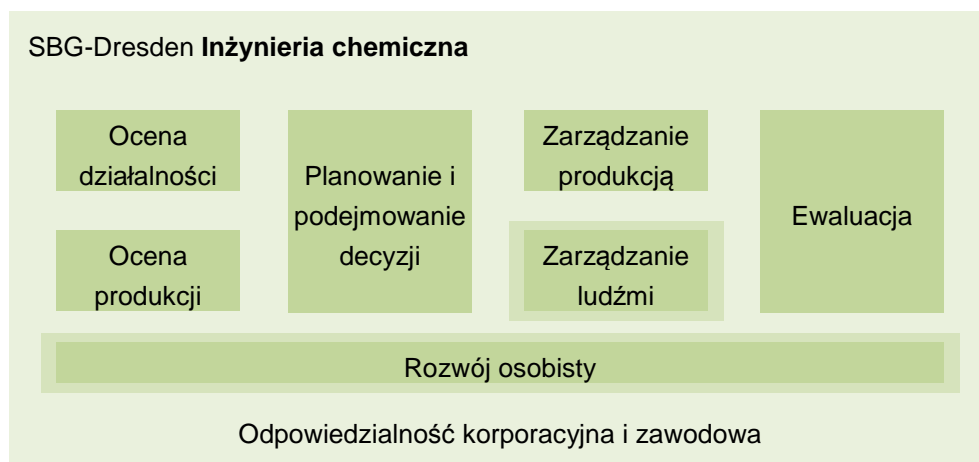
### B. Zarządzanie małą firmą

Ramy te, opracowane przez die Berater w projekcie ComProCom, również mają strukturę cykliczną dla głównych działań związanych z zarządzaniem przedsiębiorstwem, ale dzielą etap wdrożenia na tzw. „rozruch” i zarządzanie bieżące. Cykl bazuje na ogólnych obszarach umiejętności oraz etyki i zgodności.



### C. Inżynieria chemiczna

Ramy SBG-Dresden dla inżynierii chemicznej mają strukturę podobną tych powyżej, ale dzielą etapy oceny i wdrożenia na dwa.



### D. Inżynieria (UK-Spec)

Te niecykliczne ramy opracowane przez Brytyjską Radę ds. Inżynierii stanowią prosty, ogólny model dla złożonego zawodu. Struktura na najwyższym poziomie ma zastosowanie do wszystkich specjalizacji inżynierskich i do trzech poziomów (inżynier dyplomowany, zarejestrowany i technik, mniej więcej równe poziomom 7, 6 i 4/5 EQF). Trzy poziomy cechują się różnymi stwierdzeniami na bardziej szczegółowym poziomie. Stowarzyszenia branżowe w obszarze każdej specjalizacji mogą również opracowywać własne wersje standardów, zazwyczaj w ramach tu przedstawionych.

#### Rada ds. Inżynierii Standardy inżynierii

- A. Wykorzystanie wiedzy i technologii
- B. Analiza i rozwiązywanie problemów
- C. Przywództwo techniczne i ekonomiczne
- D. Komunikacja, prezentacja i relacje zawodowe
- E. Zaangażowanie na rzecz standardów zawodowych

## II Przykłady podejścia do profesjonalizmu i etyki

### A. Przedsiębiorstwo społeczne

Rozdział 6 w ramach kompetencji zawodowych przygotowanych przez EETAA odnosi się do praktyki i etyki biznesowej. Jest napisany w podobny sposób, co pozostałe główne rozdziały ram.

