

**EUROPEJSKA KLASYFIKACJA UMIEJĘTNOŚCI/  
KOMPETENCJI, KWALIFIKACJI I ZAWODÓW  
ESCO**

**JAKO INSTRUMENT WSPOMAGAJĄCY DOSTOSOWANIE  
KSZTAŁCENIA DO POTRZEB RYNKU PRACY**

**Autorzy**

**Halina Iżycka**

**Anna Marszałek**

**Współpraca**

**Magdalena Czerwińska**

**Elżbieta Strojna**

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy

Warszawa, 2011

Publikacja została sfinansowana ze środków Funduszu Pracy. Przeznaczona jest w pierwszym rzędzie dla pracowników urzędów pracy – zawiera informacje dotyczące inicjatywy Komisji Europejskiej na temat opracowywanej Europejskiej klasyfikacji umiejętności/kompetencji, kwalifikacji i zawodów (ESCO).

ESCO będzie narzędziem łączącym rynek edukacji z rynkiem pracy, a zawarte w publikacji informacje pozwolą pracownikom publicznych służb zatrudnienia na orientację w nowej klasyfikacji i ułatwią jej wdrażanie w Polsce.

Copyright by Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa, 2011.

ISBN:

Łamanie i druk: *Gewipol*, Warszawa, ul. A. Krzywoń 6/88

**Spis treści:**

**CZEŚĆ I - WIEDZA, UMIEJĘTNOŚCI, KOMPETENCJE I**

<b>KWALIFIKACJE</b> .....	4
1. Wprowadzenie .....	4
2. Uwagi wstępne ukazujące znaczenie kształcenia ustawicznego .....	5
2.1 Od kształcenia do uczenia się przez całe życie.....	5
2.2. Definicja uczenia się przez całe życie oraz kształcenia ustawicznego .....	7
2.3. Proces uczenia się i różne drogi nabywania kompetencji i kwalifikacji....	11
2.4. Rola wiedzy w procesie kształcenia przez całe życie .....	12
2.5. Umiejętności jako podstawa skutecznego działania.....	16
3. Kompetencje potrzebne do wykonywania zawodu .....	18
3.1. Definicja kompetencji, ich charakterystyka i klasyfikacja w podejściu światowym .....	18
3.2. Kompetencje kluczowe w wymiarze europejskim.....	21
3.3. Kompetencje i umiejętności w polskiej tradycji językowej .....	25
3.4. Nabywanie kompetencji jako wymóg współczesnego rynku pracy .....	27
4. Kwalifikacje – w kierunku dokumentowania kompetencji.....	36
4.1. Kwalifikacje po polsku.....	36
4.2. Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK).....	37
4.3. Polska Rama Kwalifikacji.....	41
5. Zawody na rynku pracy i ich klasyfikowanie .....	44
<b>CZEŚĆ II – KLASYFIKACJA ESCO</b> .....	47
6. Europejska klasyfikacja umiejętności/kompetencji, kwalifikacji i zawodów ESCO i jej rola w łączeniu europejskiego rynku pracy i edukacji.....	47

6.1. Geneza opracowania ESCO .....	47
6.2. ESCO i jego rola w zbliżaniu świata edukacji do rynku pracy.....	48
6.3. Trzy filary ESCO.....	54
6.4. Filar zawodów w ESCO.....	56
6.5. Filary umiejętności/kompetencji oraz kwalifikacji.....	59
6.6. Powiązania między filarami ESCO i przykładowe opisy zawartości filarów .....	62
6.7. Wartość dodana ESCO dla publicznych służb zatrudnienia.....	65
7. Struktura organizacyjna organów opracowujących ESCO .....	68
8. Wykorzystanie ESCO jako narzędzia ułatwiającego pracownikom publicznych służb zatrudnienia dobór ofert pracy (m.in. EURES, Match&Map).....	73
Załącznik nr 1 .....	79
Załącznik nr 2.....	81
Załącznik nr 3.....	83
Załącznik nr 4.....	84
SPIS LITERATURY.....	85

# CZEŚĆ I - WIEDZA, UMIEJĘTNOŚCI, KOMPETENCJE I KWALIFIKACJE

## 1. Wprowadzenie

Kwestia dostosowania kompetencji osób uczących się do potrzeb zgłaszanych przez rynek pracy należy do jednych z ważniejszych wyzwań w XXI wieku. To zagadnienie szczególnie obecnie zyskuje na znaczeniu gdy w krajach UE blisko 9,5 % osób aktywnych zawodowo, pozbawionych jest zatrudnienia<sup>1</sup>. Bezrobocie generuje wiele problemów, zarówno tych natury ekonomicznej, politycznej, jak i społecznej. Z dużym entuzjazmem przyjmowane są więc wszelkie inicjatywy mające na celu ograniczenie tego jakże groźnego zjawiska oraz jego potencjalnych skutków. Jedną z nich może być wspólna, europejska klasyfikacja (taksonomia) umiejętności/ kompetencji, kwalifikacji oraz zawodów, funkcjonująca pod akronimem ESCO (*European Skills/Competences, Qualifications and Occupational Taxonomy*).

Agendy działające na rynku pracy oraz instytucje odpowiedzialne za szeroko rozumiany proces kształcenia powinny starać się wypracować wspólną odpowiedź na jakże nurtujące pytanie: czy ucząc się rozwijamy właściwe kompetencje dostosowane do aktualnych wymogów rynkowych?

Głównym celem opracowania jest zaprezentowanie klasyfikacji ESCO przyporządkowującej konkretnym zawodom określone umiejętności/kompetencje i kwalifikacje. Klasyfikacja ta jest istotną z punktu widzenia tworzenia europejskiego rynku pracy, a w przyszłości wspólnego obszaru kształcenia ustawicznego. Stąd tak dużą rolę przyznaje ESCO już posiadanych lub doskonalonym kompetencjom, a także zdobywanym przez jednostki kwalifikacjom, czyli kompetencjom potwierdzonym przez stosowne dyplomy, świadectwa oraz certyfikaty. Ponadto, czynienie wysiłków aby kwalifikacje były łatwo porównywalne między krajami (inicjatywa Europejskich Ram Kwalifikacji) w wyraźny sposób sprzyja promowaniu mobilności wśród pracowników.

---

<sup>1</sup>Por. *Harmonised Unemployment Rate by Gender*, Eurostat 2011, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=teilm020&tableSelection=1&plugin=1> [dostęp: 01.05.2011].

## 2. Uwagi wstępne ukazujące znaczenie kształcenia ustawicznego

### 2.1 Od kształcenia do uczenia się przez całe życie

Skala dokonujących się obecnie zmian natury ekonomicznej i społecznej prowadzących do wyodrębniania się społeczeństwa opartego na wiedzy (*knowledge-based society*) doprowadziła do ukształtowania się nowego podejścia w zakresie szeroko rozumianej edukacji. Jednym z najczęściej podejmowanych zagadnień – wymuszonych rozwojem cywilizacyjnym – było i nadal pozostaje kształcenie ustawiczne, które warunkowane jest dostępem do informacji oraz wiedzy. Zachodzący postęp technologiczny powoduje, że zdobywane umiejętności i kompetencje coraz szybciej się dezaktualizują, co wywołuje konieczność ich ciągłego uzupełniania.

Na spotkaniach Rady Europejskiej w Lizbonie (23-24 marca 2000 roku), w Santa Maria de Feira (19-20 czerwca 2000 roku) oraz w Sztokholmie (23-24 marca 2001 roku) stosunkowo dużo uwagi poświęcono zagadnieniom uczenia się przez całe życie – jak to określono „od kołyski do grobu”. Przyjęto na nich wspólne stanowisko, że uczenie się przez całe życie nie może być ograniczone jedynie do aspektu związanego z wąsko rozumianą działalnością edukacyjną<sup>2</sup>. Powinno się ono stać naczelną zasadą wyznaczającą wszelkie kierunki związane z procesami uczenia się i kontekstami w jakich one zachodzą.

#### **Uczenie się przez całe życie (*Lifelong Learning – LLL*):**

- umożliwia zdobywanie i ciągłe doskonalenie różnego rodzaju umiejętności oraz posiadanych kwalifikacji; rozpoczyna się już w okresie przedszkolnym i trwa przez całe życie;
- promuje rozwój wiedzy i kompetencji umożliwiających zaadaptowanie się jednostkom do wymogów tworzącego się społeczeństwa wiedzy;
- pozwala na aktywne uczestnictwo w różnych sferach życia społecznego i ekonomicznego, a poprzez to na kształtowanie własnej przyszłości;
- przyznaje wartość wszystkim formom kształcenia/uczenia się (w systemie formalnym – w murach szkół i uczelni, w systemie pozaformalnym - pozaszkolnym oraz uczeniu się nieformalnemu).

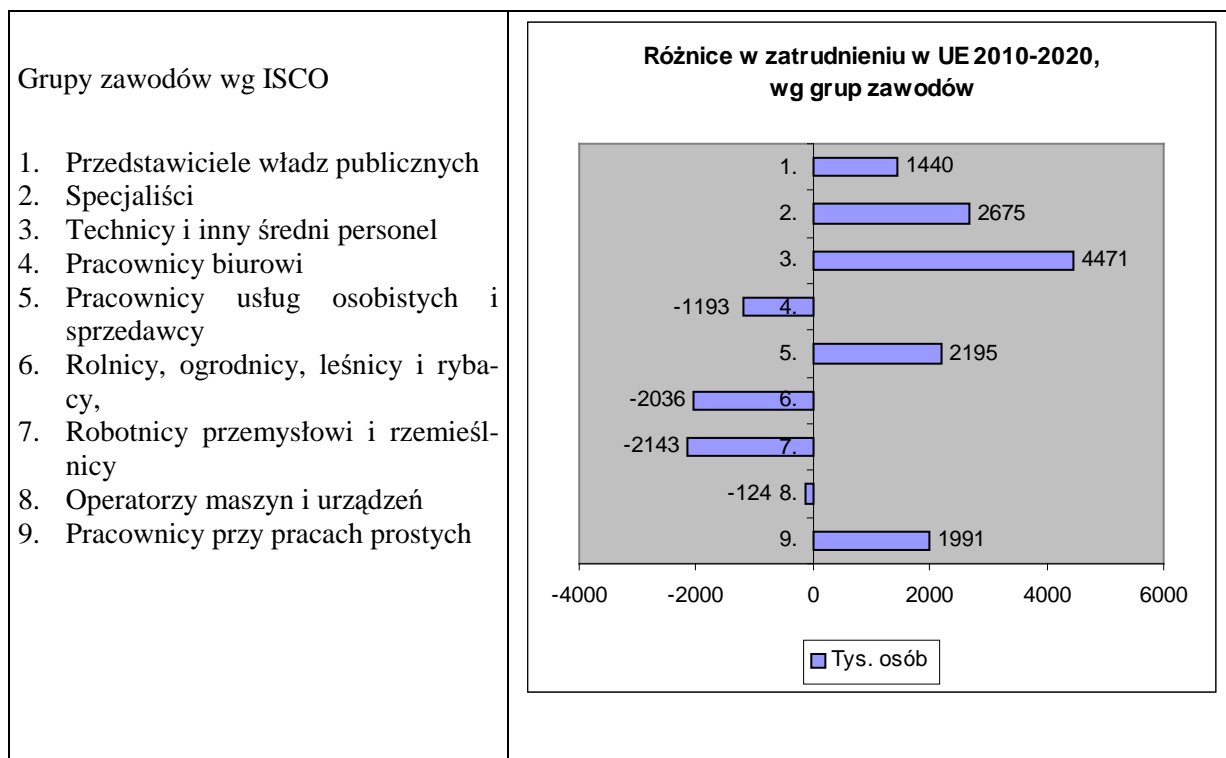
W praktyce uczenie się przez całe życie powinno oznaczać, że każda osoba może sobie wyznaczyć indywidualną ścieżkę uczenia się, która będzie dostosowana do jej aktualnych potrzeb i zainteresowań. W erze gospodarki opartej na wiedzy coraz trudniej jest utrzymać

<sup>2</sup> Por. Longworth N., *Learning Cities, Learning regions, Learning Communities. Lifelong Learning and Local Government*, Routledge, London and New York 2006, s. 1.

gwarancję zatrudnienia przez całe życie w tej samej organizacji<sup>3</sup>, stąd tak duże znaczenie przypisuje się kształceniu ustawicznemu, w tym diagnozowaniu kompetencji i kwalifikacji niezbędnych do wykonywania określonych zawodów, czy prognozowaniu zapotrzebowania na tzw. „zawody jutra”.

Prognozy CEDEFOP<sup>4</sup> mówią, iż w roku 2020 łączna liczba miejsc pracy w krajach Unii Europejskiej wyniesie 223,6 miliona. Przewiduje się wzrost zapotrzebowania na pracowników w zawodach wymagających wyższego i średniego wykształcenia. Spadnie liczba miejsc pracy dla kwalifikowanej kadry rolniczej, robotników i rzemieślników oraz pracowników administracyjno-biurowych (patrz rys. 1).

**Rys 1. Prognozowane zmiany zapotrzebowania na kwalifikacje zawodowe na rynku pracy w perspektywie do 2020 roku**



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Skills supply and demand in Europe Medium-term forecast up to 2020*. Cedefop, 2010. Table 13, s. 98.

Na europejskim rynku pracy obserwowana będzie tendencja do wzrostu wymagań kwalifikacyjnych we wszystkich sektorach i branżach. W roku 2020 aż 31,5% ogółu miejsc pracy

<sup>3</sup> „Średni cykl aktywności zawodowej osoby pracującej wynoszący około 40 lat jest średnio dwa razy dłuższy niż czas istnienia dużej firmy oraz siedmiokrotnie dłuższy niż przeciętny czas istnienia małej firmy”. Por. P. Jedynek, *Zarządzanie własnymi kompetencjami – przesłanki i egzemplifikacja*, „Przegląd Organizacji”, nr 1/2010, s. 8.

<sup>4</sup>Za: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052en.pdf> [dostęp: 15.09.2011].

wymagać będzie kwalifikacji wyższych, 50% kwalifikacji na poziomie średnim. Zapotrzebowanie na miejsca pracy wymagające niskich kwalifikacji spadnie do 18,5%.

Według przeprowadzonych symulacji<sup>5</sup>, w Polsce w kolejnych latach wzrośnie zapotrzebowanie m.in. na: specjalistów sieciowych, teleinformatyków, mechatroników, biotechnologów, nanotechnologów, przedstawicieli zawodów związanych z opieką nad ludźmi i ochroną zdrowia (np. pielęgniarze, rehabilitanci, chirurdzy plastyczni, dietetycy, itp.), specjalistów i analityków finansowych, szkoleniowców, trenerów, doradców zawodowych, negocjatorów czy osoby związane z szeroko rozumianym przemysłem rozrywkowym. Wyniki badań *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki* wskazują, że część z tzw. „zawodów przyszłości” będzie wymagała kształcenia w wąskich specjalizacjach, a inne – posiadania odpowiednich kompetencji kluczowych oraz wszechstronnej wiedzy<sup>6</sup>.

## 2.2. Definicja uczenia się przez całe życie oraz kształcenia ustawicznego

W 1995 roku została wydana Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia (*White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society*), w której zwrócono uwagę na ważną rolę kształcenia się i doskonalenia kwalifikacji w zwiększaniu konkurencyjności jednostki na rynku pracy. Konsekwencją tego dokumentu było ustanowienie w Unii Europejskiej roku 1996 rokiem kształcenia ustawicznego<sup>7</sup>.

W 2000 roku Komisja Europejska przyjęła Memorandum poświęcone uczeniu się przez całe życie (LLL), które zostało zdefiniowane jako: *wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie, mające na celu doskonalenie, pogłębianie wiedzy, umiejętności i kompetencji z perspektywy osobistej (indywidualnej), obywatelskiej, społecznej i/lub zawodowej*<sup>8</sup>. Wspomniany wyżej dokument stał się podstawą do rozpoczęcia konsultacji, w trakcie których wytyczono główne elementy opracowywania spójnych strategii kształcenia przez całe życie, w skrócie określanych jako strategii LLL (por. tabela 1).

---

<sup>5</sup> Por. *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, raport pod red. K. B. Matusiaka, J. Kucińskiego, A. Gryzik, PARP, Warszawa 2009, s. 123 – 126, <http://www.parp.gov.pl/files/74/81/305/5266.pdf> [dostęp: 09.04.2011].

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Por. *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society*, [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf) [dostęp 04.03.2011].

<sup>8</sup> Por. *A Memorandum on Lifelong Learning*, Commission Staff Working Paper, Commission of the European Communities, Brussels 30.10.2000, SEC (2000) 1832.



**Tabela 1. Części składowe strategii LLL**

<b>Nawiązywanie współpracy partnerskiej</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• na wszystkich szczeblach podejmowania decyzji (krajowy, regionalny, lokalny);</li> <li>• pomiędzy różnymi partnerami: władzami administracyjnymi, przedstawicielami publicznych służb zatrudnienia, ośrodkami zapewniającymi usługi edukacyjne (szkoły, uczelnie, centra kształcenia zawodowego), jednostkami badawczymi, przedstawicielami sektora biznesu, partnerami społecznymi, lokalnymi stowarzyszeniami, itp.</li> </ul>
<b>Poznanie potrzeb osób uczących się</b>	umożliwi ono dokonanie redefinicji podstawowych umiejętności i dostosowanie ich do aktualnych, ale także prognozowanych, wymogów na rynku pracy
<b>Zapewnienie odpowiedniego finansowania kształcenia/ uczenia się</b>	zarówno ze środków publicznych, jak i prywatnych
<b>Ułatwianie dostępu do edukacji</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• usuwanie barier;</li> <li>• tworzenie nowych wytycznych;</li> <li>• otwieranie się na osoby marginalizowane społecznie np. mniejszości narodowe, osoby niepełnosprawne, czy mieszkające na terenach wiejskich</li> </ul>
<b>Budowanie wspólnej kultury uczenia się</b>	oferowanie różnorodnych zachęt szczególnie dla osób najbardziej „odpornych” na kształcenie
<b>Dbanie o jakość</b>	wprowadzenie kontroli jakości oraz mechanizmów pozwalających na mierzenie dokonującego się postępu w dziedzinie kształcenia ustawicznego

Na podstawie: *A Memorandum on Lifelong Learning*, Commission Staff Working Paper, Commission of the European Communities, Brussels 30.10.2000, SEC (2000) 1832, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> [dostęp: 09.04.2011].