#### **6.1. Dbanie o znajomość aktualnych aktów prawnych oraz działanie zgodnie z nimi**

Uwzględnia się tu:

- Posiadanie i umiejętność stosowania w codziennych czynnościach, szerokiej wiedzy na temat aktów prawnych odnoszących się do przedsiębiorstw społecznych
- Zapewnienie, że przedsiębiorstwo działa zgodnie z prawem, bazując na odpowiedniej znajomości prawa w zakresie operacji biznesowych i konkretnego obszaru działania przedsiębiorstwa
- Zwracanie szczególnej uwagi na kwestię ochrony danych osobowych (w przypadku spółdzielni społecznych o ograniczonej odpowiedzialności)
- Wiedzę, jakie porady prawne są niezbędne lub korzystne
- Skuteczną pracę ze specjalistami ds. prawa w obrębie przedsiębiorstwa lub spoza niego

#### **6.2. Działanie zgodnie ze statutem i regulaminami wewnętrznymi przedsiębiorstwa**

Uwzględnia się tu:

- Pracę zgodnie z duchem i wartościami statutu przedsiębiorstwa i jego regulacjami wewnętrznymi, zapewnienie, że inni też to robią
- Działanie z uwzględnieniem oddziaływania przedsiębiorstwa na społeczeństwo (i potrzeby jego oceny)

#### **6.3. Działanie zgodnie z zasadami przejrzystości**

Uwzględnia się tu stosowanie zasad przejrzystości i odpowiedzialności

#### **6.4. Zapewnienie, że praktyki biznesowe są równoważone aspektami społecznymi i osobowymi przedsiębiorstwa**

Uwzględnia się tu:

- Zachowanie równowagi pomiędzy celami biznesowymi i społecznymi lub wspólnotowymi przedsiębiorstwa, zgodnie z jego wartościami i wizją
- Zapewnienie równości szans i uczciwego traktowania pracowników przedsiębiorstwa, jego wolontariuszy, klientów/podmioty wspierające i interesariuszy
- Promocję podejścia skupionego na ludziach, ze środkami i narzędziami uczynienia członków, pracowników, wolontariuszy i grup docelowych agentami zmiany
- Uczciwe i etyczne korzystanie z dobrowolnego wsparcia przez przedsiębiorstwo

## B. Ochrona zabytków

Ten brytyjski przykład z Instytutu Ochrony Zabytków napisano w innym stylu względem obszaru ram opartego na działaniach. Uwzględnia się tu nawiązanie do potrzeby zrozumienia stosownych zasad, bez zagłębiania się w szczegóły dotyczące konkretnych obszarów wiedzy lub teorii.

### Profesjonalny osąd i etyka zawodowa

- i. rozumienie zasad konserwacji i wykazanie dogłębnego rozumienia konkretnego obszaru (obszarów) praktyki zawodowej
- ii. biegła znajomość krajowych i międzynarodowych zasad, filozofii i wytycznych istotnych dla praktyki zawodowej
- iii. rozumienie szerszych kontekstów realizacji konserwacji, implikacji kontekstu dla praktyki oraz implikacji działań konserwacyjnych dla kontekstu
- iv. stosowanie odpowiedniego poziomu myślenia krytycznego, analizy i syntezy w celu rozwiązywania problemów związanych z konserwacją oraz opracowywania stosownych rozwiązań
- v. docenianie i bycie przygotowanym do uwzględnienia alternatywnych, ważnych metod i podejść istotnych dla praktyki zawodowej
- vi. rozumienie podstawy etycznej zawodu i obowiązków pracownika w obszarze konserwacji względem dziedzictwa kulturowego i szerszego społeczeństwa
- vii. rozumienie i przestrzeganie kodeksu etyki i praktyki danego organu zawodowego
- viii. przestrzeganie wymogów i obowiązków prawnych, w tym tych związanych ze zdrowiem i bezpieczeństwem, zatrudnieniem i prawem umów, oraz umów międzynarodowych
- ix. branie odpowiedzialności za dbałość o dziedzictwo materialne w swojej strefie wpływu
  - x. działanie odpowiedzialne i etyczne w kontaktach ze społeczeństwem, pracodawcami, klientami i współpracownikami
- xi. działanie ze świadomością i szacunkiem dla kulturowego, historycznego i duchowego kontekstu obiektów i struktur
- xii. radzenie sobie z konfliktami wartości i dylematami etycznymi w sposób zachowujący interesy dziedzictwa kulturowego
- xiii. rozumienie ograniczeń własnego rozumienia i umiejętności oraz praktykowanie w ich ramach.