Poniżej zaprezentowano instrumenty oraz inicjatywy mające na celu zwiększenie uznawalności zdobywanych kwalifikacji<sup>9</sup> oraz posiadanych umiejętności i kompetencji w państwach członkowskich Unii Europejskiej. W konsekwencji przyczyniają się one do promowania idei kształcenia ustawicznego. Są nimi:

<sup>9</sup> Jeżeli dany zawód jest w Polsce regulowany to osoba, która uzyskała kwalifikacje w innym państwie członkowskim potrzebuje ich oficjalnego uznania. Podobnie, uznanie jest konieczne jeśli dana osoba nabyła kwalifikacje w Polsce, a zamierza podjąć pracę w innym państwie członkowskim, w zawodzie, który jest tam regulowany (uznania dokonują właściwe organy przyjmującego państwa członkowskiego). W przypadku zawodów nieregulowanych o zatrudnieniu pracownika posiadającego kwalifikacje uzyskane w innym kraju członkowskim UE decyduje pracodawca. Więcej na: [www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl)

- **Europejskie ramy kompetencji kluczowych** (*European Framework of Key Competences*) – wskazują kluczowe kompetencje, których potrzebują jednostki, by funkcjonować w erze gospodarki opartej na wiedzy;
- **Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie** (*European Qualifications Framework for Life Long Learning*) – narzędzie ułatwiające pracodawcom oraz jednostkom porównywanie kwalifikacji zdobywanych w różnych państwach członkowskich UE oraz podkreślające równoważne drogi (formalną, pozaformalną i nieformalną) dochodzenia do tych samych efektów uczenia się (kwalifikacji);
- **Europejskie ramy odniesienia na rzecz zapewnienia jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym** (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*) – mają na celu zwiększenie jakości działań podejmowanych przez państwa członkowskie w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego;
- **Europejski system transferu i akumulacji punktów** (*European Credit Transfer System - ECTS*) – pozwala na uznawanie okresów studiów odbytych poza granicami kraju;
- **Europejski system punktów edukacyjnych w ramach kształcenia i doskonalenia zawodowego** (*European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET*) – umożliwia gromadzenie i transfer punktów edukacyjnych (credit points) dotyczących kwalifikacji zdobytych przez jednostki w trakcie odbywania kształcenia i doskonalenia zawodowego (w systemie formalnym, jak i pozaformalnym);
- **Europass** – pomaga jednostkom zwiększyć ich szanse na rynku pracy poprzez oferowanie możliwości prezentacji ich umiejętności oraz kwalifikacji w bardziej przejrzysty sposób (europejski wzorzec życiorysu<sup>10</sup>);
- **NARIC** (*National Academic Recognition Information Centres*) – sieć centrów utworzona w celu nawiązania bliższej współpracy między państwami w zakresie organizacji procesu kształcenia na szczeblu wyższym, uznawalności zdobytych kwalifikacji oraz tytułów naukowych dla dalszych celów zawodowych lub akademickich (w Polsce NARIC jest częścią Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego; więcej na: [www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl));
- inne instrumenty, jak np. **sieć Euroguidance** (eurodoradztwo) – projekt promujący ideę poradnictwa zawodowego w obszarze edukacji oraz rynku pracy w wymiarze europejskim<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Aplikacja jest dostępna bezpłatnie na stronach internetowych *Europass*.

W Polsce kwestie związane z kształceniem ustawicznym zostały podjęte m.in. w *Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010* przyjętej przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 roku<sup>12</sup>. Zostało ono określone jako „kompleks procesów oświatowych: formalnych, nieformalnych i incydentalnych, które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnienie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy”<sup>13</sup>.

Kształcenie ustawiczne, kształcenie (edukacja) dorosłych oraz kształcenie/ uczenie się przez całe życie - to pojęcia bliskie znaczeniowo, choć nie tożsame. W komunikacie Komisji Wspólnot Europejskich (2006)<sup>14</sup> zdefiniowano kształcenie ustawiczne jako „wszelkie formy uczenia się podejmowane przez dorosłych po zakończeniu wstępnego kształcenia i szkolenia”. Celem kształcenia ustawicznego jest kontynuacja rozwoju osobistego i zawodowego, ale już na takim etapie życia, gdy człowiek dorosły zdecydował się wejść na rynek pracy. Jeśli - zazwyczaj młody - dorosły kontynuuje naukę w sposób nieprzerwany, np. podejmując studia stacjonarne, mówimy ciągle jeszcze o kształceniu wstępnym (*initial training*). Zatem kształcenie ustawiczne jest kształceniem osób dorosłych i stanowi część procesu uczenia się przez całe życie<sup>15</sup>. W praktyce większość polskich specjalistów przyjmuje definicję UNESCO, w myśl której *kształcenie ustawiczne obejmuje cały system szkolny oraz oświatę równoległą, kształcenie dorosłych i wychowanie w środowisku*<sup>16</sup>.

Zbudowanie strategii rozwoju kształcenia przez całe życie na poziomie narodowym wymaga uwzględnienia szeregu istotnych determinant, jak np. analizy procesów zachodzących przekształceń strukturalnych, struktury kosztów i stosunków pracy, czy opracowywanych prognoz w zakresie występującego zatrudnienia oraz poziomu bezrobocia<sup>17</sup>.

---

<sup>11</sup> Por. *Euroguidance*, <http://www.euroguidance.pl/> [dostęp: 04.03.2011].

<sup>12</sup> Por. Półturzycki J., *Aktualność problemów edukacji ustawicznej*, „e-mentor”, nr 1 / 2006, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/13/id/244> [dostęp: 06.04.2011].

<sup>13</sup> Por. *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003.

<sup>14</sup> Komunikat Komisji *Kształcenie dorosłych. Nigdy nie jest za późno na naukę*, Bruksela, dn. 23.10.2006 r., KOM(2006)614 wersja ostateczna, za: [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/com/2006/com2006\\_0614pl01.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/com/2006/com2006_0614pl01.pdf) [dostęp: 15.09.2011].

<sup>15</sup> Por. Pluta – Olearnik M., *Rozwój usług edukacyjnych w erze społeczeństwa informacyjnego*, PWE, Warszawa 2006, s. 93.

<sup>16</sup> Tamże, s. 93.

<sup>17</sup> Por. Solarczyk – Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy*, „e-mentor”, nr 2 / 2003, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/2/id/12> [dostęp 04.03.2011].

Dnia 18 marca 2011 roku opublikowany został projekt kolejnego dokumentu strategicznego pn.: *Perspektywa uczenia się przez całe życie* do roku 2020 opracowany przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie<sup>18</sup>. W myśl przyjętych założeń **polityka na rzecz uczenia się przez całe życie**<sup>19</sup>:

- polega na promowaniu i wspieraniu dobrej jakości uczenia się w każdym wieku, w różnych formach i miejscach oraz na uznawaniu efektów uczenia się w systemach kwalifikacji;
- stawia osoby uczące się w centrum, a miarą jej skuteczności są kompetencje i kwalifikacje osób, niezależnie od sposobu, w jaki zostały osiągnięte;
- realizowana jest na zasadzie partnerstwa rządu, samorządu terytorialnego, pracodawców, pracobiorców i organizacji obywatelskich.

W dokumencie podkreśla się, że zdobywanie nowej wiedzy oraz udoskonalanie kompetencji może zachodzić w różnych warunkach. Ich umiejętne wykorzystanie przez jednostki w połączeniu z pozyskanymi kwalifikacjami zawodowymi jest jednym z wyznaczników odniesienia sukcesu na rynku pracy. Ponoszenie wysiłków jest konieczne, by rynek pracy uczynić bardziej elastycznym, a pracownikom umożliwić łatwe – i w miarę bezbolesne – przechodzenie z jednego stanowiska pracy na drugie.

*Perspektywa uczenia się przez całe życie* stanowi uzupełnienie dziewięciu strategii przyjętych przez polski rząd, w szczególności *Strategii rozwoju kapitału ludzkiego*. W dokumencie tym umieszczono m.in. słownik pojęć polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, stanowiący próbę uporządkowania terminologii w tym obszarze (patrz: Załącznik nr 1).

### **2.3. Proces uczenia się i różne drogi nabywania kompetencji i kwalifikacji**

Proces uczenia się jest definiowany przez Daniela H. Kima jako proces *zwiększania zdolności do podejmowania działań przez daną osobę*<sup>20</sup>. Z kolei J. Reynolds, L. Caley i R. Mason postrzegają uczenie się jako *proces zdobywania przez daną jednostkę wiedzy, umiejętności*

---

<sup>18</sup> Por. *Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Projekt dokumentu opracowany przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, Warszawa 18.03.2011. [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl), BIP, zakładka: Rządowe programy i projekty [dostęp 30.08.2011].

<sup>19</sup> Tamże, s. 5.

<sup>20</sup> Por. Kim D. H., *The Link Between Individual and Organizational Learning*, „Sloan Management Review”, Fall 1993, s. 37 – 50.

oraz możliwości<sup>21</sup>. Istotną rolę odgrywa również kontekst, w jakim zachodzi proces uczenia się. W tym przypadku możemy wymienić uczenie się w systemie edukacji formalnej, pozaformalnej i uczenie się nieformalne<sup>22</sup>.

**Formalne uczenie się** (*formal learning*) zachodzi w zorganizowanym środowisku (w instytucji edukacyjnej), posiada jasno określone cele i jest wyraźnie ustrukturyzowane (sprecyzowane są czas oraz dostępne zasoby potrzebne na realizację wytyczonych zamierzeń, m. in. podstawy programowe). Jest intencjonalne z punktu widzenia jednostki uczącej się i prowadzi do potwierdzenia uzyskanych efektów uczenia (kompetencji) poprzez wydanie odpowiedniego świadectwa lub dyplomu (kwalifikacji) przez uprawnioną do tego instytucję.

**Uczenie się pozaformalne** (*non-formal learning*) również ma miejsce w zorganizowanym środowisku, jest zatem intencjonalne z punktu widzenia jednostki, może także charakteryzować się określonymi celami edukacyjnymi. Uczenie się pozaformalne odbywa się poza programami kształcenia, a zatem nie prowadzi do potwierdzania efektów uczenia się (walidacji) i zdobywania kwalifikacji.

Z kolei **uczenie się nieformalne** (*informal learning*) odbywa się podczas wykonywania codziennych czynności (np. w miejscu pracy, w czasie wolnym). W tym przypadku proces uczenia się nie jest zorganizowany instytucjonalnie i nie są wyznaczone cele w kontekście efektów uczenia się. Zwykle jest ono postrzegane w kategoriach uczenia się przez zdobywanie doświadczenia, zatem z punktu widzenia jednostki uczenie się może następować w sposób zamierzony lub niezamierzony.

To, czy i w jaki sposób ludzie się uczą uzależnione jest od wielu czynników, w tym głównie od motywacji, o której będzie mowa w dalszej części opracowania.

## 2.4. Rola wiedzy w procesie kształcenia przez całe życie

Gospodarka oparta na wiedzy (GOW), bazująca m.in. na nowych technologiach informacyjno-komunikacyjnych, wymaga stałego doskonalenia posiadanych przez jednostkę umiejętności oraz kompetencji. Dlatego też w obecnych czasach odpowiednie wykształcenie stanowi dobro niezwykle pożądane, na które stale występuje zapotrzebowanie. Florian Zna-

---

<sup>21</sup> Por. Reynolds J., Caley L., Mason R., *How do People Learn?*, CIPD, Londyn 2002.

<sup>22</sup> Por. *European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning*, Cedefop, Luksemburg 2009, s. 73–77, a także definicje pojęć przyjęte w dokumencie *Perspektywa uczenia się przez całe życie* – Załącznik 1.

niecki podkreślał, że *człowiek wykształcony w pewnej dziedzinie wiedzy dopuszczany jest do pewnych ról społecznych i do udziału w pewnych grupach społecznych, do których człowieka niewykształconego się nie dopuszcza*<sup>23</sup>.

Frank Blackler zauważa, że *wiedza jest wielopłaszczyznowa i złożona, może być zarówno umiejscowiona, jak i abstrakcyjna, dorozumiana i wyraźna, wspólna i indywidualna, fizyczna i umysłowa, dynamiczna i statyczna, zwerbalizowana i zakodowana*<sup>24</sup>. Wyróżnia on tym samym cztery formy wiedzy:

- **wiedzę osadzoną** – obecną w technologiach, zasadach, procedurach organizacyjnych;
- **wiedzę wprowadzoną do kultury** – jako wspólne zrozumienie, opowieści, wartości i przekonania;
- **wiedzę urzeczywistnioną** – jest to tzw. wiedza praktyczna lub *know-how*, obecne w kompetencjach wykorzystywanych w działaniu;
- **wiedzę przyjętą** – tzw. wiedzę pojęciową.

Dwa pierwsze typy wiedzy są przykładami wiedzy zbiorowej, publicznej. Może być ona wykorzystywana bez utraty swojej wartości jednocześnie lub w sposób sekwencyjny przez kilku użytkowników. Natomiast kolejne typy wiedzy: urzeczywistnioną oraz przyjętą – zaliczyć można do wiedzy indywidualnej przechowywanej przez poszczególne osoby, czyli wiedzy o charakterze prywatnym.

Wiedza uzależniona jest od czasu i kontekstu, w którym jest interpretowana; nie jest statyczna – podlega ciągłej ewolucji, której kierunki wyznaczają ramy instytucjonalne, w jakich się znajduje. Umiejętność pozyskiwania wiedzy stanowi jeden z głównych czynników ułatwiających odniesienie ekonomicznego sukcesu m.in. przez jednostki<sup>25</sup>. W tym porządku ekonomicznym zaobserwować można tendencję do występowania zmian natury gospodarczej, społecznej oraz technologicznej, towarzyszących procesowi kreowania nowej wiedzy specjalistycznej oraz równoczesnego dezaktualizowania się dotychczasowej. Tworzenie wiedzy można rozumieć jako *usystematyzowany, płynny i społecznie utrwalony proces, w trakcie którego różne rodzaje wiedzy są łączone w celu uzyskania innowacyjnych wyników*<sup>26</sup>. Trend ten uwydatnia znaczenie procesu uczenia się, postrzeganego w kategoriach przekształcania da-

---

<sup>23</sup> Por. Znaniecki F., *Społeczne role uczonych*, PWN, Warszawa 1984, s. 289.

<sup>24</sup> Por. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. III poprawione, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 163–164.

<sup>25</sup> Por. *Knowledge Management in the Learning Society*, OECD, Paryż 2000.

<sup>26</sup> Por. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi ...*, op. cit. s. 166.

nych (niezinterpretowanych informacji) w wiedzę (zinterpretowane informacje), przy równoczesnym zwiększaniu jej zasobów. Ponadto należy zwrócić uwagę na istnienie istotnej różnicy pomiędzy wiedzą a uczeniem się, czyli procesem, w wyniku którego wiedza jest tworzona<sup>27</sup>. Ze względu na swój ulotny charakter wiedza wymaga ciągłego doskonalenia i unowocześniania. Proces uczenia się generuje wiedzę służącą m.in. eliminowaniu niepewności. Stąd wiedza, jak i uczenie się, stanowią główne, choć nie jedyne, strategiczne zasoby niezbędne dla uzyskania przez podmioty, które nimi dysponują, przewagi konkurencyjnej.

W raporcie *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, opracowanym przez Międzynarodową Komisję UNESCO ds. Edukacji dla Dwudziestego Pierwszego Wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, podkreślono znaczenie czterech filarów leżących u podstaw systemu kształcenia. Tworzyły je następujące reguły<sup>28</sup>:

- **uczyć się, żeby wiedzieć** (*learning to know*),
- **uczyć się, żeby być** (*learning to be*),
- **uczyć się, żeby żyć razem** (*learning to live together*),
- **uczyć się, żeby robić** (*learning to do*).

Zgodnie z filarem „uczyć się, żeby wiedzieć” wiedzę postrzega się jako wstępny warunek osiągnięcia przez jednostkę spełnienia osobistego, zdobycia kwalifikacji zawodowych czy kompetencji interpersonalnych. Ponadto wiedza zapewnia satysfakcję związaną z procesem odkrywania nowych zjawisk i ich rozumieniem. Stąd, jak podkreślono, tak ważne jest, by łączyć dwa typy kształcenia: ogólne ze specjalistycznym. W ramach komponentu „uczyć się, żeby być” zaakcentowano, iż celem rozwoju społeczno-ekonomicznego jest pełne zaspokojenie potrzeb ludzkości. W tym kontekście zadaniem szeroko pojętej edukacji jest dostarczenie każdej osobie odpowiednich narzędzi oraz zasobów niezbędnych dla zrozumienia otaczającej ją rzeczywistości. Z kolei składnik „uczyć się, żeby żyć razem” zakłada konieczność poznawania różnorodności poszczególnych narodów (np. poprzez studiowanie ich historii, języka ojczystego, kultury czy sposobów zachowania się ludzi). Jej zrozumienie jest szczególnie istotne przy realizacji wspólnych projektów rozwojowych. Ważne, aby znaleźć cechy łączące ludzi i wokół nich kształtować wartości oraz wykraczać poza utarte schematy postępowania.

---

<sup>27</sup> Por. Nixon N., *The Organizational Learning Cycle: How Can We Learn Collectively?*, Gower, Aldershot, Wielka Brytania 1999.

<sup>28</sup> Zob. szerzej: Delors J., *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century: Learning: The Treasure Within*, UNESCO, Paryż 1996.

Ostatni filar – „uczyć się, żeby robić” – ma kilka aspektów<sup>29</sup>. Pierwszy dotyczy nabywania kompetencji, które mogą zostać wykorzystane w życiu zawodowym. Wyzwaniem dla wszelkich instytucji edukacyjnych jest tutaj takie przygotowanie oferty kształceniowej, by była ona dostosowana do zapotrzebowania sygnalizowanego obecnie na rynku pracy, ale również do wymogów, które mogą pojawić się w dającej się przewidzieć przyszłości. Z analiz przeprowadzonych na potrzeby dokumentu *Trends 2003: Progress Towards the European Higher Education Area* wynika, iż 91 proc. instytucji edukacyjnych (z przebadanej próby 1800) przy układaniu programów studiów dużą wagę przywiązuje do takiego doboru kursów, by odzwierciedlały one potrzeby zgłaszane na rynku pracy<sup>30</sup>. Studenci (jako usługobiorcy płacący czesne) wywierają na uniwersytety presję, by ich oferta kształceniowa korespondowała z oczekiwaniami potencjalnych pracodawców, gdyż w gospodarce opartej na wiedzy stale wzrasta znaczenie bardzo specjalistycznych, uzależnionych od wiedzy kompetencji.

W tym kontekście pojawia się określenie „pracownika wiedzy” (*knowledge worker*), które po raz pierwszy użył w latach 50 XX wieku Peter Drucker. Zdaniem Mieczysława Morawskiego pracownicy wiedzy potrafią łączyć wiedzę z różnych dziedzin wraz z jednoczesnym wykorzystywaniem wiedzy specjalistycznej oraz dysponują takimi umiejętnościami, które niekoniecznie są dostępne innym osobom<sup>31</sup>. Wśród pracowników wiedzy możemy wyróżnić: naukowców, menedżerów, informatyków, inżynierów, adwokatów, lekarzy, czy architektów<sup>32</sup>. W wielu przypadkach są to jednostki nieprzeciętne, o dużej ambicji, zdominowane przez pasję do działania, a dzięki tym cechom stanowią oni istotną wartość dla każdej organizacji.