## III Przykłady szczegółowych standardów

### A. Inżynieria chemiczna

#### Ocena produkcji

##### 2.1 Ocena jakości i zapewnianie środków produkcji

Uwzględnia się tu ocenę zgodności z celami dotyczącymi jakości oraz standardami zarządzania jakością, jak również używanie środków produkcyjnych i identyfikację potrzebnych ulepszeń.

##### 2.2 Monitorowanie procesów chemicznych

Uwzględnia się tu:

- klasyfikowanie reakcji chemicznych i uwzględnianie rodzajów reakcji
- monitorowanie i analizę odpowiednich danych technicznych, w tym ciśnienia, temperatury, wartości pH, rozpuszczalnika, dystrybucji paliwa i czasu przebywania, jak również identyfikację wpływu wskaźnika reakcji, równowagi reakcji chemicznych, rozpuszczalności, katalizy, jonów i stężenia
- stosowanie kontroli procesów takich jak próbkowanie, klasycznych metod analizy, analizy instrumentalnej i procedur on-line

##### 2.3 Ocena procesów produkcji

Uwzględnia się tu:

- ocenę warunków produkcji dla procesów chemicznych zgodnie z rodzajami reakcji
- rozróżnienie pomiędzy korelacją i grupą transportową masy i energii, obliczanie bilansów materiałowych i bilansów energii
- ocenę potencjalnych zagrożeń i oddziaływania czynników ludzkich, pomieszczeń, używanego sprzętu i środowiska

## B. Przedsiębiorstwo społeczne

### 1. Badanie i ocena czynników rozwoju przedsiębiorstwa

#### 1.1. Identyfikacja nowych szans oraz/lub zagrożeń dla przedsiębiorstwa

*Uwzględnia się tu:*

- Wdrożenie prawidłowych metodologii identyfikacji szans i zagrożeń dla przedsiębiorstwa (jak np. analiza SWOT)
- Badania w celu określenia zapotrzebowania rynkowego na produkty i usługi, które przedsiębiorstwo może oferować
- Identyfikację zakresu konkurencji na potencjalnych rynkach przedsiębiorstwa
- Identyfikację i ocenę możliwości finansowania i innych form wsparcia ze strony sponsorów, zwolenników oraz zewnętrznych (w tym UE) źródeł finansowania
- Wykorzystanie (formalnych i nieformalnych) sieci do zdobywania informacji oraz wymiany informacji i poglądów

#### 1.2. Ocena oddziaływania społecznego przedsiębiorstwa i jego relacji względem bieżących i przewidywanych potrzeb społecznych

*Uwzględnia się tu:*

- Identyfikację i ocenę istniejących i pojawiających się potrzeb społecznych i środowiskowych, odpowiadających obszarowi działania przedsiębiorstwa
- Wybór prawidłowej metodologii i narzędzie oceny/pomiaru oddziaływania społecznego
- Analizę wpływu społecznego przedsiębiorstwa i ocenę zakresu, w jakim może być ukierunkowany na zidentyfikowane potrzeby
- Ocenę skuteczności przedsiębiorstwa w odniesieniu do zidentyfikowanych potrzeb społecznych, w razie konieczności projektowanie i zalecanie zmian jego ukierunkowania lub działań

#### 1.3. Ocena rentowności przedsiębiorstwa

*Uwzględnia się tu:*

- Ocenę ogólnych wyników finansowych przedsiębiorstwa i określenie przyczyn ewentualnych niedoborów
- Ocenę wpływu sytuacji budżetowej i innych czynników zewnętrznych na wyniki przedsiębiorstwa
- Identyfikację szans zwiększenia zysku bez szkody dla wartości i zasad przedsiębiorstwa
- Identyfikację kwestii istotnych dla jakości i wartości rynkowej produktów i usług
- Identyfikację szans udoskonalenia/aktualizacji produktów i usług
- Identyfikację potrzeb i szans dotyczących produktów i usług oferowanych przez inne organizacje społeczne i podmioty ekonomii społecznej