---

<sup>29</sup> Por. Miclea M., „*Learning to Do*” as a Pillar of Education and Its Links to Entrepreneurial Studies in Higher Education: European Contexts and Approaches, „Higher Education in Europe” 2002, t. XXIX, nr 2, s. 222 i nast.

<sup>30</sup> Zob. szerzej: Reichert S., Tauch Ch., *Trends 2003: Progress Towards the European Higher Education Area, Bologna Four Years After: Steps towards Sustainable Reform of Higher Education in Europe*, European University Association, European Commission DG Education and Culture, lipiec 2003.

<sup>31</sup> Por. Morawski M., *Zarządzanie profesjonalistami*, PWE, Warszawa 2009, s. 45.

<sup>32</sup> Por. Łysik K., *Pracownicy wiedzy – nowa jakość czy modny termin?*, „Przegląd Organizacji”, nr 2 / 2011, s. 8.



## 2.5. Umiejętności jako podstawa skutecznego działania

Wynikiem procesu uczenia się jest nie tylko przyrost wiedzy, ale także umiejętności. Umiejętności to zoperacjonalizowana wiedza. Psychologowie terminem *umiejętność* określają gotowość, dyspozycję, nabytą zdolność człowieka do podjęcia określonego typu działania (ciągu ukierunkowanych czynności), z możliwością dostosowania go do zmieniających się warunków<sup>33</sup>. Umiejętnością zatem jest np. znajomość języka obcego, prowadzenie samochodu, gra na skrzypcach, reperacja zegarka itp. Jest to dyspozycja o charakterze złożonym, w odróżnieniu od nawyku: o nawyku mówimy wówczas, gdy człowiek jest zdolny wykonywać czynności w sposób zautomatyzowany. Czynności nawykowe zwykle są dość proste, powtarzające się w stałych okolicznościach.

Psychologowie wyodrębniają różne kategorie umiejętności np.: umiejętności umysłowe (intelektualne – rozumowanie logiczne, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji), umiejętności sensomotoryczne (ważną rolę w nich odgrywa ruch, praktyczne działanie – ale pod kontrolą zmysłów), umiejętności społeczne (zapewniające przystosowanie do reguł panujących w środowisku społecznym)<sup>34</sup>.

Termin *umiejętność* ujmowany jest także w relacji do wykonywanych zadań zawodowych czy funkcji pełnionych w organizacji. Na gruncie analizy pracy umiejętność określana jest jako zdolność (dyspozycja) do wykonania czynności prowadzących do zrealizowania zadania zawodowego<sup>35</sup>. W takim ujęciu, szczególnym typem umiejętności społecznych będą umiejętności menedżerskie, związane z efektywnym wywieraniem wpływu na innych. Jako istotne - z psychologicznego punktu widzenia - dla skutecznego kierowania pracą zespołu wymieniane są m.in.<sup>36</sup>:

- umiejętność komunikowania się (werbalne i niewerbalne nadawanie i odbieranie informacji, przekazywanie informacji zwrotnych),
- asertywność (bezpośrednie, szczere, łagodne, acz stanowcze wyrażanie własnych opinii, potrzeb, odczuć z właściwym respektowaniem opinii, potrzeb, odczuć innych osób),
- radzenie sobie ze stresem (w tym z publicznymi wystąpieniami),

<sup>33</sup> Por. Kurcz I., *Uczenie się i pamięć*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa, 1975.

<sup>34</sup> Por. Hilgard E. R., *Wprowadzenie do psychologii*, PWN, Warszawa, 1967.

<sup>35</sup> Kwiatkowski S. M., Symela K. (red.): *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty*. IBE, Warszawa 2001; Kwiatkowski S. M., Woźniak I. (red): *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie*. IBE, Warszawa 2003.

<sup>36</sup> Grzesiuk L., Doroszewicz K., Stojanowska E., *Umiejętności menedżera. Psychologia stosowana dla menedżerów*, Wyższa Szkoła Handlowa, Warszawa, 1997.

- umiejętność konstruktywnego rozwiązywania konfliktów interpersonalnych,
- umiejętność prowadzenia negocjacji,
- umiejętność kierowania zespołem (planowania, organizowania, przewodzenia, kontrolowania).

Z kolei analiza kilku tysięcy pojęć używanych w Stanach Zjednoczonych do określenia umiejętności doprowadziła badaczy do wyróżnienia 10 wiązek tzw. umiejętności kluczowych (*key skills*) ważnych dla powodzenia w pracy zawodowej (tabela 2)<sup>37</sup>.

**Tabela 2. Umiejętności kluczowe w wymiarze amerykańskim**

1.	Umiejętność rozwiązywania problemów	6.	Umiejętności organizacyjne
2.	Świadomość/ zapewnianie jakości	7.	Umiejętność pracy w zespole
3.	Efektywność (zarządzanie czasem i bhp)	8.	Umiejętność współpracy z klientem
4.	Inicjatywa i wprowadzanie innowacji	9.	Nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów
5.	Poczucie własnej wartości	10.	Delegowanie uprawnień

Źródło: R. Nelson, Warsztaty szkoleniowe w zakresie tzw. umiejętności kluczowych, projekt Banku Światowego, TOR#9, MPiPS, Warszawa, 1996.

Umiejętności przydatne do wykonywania zadań zawodowych można opisywać na kontinuum „uniwersalne – specjalistyczne” oraz ze względu na poziom złożoności działań/ odpowiedzialności. Przytoczony wyżej przykład umiejętności kluczowych można zakwalifikować do kategorii „ponad-zawodowe” – czyli oczekiwane w wielu grupach zawodów.

Fragment zestawu szczegółowych umiejętności specjalistycznych, wskazywanych przez pracodawców jako niezbędne w zawodzie posadzkarz, pokazano w tabeli nr 3. Przypisanie tych umiejętności do Poziomu 2 oznacza, iż są one niezbędne do wykonywania zadań w sytuacjach typowych, przy czym niektóre zadania mogą być bardziej złożone i wymagać samodzielnego działania lub umiejętności pracy w zespole. Poziom 2 oznacza także, że wykonawca ponosi indywidualną odpowiedzialność za realizację niektórych zadań. Przykład pochodzi z materiałów zawodoznawczych – zasobów bazy danych „Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych”<sup>38</sup>, rozwijanej i administrowanej przez MPiPS. Termin *kwalifikacje* został zdefiniowany na potrzeby tych materiałów jako „zbiory wiadomości, umiejętności i cech psy-

<sup>37</sup> Nelson R., Warsztaty szkoleniowe w zakresie tzw. umiejętności kluczowych, projekt Banku Światowego, TOR#9, MPiPS, Warszawa, 1996.

<sup>38</sup>Baza danych jest dostępna pod adresem [www.kwalifikacje.praca.gov.pl](http://www.kwalifikacje.praca.gov.pl) [dostęp 01.09.2011].

chofizycznych”, co obecnie odpowiada raczej określeniu *kompetencje* (kwalifikacje zakładają formalne potwierdzenie kompetencji - por. rozdział 3 i 4).

**Tabela 3. Przykład umiejętności specjalistycznych w zawodzie posadzkarz w krajowych standardach kwalifikacji/ kompetencji zawodowych**

Poziom 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ustala położenie pierwszego rzędu płytek.</li> <li>- Układa płyty mozaikowe z drewna równoległe do linii wyznaczającej położenie pierwszego pasa płyt.</li> <li>- Dobiera barwy płytek z PVC w zależności od kompozycji zestawień barwnych dających wzorzyste posadzki.</li> <li>- Intarsjuje posadzki z elastycznych wykładzin z PVC.</li> <li>- Dobiera i układa wzory posadzek z płytek ceramicznych kamionkowych.</li> <li>- Szlifuje posadzki z płyt mozaikowych lastrykowych.</li> <li>- Sortuje płytki według jakości szkliwa, kształtu i zwichrowań.</li> <li>- Dopasowuje płytki posadzkarskie do wielkości pomieszczenia, ich układu oraz wzorów.</li> <li>- Układa wzory posadzek z płytek ceramicznych o kształtach: kwadratowych, prostokątnych i gorsecików.</li> <li>- .....</li> </ul>
----------	---

Źródło: Brejnak A., Kulińska J., Strojna E., *Wykorzystanie standardów kwalifikacji zawodowych w usługach rynku pracy*, MPiPS, Warszawa, 2009, s. 23.

### 3. Kompetencje potrzebne do wykonywania zawodu

#### 3.1. Definicja kompetencji, ich charakterystyka i klasyfikacja w podejściu światowym

Dynamicznie następujące zmiany w prowadzeniu działalności gospodarczej spowodowały, że coraz częściej sukces odniesiony przez dane przedsiębiorstwo jest, w wielu wypadkach, warunkowany wcześniejszym ponoszeniem inwestycji w rozwój kompetencji wśród pracowników. Ten mechanizm oddziaływania kapitału ludzkiego na wzrost gospodarczy opiera się na stwierdzeniu, że wiedza i umiejętności posiadane przez pracowników znacznie zwiększają zdolność całej gospodarki do wzrostu i rozwoju<sup>39</sup>.