#### 1.4. Ocena zdolności i możliwości członków przedsiębiorstwa

*Uwzględnia się tu:*

- Zbieranie i zestawianie danych dotyczących wiedzy, umiejętności i kwalifikacji członków przedsiębiorstwa, ich dostępności i życzeń, jak również przeszkód lub trudności, których doświadczają
- Identyfikację pozycji przedsiębiorstwa względem realizacji jego celów poprzez skuteczne wykorzystywanie umiejętności jego członków w drodze tworzenia miejsc pracy

### C. Przykład pokazujący oczekiwania wobec podstawowego i „zaawansowanego” praktyka

Jest to przyjęty opis uwzględniający dodatkowe wskaźniki zaawansowanej praktyki zawodowej.

#### Rozwój zawodowy

- a. bycie na bieżąco z informacjami o zmianach w zawodzie oraz z szerszymi informacjami związanymi z kontekstem pracy
- b. zapewnienie, że praktyka, wiedza, umiejętności i metody danej osoby są aktualne na poziomie ogólnym i w odniesieniu do poszczególnych projektów i wykonywanych zadań
  - *uwzględnia się tu utrzymanie kontaktu z odpowiednimi organami w zawodzie i poza nim, stosownie do obszaru praktyki*
  - *aktualizacja potrzeb, aby odpowiadały roli, np. jeżeli ktoś jest zaangażowany głównie we wdrożenie, wymaga się od niego rozumienia i umiejętności stosowania nowych metod w danym obszarze, a jeżeli ktoś jest menedżerem lub doradcą, wymaga się od niego rozumienia, jakie metody są dostępne i kiedy będą odpowiednie, ale nie wymaga się umiejętności ich realizacji*
  - *na zaawansowanym poziomie praktyki oczekuje się wkładu w wiedzę praktyczną oraz opracowywanie lub ocenę nowych metod czy zastosowań*
- c. wykazanie umiejętności analizy praktyki zawodowej i wnioskowania na jej podstawie
  - *na zaawansowanym poziomie praktyki uwzględnia się podejmowanie tematów z różnych projektów i opracowanie spostrzeżeń, które można przekazać innym*
- d. ustawiczny rozwój wiedzy w danym obszarze specjalizacji lub doświadczenia i rozpowszechnianie jej za pomocą środków formalnych lub nieformalnych
  - *„specjalizacja” może być specjalizacją techniczną lub konkretnym obszarem praktyki, wiedzy lub badań w ramach zawodu lub w związku z nim*
  - *na zaawansowanym poziomie praktyki uwzględnia się tu badania praktyczne lub bardziej podstawowe i publikowanie uwag na temat praktyki lub artykułów naukowych stosownych do danego obszaru pracy*
- e. promocja zawodu i konkretnego obszaru pracy wśród laików i ekspertów, z uwzględnieniem profesjonalistów pokrewnych dziedzin
  - *uwzględnia się tu umiejętność przeprowadzenia szkolenia lub instruktażu w razie potrzeby*
  - *na zaawansowanym poziomie praktyki uwzględnia się promocję i pokazywanie nowych metod, rozpowszechnianie badań lub wykorzystywanie materiału dowodowego, aby zakwestionować istniejące idee*

## IV Przykłady instrukcji dotyczących wymaganych poziomów biegłości w wykonywaniu zawodu

W projekcie ComProCom żadne z zastosowań nie zawierało instrukcji na temat poziomu wyników. Poniższe trzy przykłady pochodzą z brytyjskich standardów zawodowych, użytych w wersji roboczej tego przewodnika.

### A. Ochrona zabytków *Institut Ochrony Zabytków*

Ten ogólny opis poziomu do zatwierdzenia uzupełnia tabela „od nowicjusza do eksperta”, taka jak w przypadku prawa na następnej stronie.

Wymagany standard plasuje się na poziomie biegłego praktyka z szerokim zakresem doświadczenia w obszarze konserwacji, będącego w stanie przedstawić skuteczne i etyczne rozwiązania złożonych problemów konserwacji i sprawować niezależny osąd zawodowy.

- ◆ Dana osoba musi być w stanie wziąć odpowiedzialność za standard pracy, decyzje i postępowanie, niezależnie od tego, czy jest pracownikiem nieodpowiadającym za innych, menadżerem lub szefem studia czy samozatrudnionym praktykiem.
- ◆ Dana osoba musi być „biegła” w obszarze funkcji opisanych w standardach. Do oceny dopuszcza się wykazanie poziomu kompetencji tylko w jednym z obszarów 1, 2, 4 lub 5, pod warunkiem, że nie jest to główna część pracy tej osoby. Poziom „początkujący” jest niedopuszczalny w każdym obszarze.
- ◆ Poziomu wiedzy i głębi zrozumienia wymaga się na poziomie stopnia magistra. Nie oznacza to, że trzeba mieć kwalifikacje akademickie na tym poziomie, ale należy mieć szeroką bazę teoretyczną, z której można korzystać, jak również wysoki poziom wiedzy praktycznej w danym obszarze pracy. Trzeba również wykazać zastosowanie analizy i syntezy problemów związanych z ochroną zabytków.
- ◆ Dana osoba musi być w stanie skutecznie radzić sobie ze złożonymi sytuacjami. Złożone sytuacje to zazwyczaj te, które:
  - wymagają wyborów pomiędzy opcjami, które prowadzą do istotnie różnych efektów
  - przedstawiają dylematy i konflikty wartości lub wymagają istotnych osądów wartości
  - przedstawiają istotne problemy techniczne, np. w odniesieniu do niestabilnych lub zdegradowanych materiałów lub poziomu ryzyka powiązanego z zabiegami czy strategiami
  - wymagają głębokiego poziomu zrozumienia praktycznego zastosowanego do sytuacji
  - wymagają wprowadzenia i zarządzania szerokim zakresem zasobów

„Złożona” sytuacja nie musi zawierać wszystkich tych czynników, ale może uwzględniać więcej niż jeden z nich lub odnosić się do jednego, ale na wysokim poziomie.

## B. Prawo Organ Regulacyjny ds. Radców Prawnych i Adwokatów

Jest to matryca typu „od nowicjusza do eksperta” oparta na modelu braci Dreyfus, z częścią opisów przystosowanych konkretnie do zawodu prawniczego. Standard minimalny do zatwierdzenia, zazwyczaj po dwóch latach szkolenia, to „kompetentny”, ale adwokaci będący partnerami lub prowadzący niezależną praktykę powinni uzyskać poziom „biegły”.