Od blisko dekady jesteśmy świadkami występowania trendu do wzrostu znaczenia kompetencji w procesie poszukiwania zatrudnienia, czy dostosowania systemów kształcenia do wymogów zgłaszanych przez rynek pracy. Termin **kompetencja** (*competency*) narodził się w Stanach Zjednoczonych, by wspomóc proces rekrutacji pracowników, gdyż dotychczas sto-

<sup>39</sup> Por. de la Fuente A., Ciccione A., *Human Capital in a Global and Knowledge-based Economy*, Final report, Instituto de Analisis Economico (CSIC), Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, May 2002, s. 23.

sowane testy na inteligencję nie badały w wystarczającym stopniu możliwych do osiągnięcia wyników w pracy<sup>40</sup>.

Istotne zasługi na polu popularyzowania pojęcia *kompetencji* można przypisać Richardowi Boyatzis'owi, który na podstawie wyników licznie przeprowadzonych badań udowodnił, iż o odnoszonych przez danego człowieka sukcesach decyduje zespół czynników, do których zaliczył: cechy osobowościowe, motywy działania, posiadane doświadczenie czy cechy behawioralne<sup>41</sup>. Zdaniem autora, o jakości posiadanych kompetencji decyduje ciągle doskonalenie takich umiejętności, jak:

- krytyczne myślenie, analizowanie i syntetyzowanie posiadanych informacji,
- rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji przy wykorzystaniu odpowiednich metod jakościowych i ilościowych,
- ustne i pisemne komunikowanie się,
- wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych,
- samoorganizacja oraz własna inicjatywa,
- podejmowanie pracy w zespole,
- negocjowanie, czy prezentowanie informacji.

Ponadto R. Boyatzis dokonał rozróżnienia na **kompetencje progowe** (*threshold competencies*) - które są podstawowymi kompetencjami wymaganymi na danym stanowisku – oraz **kompetencje różnicujące** (*differentiating competencies*) umożliwiające odróżnienie osób legitymujących się lepszymi wynikami od tych osiągających gorsze, przy tym samym poziomie kompetencji podstawowych<sup>42</sup>. Do pierwszej grupy należą: wiedza i umiejętności, natomiast do drugiej – postawy, motywy i wartości<sup>43</sup>. Stąd kompetencje można również scharakteryzować jako zdolność do wykorzystywania posiadanych przez daną jednostkę zasobów oraz przymiotów w celu osiągania lepszych rezultatów w realizowanej działalności.

Podjęcie leżące u źródeł europejskiego określenia pojęcia kompetencji opiera się na dominujących modelach wypracowanych w Wielkiej Brytanii, Niemczech oraz Francji<sup>44</sup>. W

---

<sup>40</sup> Por. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi ...*, op. cit. s. 152.

<sup>41</sup> Por. Boyatzis R., *The Competent Manager*, Wiley, New York 1982 [w:] Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi ...*, op. cit.

<sup>42</sup> Por. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi ...*, op. cit. s. 152.

<sup>43</sup> Por. Poczowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2007, s. 118.

<sup>44</sup> Na francuski model kompetencji składają się wiedza (*savoir*), kompetencje funkcjonalne (*savoir-faire*) oraz kompetencje behawioralne (*savoir-être*).

tych państwach da się zaobserwować silny nacisk na kompetencje zdobywane w miejscu pracy, jednakże każde z nich definiuje je w nieco odmienny sposób. I tak dla przykładu, w Wielkiej Brytanii, gdzie przyjęto system szkolenia oparty o jednolite standardy kwalifikacji zawodowych, *kompetencje* określa się jako „możliwość zastosowania wiedzy oraz umiejętności w procesie realizacji norm odpowiednich na danym stanowisku pracy”<sup>45</sup>. Początkowo ta definicja nie odwoływała się do aspektów społecznych, ani behawioralnych, które tak silnie akcentowali przedstawiciele pracodawców. Z czasem, w wyniku nacisków tych ostatnich, pojawiły się nawiązania do kompetencji behawioralnych oraz funkcjonalnych<sup>46</sup>. Podejście brytyjskie zostało przyjęte w państwach Commonwealthu (Australia, Nowa Zelandia), a na kontynencie europejskim w Irlandii czy Finlandii. W tradycji Niemiec kompetencje były niejako ukryte w dualnym systemie kształcenia zawodowego, w którym programy nauczania definiowano w kategoriach ponoszonego wkładu pracy (w odniesieniu do lat nauki i miejsc, w których kompetencje były zdobywane), a nie efektów uczenia się (*learning outcomes*). W 1996 roku nastąpiło przyznanie większego znaczenia kompetencjom: programy kształcenia zaczęły być definiowane w odniesieniu do obszarów uczenia się (*Lernfelder*)<sup>47</sup>. Obecnie programy nauczania zawodowego są opisywane poprzez kompetencje działania zawodowego/menedżerskie (*Handlungskompetenz*), kompetencje specjalistyczno-techniczne (*Fachkompetenz*), kompetencje osobiste (*Personalkompetenz*) oraz kompetencje społeczne (*Sozialekompetenz*). Równowaga między nimi jest warunkiem wstępnym dla występowania kompetencji do uczenia się (*Lernkompetenz*) oraz kompetencji metodycznych (*Methodenkompetenz*)<sup>48</sup>. Związki między nimi zostały zaprezentowane na rysunku 2.

---

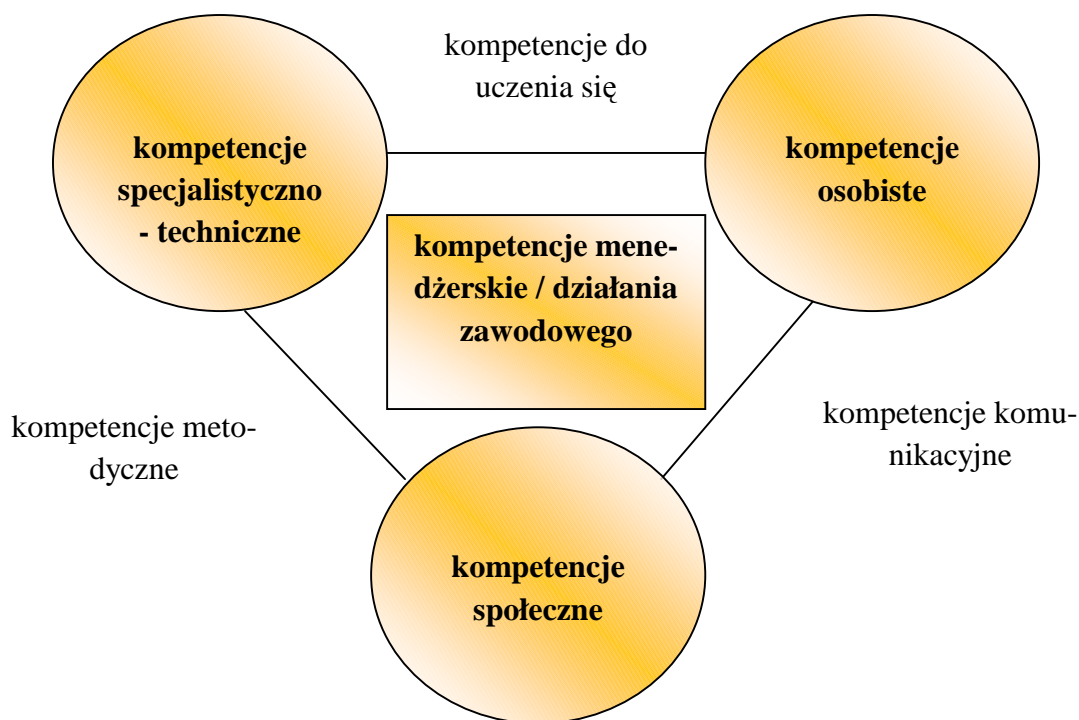
<sup>45</sup> Por. Beaumont G., *Review of 100 NVQs and SVQs*, Department for Education and Employment, London 1996.

<sup>46</sup> Por. Winterton J., Winterton R., *Implementing Management Standards in the UK*, Proceedings of Academy of Human Resource Development Annual Conference, Honolulu, 27.02 – 03.03.2002, Vol. 2, s. 974 – 981.

<sup>47</sup> Por. Straka G. A., *Measurement and Evaluation of Competence*, CEDEFOP 3<sup>rd</sup> European Research Report, Vocational Education and Training, CEDEFOP, Thessaloniki 2005.

<sup>48</sup> Por. Winterton J., *Competence Across Europe: Highest Common Factor or Lowest Common Denominator?*, “Journal of European Industrial Training”, Vol. 33, No. 8/9, 2009, s. 686.

**Rys. 2. Struktura kompetencji w systemie niemieckim**



Źródło: opracowanie na podstawie Prüferportal zur Unterstützung von Prüferinnen und Prüfern, Bundesinstitut für Berufsbildung, <http://www.prueferportal.org/html/755.php> [dostęp 15.04.2011].

### 3.2. Kompetencje kluczowe w wymiarze europejskim

Istotną rolę w promowaniu kompetencji na kontynencie europejskim odgrywa Unia Europejska. Godne odnotowania są jej wysiłki w tym zakresie, choćby Deklaracja Kopenhaska z 2002 roku, w której zainicjowano działania mające na celu wspieranie rozwoju kwalifikacji i kompetencji na poziomie europejskim. Te ostatnie Komisja Europejska charakteryzuje jako: „dynamiczną kombinację wiedzy, umiejętności oraz postaw” posiadanych przez absolwenta<sup>49</sup>. Z kolei pod pojęciem *kompetencji kluczowych* rozumie się „umiejętności (podstawowe oraz nowo pozyskane), które powinna posiadać jednostka funkcjonująca w społeczeństwie opartym na wiedzy”. Składają się na nie<sup>50</sup>:

- zdolność komunikacji w języku ojczystym (*communication in the mother tongue*);
- zdolność komunikacji w językach obcych (*communication in foreign languages*);

<sup>49</sup> Por. *Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework*, Education and Culture DG, European Communities, Belgium 2007, s. 3. Należy zauważyć, że niemal w dosłownym brzmieniu powyższe kompetencje kluczowe zostały przyjęte w Polsce przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji (por.: słownik pojęć polityki na rzecz uczenia się przez całe życie).

<sup>50</sup> Tamże, s. 3.

- kompetencje matematyczne oraz podstawowe kompetencje naukowe i techniczne (*mathematical competence and basic competences in science and technology*);
- kompetencje w zakresie posługiwania się technikami informatycznymi (*digital competence*);
- umiejętność samodzielnego uczenia się (*learning to learn*);
- kompetencje społeczne i obywatelskie (*social and civic competences*);
- przejawianie inicjatywy i przedsiębiorczości (*sense of initiative and entrepreneurship*);
- świadomość i ekspresja kulturalna (*cultural awareness and expression*).

Pierwsze dwie kompetencje dotyczą skutecznego *komunikowania się*. Składają się na nie również takie umiejętności, jak np. zdolność słuchania, formułowania własnych przemyśleń w bardziej rozbudowanych formach wypowiedzi (np. esej), rzeczowego argumentowania, czy prowadzenia kulturalnego dyskursu wraz z wysłuchaniem argumentów strony przeciwnej<sup>51</sup>.

Kształtowanie kompetencji *matematycznych* oraz tych w dziedzinach *technicznych* pozwala na rozwój takich zdolności, jak np. logiczne myślenie, poszukiwanie odpowiedzi na stawiane pytania, czy wnioskowanie na podstawie przyjętych założeń.

Efektywne posługiwanie się technikami *informatycznymi* ma na celu przystosowanie jednostek do funkcjonowania we współczesnym, jakże skomputeryzowanym świecie. I choć dla młodych osób nowinki techniczne być może nie stanowią problemu, to dla starszego pokolenia mogą się one okazać swoistą barierą. Stąd godnym uwagi pomysłem jest organizowanie szkoleń z zakresu obsługi komputera przeznaczanych specjalnie dla seniorów, a współfinansowanych ze środków europejskich. W tym miejscu należy również wspomnieć o jeszcze jednym, ale jakże istotnym zagadnieniu: stosunku do nowych technologii. Nie można bowiem dopuścić do tego, aby to one organizowały nam życie<sup>52</sup>, wyznaczały schematy naszego postępowania.

Kolejną kompetencją jest zdolność do *samodzielnego uczenia się*, wykazywanie (ciągłej) gotowości do samodoskonalenia się. Ta umiejętność jest ściśle powiązana z kwestią uczenia

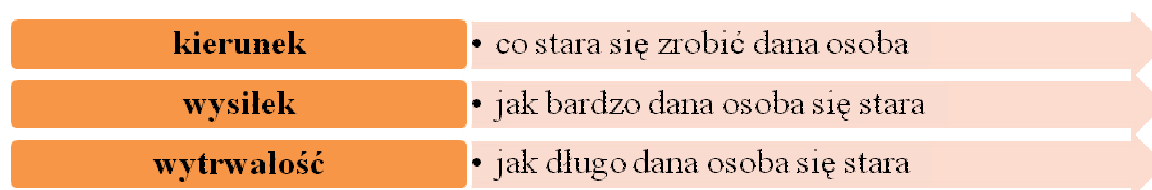
<sup>51</sup> Por. Podgórska J., *Co trzeba umieć w XXI wieku?*, „Polityka”, nr 47 / 2007, s. 36 – 42.

<sup>52</sup> Z badań instytutu Nielsen wynika, że amerykańskie dzieci spędzają przed ekranem telewizora od 28 do 32 godzin tygodniowo. Por. <http://www.press.pl/newsy/pokaz.php?id=20547&rss=1> [dostęp 15.04.2011]. Można tutaj wspomnieć o różnego rodzaju uzależnieniach: od Internetu, komputera, gier komputerowych, telefonu komórkowego, itp.

się przez całe życie (*Lifelong Learning*), które jest jednym z priorytetów Unii Europejskiej w obecnej dekadzie, co zostało dobitnie podkreślone m.in. w dokumencie Strategia EUROPA 2020, będącym kontynuacją Agendy Lizbońskiej, zainaugurowanym w marcu 2010 przez Komisję Europejską<sup>53</sup>.

Bardzo ważna w przypadku samokształcenia jest motywacja, którą można opisać jako „zachowanie ukierunkowane na cel”<sup>54</sup> i wymienić jej trzy składniki (por. rys. 3).

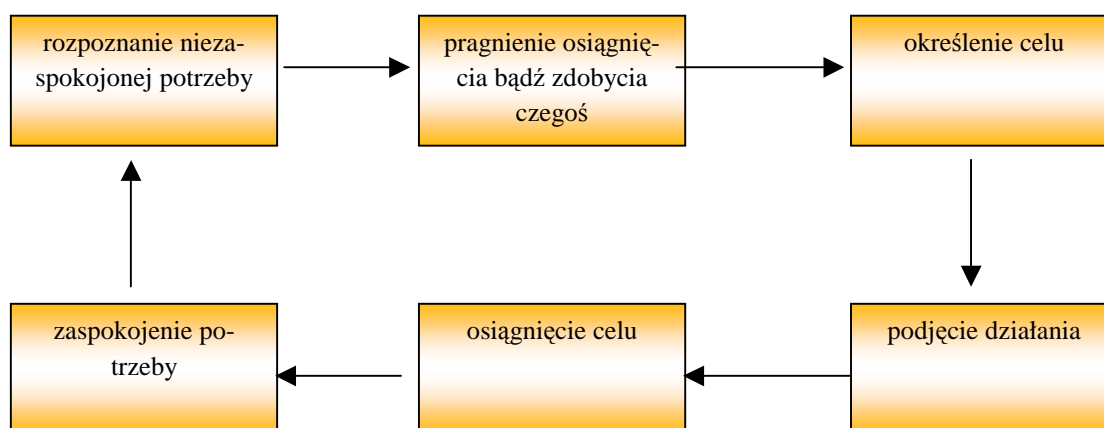
**Rys. 3. Składniki motywacji**



Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. III poszerzone, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 211 – 212.

W przypadku motywacji równie ważnym jak zachęcenie danej jednostki (lub samego siebie) do podjęcia się realizacji konkretnego zadania (niekiedy rozumianego w kategoriach wyzwania) jest również umiejętne podtrzymanie jej zaangażowania w danym (możliwie jak najdłuższym) okresie czasowym. Proces motywacji, który określa w jaki sposób dana jednostka wykorzysta posiadaną wiedzę i kompetencję, można zilustrować następująco (por. rys. 4).

**Rys. 4. Proces motywacji**



Źródło: opracowanie własne na podstawie Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. III poszerzone, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 211.

<sup>53</sup> Komunikat Komisji *EUROPA 2020 – strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, COM (2010) 2020, Bruksela, 5 marca, 2010 r.

<sup>54</sup> Por. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi ...*, op. cit. s. 211.



Wykształcenie i późniejsze doskonalenie kompetencji *interpersonalnych* oraz *społecznych* umożliwia efektywne funkcjonowanie w grupie. Pozwalają one na stanie się częścią większej społeczności, wspólnoty. Szczególnie dużą wagę przywiązuje się do umiejętności współdziałania w zespole charakteryzującym się znaczną różnorodnością kulturową (np. praca w korporacjach międzynarodowych, czy instytucjach unijnych). Istotnymi czynnikami stają się tutaj zdolność do tworzenia odpowiedniego klimatu do prowadzenia rozmów, czy rozwiązywania mogących się pojawić sytuacji konfliktowych.

Kolejną z przedstawionych kluczowych kompetencji jest *inicjatywa* i *przedsiębiorczość*. Bardzo trudno jest wymienić wszystkie przymioty, jakimi powinna cechować się osoba uważana za przedsiębiorczą. Socjologowie, ale również psychologowie czy ekonomiści uważają, że nie jest możliwe scharakteryzowanie wzorcowej osobowości takiej jednostki, ale można wyodrębnić pewną grupę dominujących cech, którymi się ona wyróżnia. Przedsiębiorczość wiąże się ze skłonnością do podejmowania ryzyka, chęcią osiągania sukcesów, czy nieustającym poszukiwaniem wyzwań. Są to cechy, które winny być kształtowane, gdyż jak stwierdził Peter Drucker przedsiębiorczość bazuje na niekończącym się procesie uczenia – uczenia się poprzez działanie<sup>55</sup>.

Ostatnią z wymienionych kompetencji jest *świadomość* i *ekspresja kulturalna*. Dotyczy ona przede wszystkim zdolności do wyrażania własnych idei, przemyśleń za pomocą działalności artystycznej (muzyki, literatury, sztuk teatralnych, itp.). Z tą kompetencją powiązana jest ściśle kreatywność, czyli umiejętność wychodzenia poza przyjęte standardy myślenia. Jest ona wielce pożądaną cechą na wielu stanowiskach pracy (głównie w tzw. zawodach związanych z promocją czy reklamą), a jej doskonalenie, podobnie jak innych kompetencji, odbywa się w toku całego życia jednostki.

---

<sup>55</sup> Por. Drucker P., *Innowacja i przedsiębiorczość*, PWE, Warszawa 1992.