	Wiedza	Standard pracy	Niezależność	Złożoność	Postrzeżenie kontekstu	Innowacja i oryginalność
Nowicjusz	Rozpoznaje część standardowych kwestii prawnych istotnych z punktu widzenia konkretnej sprawy lub transakcji	Mało prawdopodobne, że będzie satysfakcjonujący, chyba że będzie ściśle kontrolowany podczas realizacji zadania na jego podstawie	Wymaga ścisłego nadzoru lub instruktażu	Nie jest w stanie wykonywać więcej niż zadania rutynowe i znane	Wydaje się postrzegać działania w izolacji od siebie	Pracuje w ramach danych procedur lub instrukcji
Początkujący	Identyfikuje istotne zasady prawne i stosuje je do prostej matrycy rzeczowej	Proste zadania, przy których jest szansa, że zostaną wykonane w sposób akceptowalny	Realizuje pewne kroki przy użyciu własnego osądu, ale nadzór potrzebny do sprawy lub transakcji ogólnej	Jest w stanie skutecznie radzić sobie ze standardowymi sprawami i transakcjami	Postrzega działania jako szereg kroków	Korzysta z doświadczenia, aby sprawdzić otrzymane informacje
Kompetentny	Identyfikuje istotne zasady prawne i stosuje je do bardziej złożonej matrycy rzeczowej; identyfikuje opcje oraz ocenia i wybiera najlepsze	Dostosowany do potrzeb, choć może brakować subtelności	Realizuje większość zadań i jest w stanie posuwać naprzód sprawy prawne korzystając z własnego osądu, rozpoznając, kiedy potrzebne jest wsparcie	Radzi sobie ze standardowymi transakcjami, w tym z zadaniami okazjonalnymi, nieznanymi, które prezentują szereg problemów i wyborów	Postrzega działania przynajmniej częściowo w kontekście celów długoterminowych sprawy lub transakcji	Korzysta z doświadczenia, aby sprawdzić otrzymane informacje i uformować osądy o możliwych przebiegach działania i drogach realizacji
Biegły	Wykorzystuje wiedzę prawną do opracowania i krytycznej ewaluacji szeregu opcji, aby znaleźć rozwiązania	Rutynowo osiągną w pełni akceptowalny standard	Bierze pełną odpowiedzialność za posuwanie naprzód sprawy lub transakcji	Radzi sobie ze złożonymi transakcjami poprzez przemyślaną analizę i planowanie	Widzi ogólną strategię sprawy lub transakcji i to, jak do niej pasują poszczególne kroki	Przygotowuje innowacyjne rozwiązania problemów
Ekspert	Wykorzystuje mistrzowską wiedzę prawną do opracowania i krytycznej ewaluacji szeregu opcji, aby przewyżżyć dylematy i sytuacje problematyczne	Łatwo uzyskiwana doskonałość	Bierze pełną odpowiedzialność za rezultaty sprawy lub transakcji	Radzi sobie ze złożonymi transakcjami i intuicyjnie i łatwo; pewny siebie decyduje	Widzi ogólną strategię sprawy lub transakcji i to, jak do niej pasują poszczególne kroki, jak również podejścia alternatywne	Opracowuje innowacyjne sposoby postępowania w złożonych i nieprzewidywalnych sytuacjach

### C. Medycyna *Królewskie Kolegium Lekarzy Rodzinnych*

To kolejny przykład zastosowania modelu „od nowicjusza do eksperta”, ze skutecznym wykorzystaniem skali trzypoziomowej, w której środkowy (kompetentny) jest poziomem akceptowalnym.

#### **Niedostateczny materiał dowodowy**

Z dostępnego materiału dowodowego wynika, że osiągnąć lekarza nie można umieścić na wyższym punkcie tej skali rozwojowej.

#### **Konieczny dalszy rozwój**

Precyzyjne stosowanie się do wyuczonych zasad lub planów. Powierzchowne rozumienie niepowiązanych faktów. Brak zdolności do zastosowania wiedzy. Niewielka percepcja sytuacyjna lub osąd uznaniowy.

#### **Kompetentny**

Ma dostęp i stosuje spójne i odpowiednie fragmenty wiedzy. Jest w stanie postrzegać działania w kategoriach celów długoterminowych. Planuje w sposób świadomy i przemyślany, z większą skutecznością. Radzi sobie z natłokiem spraw i jest w stanie wybierać priorytety.

#### **Doskonały**

Intuicyjne i holistyczne rozumienie sytuacji. Nie opiera się już na zasadach czy maksymach. Identyfikuje podstawowe zasady i wzorce do określenia i rozwiązania problemów. Wiąże przywołane informacje z celami obecnej sytuacji i ma świadomość warunków zastosowania tej wiedzy.