### 3.3. Kompetencje i umiejętności w polskiej tradycji językowej

Niel Anderson, jeden z najbardziej uznanych psychologów pracy stwierdził, że "nigdy już praca nie będzie dana nikomu raz na zawsze"<sup>56</sup>. Oznacza to konieczność bycia gotowym do stałych zmian, aktywności, częstego podejmowania decyzji i zdobywania nowych kompetencji i kwalifikacji. Przeprowadzone w latach 2005-2009 w IPK badania<sup>57</sup> wykazały, że przeciętny polski pracownik zmienia pracę co trzy lata, z tym, że częstotliwość zmian jest tym większa, im młodszy są pracownicy. Wśród grupy osób powyżej 40. roku życia zmiany pracy w badanym okresie występowały średnio co prawie cztery lata, ale już w grupie osób między 30. a 40. rokiem życia – co 2,5 roku, a u osób przed trzydziestką - co niecałe 12 miesięcy. Postępuje tendencja do częstej zmiany pracy, co związane jest z dynamiką przemian ekonomiczno-gospodarczych i częstej zmiany oczekiwań pracodawców w stosunku do kompetencji i kwalifikacji poszukiwanych na rynku pracy. Zasadne wydaje się zatem pytanie: co w Polsce rozumiemy pod pojęciami kompetencje i kwalifikacje?

Często mówimy, słyszymy, piszemy i czytamy o kompetencjach. Ktoś je ma, ktoś nie ma, komuś ich udzielono, a ktoś inny je przekroczył. Samo słowo w warstwie semantycznej wydaje się wieloznaczne. Etymologia słowa *kompetencja*<sup>58</sup> pochodzi od łacińskiego *competentia*, czyli odpowiedniość, zgodność i od *competere* - schodzić się, zgadzać się, nadawać się, współzawodniczyć. Według Słownika Języka Polskiego<sup>59</sup> kompetencja to:

1. zakres uprawnień urzędu lub urzędnika do zajmowania się określonymi sprawami i podejmowania dotyczących ich decyzji;
2. zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i doświadczenia.

W języku potocznym, w publikacjach prasowych, w wypowiedziach radiowych i telewizyjnych, ale także w dokumentach oświatowych spotkać można zamiennie stosowane kluczowe terminy takie jak: *kompetencje, umiejętności, kwalifikacje, uprawnienia i obowiązki*. Traktuje się je często jak synonimy<sup>60</sup>. Pojęcia te jednak można/ powinno się rozróżniać. *Umiejętności* są kształtowane w procesie edukacji/ uczenia się i odnoszą się do sfery *działa-*

---

<sup>56</sup> Za: Suchar M., *Kompetencje psychologiczne ważniejsze od kwalifikacji*, art. z dn. 30-04.2010 na: [www.gazetapraca.pl](http://www.gazetapraca.pl) (dostęp 20.07.2011 r.)

<sup>57</sup> Tamże.

<sup>58</sup> Za: Słownik Wyrazów Obcych, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa, 2009

<sup>59</sup> Za: Słownik Języka Polskiego, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa, 2007

<sup>60</sup> W styczniu 1997 roku w Strategii Edukacji MEN opublikowano pierwszą wersję *Podstawy Programowej*, gdzie pojawiło się pojęcie *kompetencje* obok pojęcia *umiejętności*. Od tego czasu niektórzy zaczęli te dwa pojęcia stosować zamiennie.

nia (jest to operowanie wiedzą). Natomiast *kompetencje* są skutkiem, rezultatem osiągniętym przez *ćwiczenie umiejętności* i nabywanie doświadczeń podbudowanych przekonaniem, pewnością opartą na *refleksji* dlaczego tak, a nie inaczej należy postąpić w danej sytuacji.

Jeszcze kilka lat temu leksykony pracy wydawane w naszym kraju definiowały kompetencje w sposób bardzo zróżnicowany. Zdzisław Sadowski i Tomasz Wach<sup>61</sup> określali kompetencje jako „atrybuty jednostki umożliwiające należyte wykonywanie zadań na stanowisku pracy. Na kompetencje składają się zarówno kwalifikacje zawodowe, zdolności, jak i posiadane uprawnienia”. Natomiast Tadeusz W. Nowacki<sup>62</sup> pisał o kompetencjach, jako o „nadany na podstawie właściwych kwalifikacji zakresie pełnomocnictw i uprawnień do działania i decydowania oraz wydawania sądów w określonym obszarze. Kompetentnym jest się wtedy, jeśli posiada się uprawnienia do działania i kwalifikacje. Terminu kompetencje używa się jeszcze w przypadku, gdy kwalifikacjom towarzyszy pełna odpowiedzialność za sposób ich użycia przez osobę wykwalifikowaną – a przez to właśnie kompetentną.” Inne opracowania<sup>63</sup> mówią o kompetencjach jako o strukturze poznawczej złożonej ze zdolności do wykonywania określonych zadań, zasilanej wiedzą i doświadczeniem, zbudowaną na zespole przekonań. Zatem, zgodnie z tą definicją, za pomocą kompetencji można realizować zadania zawodowe.

Inną złożoną, ale przejrzystą definicją kompetencji<sup>64</sup> jest traktowanie jej jako konglomeratu, na który składają się:

- ✓ opanowana wiedza z danego zakresu (wiem co),
- ✓ umiejętności (wiedza proceduralna – wiem jak i potrafię),
- ✓ postawy (chcę i jestem gotów wykorzystać swą wiedzę).

Niektórzy autorzy dodają jeszcze do tego zestawu cechy osobowości jako czwarty element kompetencji<sup>65</sup>. W tak określonej definicji widać jasno, że umiejętności to jeden ze składników kompetencji, ale nie jedyny.

---

<sup>61</sup> Sadowski Z., Wach T., *Leksykon pracy, bezrobocia i zabezpieczenia społecznego*, Wydawnictwo Biblioteczka Pracownicza, Warszawa 2003, s. 204

<sup>62</sup> Nowacki T. W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom, 2004, s. 100

<sup>63</sup> Kwiatkowski S. M. (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2005

<sup>64</sup> Kossowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002

<sup>65</sup> Za: Whiddett S., Hollyforde S., *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003

Z przytoczonych powyżej sposobów patrzenia na kompetencje można wysnuć tezę, że nie ma wśród badaczy przedmiotu jednomyślności i zgody na spójną definicję. Dopiero ostatnie lata i rekomendacja wprowadzenia do obszaru edukacyjnego Europejskich Ram Kwalifikacji - ERK<sup>66</sup> ma szansę na ujednoczenie definicji nie tylko w Polsce, ale na terenie wszystkich państw członkowskich UE. Respektując definicje wypracowane przy okazji tworzenia ERK i jednocześnie uwzględniając polskie tradycje językowe, międzyresortowy Zespół zajmujący się opracowaniem dokumentu *Perspektywa uczenia się przez całe życie do roku 2020* przyjął, iż termin *kompetencja* oznacza „wszystko to, co dana osoba wie, rozumie i potrafi wykonać odpowiednio do sytuacji” (patrz: Załącznik nr 1).

### **3.4. Nabywanie kompetencji jako wymóg współczesnego rynku pracy**

W nowoczesnym podejściu do kompetencji na rynku pracy funkcjonuje pojęcie *modeli kompetencyjnych*<sup>67</sup>, które wymieniają, definiują i określają poziom kompetencji niezbędnych kandydatowi do pracy lub pracownikowi do efektywnego funkcjonowania w danej roli zawodowej. W życiu codziennym działamy na płaszczyźnie nabywania oraz wykorzystywania kompetencji. Jednocześnie kompetencje nie są cechami stałymi. Zmieniają się wraz z doświadczeniem oraz rozwojem zawodowym i życiowym człowieka. Zatem nie jest możliwe oszacowanie raz na zawsze czy ktoś daną kompetencję posiada lub nie. Sam pomiar kompetencji jest złożonym procesem, ale większość teoretyków<sup>68</sup> zgadza się z tym, że obiektywnie można je ocenić jedynie na podstawie zbioru obserwowalnych zachowań. Rozwój kompetencji to proces ciągły i ze względów praktycznych warto go dzielić na etapy, co w odniesieniu do poszczególnych kompetencji powoduje wyróżnienie poziomów ich przyswojenia. Zatem rozwijając daną kompetencję stopniowo zdobywa się coraz wyższy poziom jej opanowania.

Tradycyjne podejście do kompetencji przywiązuje dużą wagę do świadectw i dyplomów. Model kompetencji zwraca uwagę na to, że zasadniczym sposobem zdobywania i kształtowania kompetencji jest aktywność zawodowa. Zmiana dotyczy także rozumienia procesu oceny dokonywanej podczas procesu selekcji lub ocen okresowych. Tradycyjnie określano przydatność pracownika do pracy na podstawie jego przeszłych dokonań. W ramach myślenia o kompetencjach zawodowych większy nacisk kładzie się na umiejętność adaptacji pracownika

---

<sup>66</sup> Ogłoszonych zaleceniem Parlamentu i Rady Europejskiej z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

<sup>67</sup> Tamże.

<sup>68</sup> Smółka P., *Kompetencje społeczne – metody pomiaru i doskonalenia umiejętności personalnych*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków, 2008.

do warunków, w jakich będzie musiał pracować w przyszłości oraz na stopień zdolności do zdobywania nowych kompetencji.

Pracownicy, bazując na posiadanych kompetencjach, budują i doskonalą organizację przy wykorzystaniu różnych technik zarządzania. Stąd też początkowym etapem budowania każdej instytucji powinno być wyznaczenie, a później ukształtowanie właściwych kompetencji wśród pracowników. Ich odpowiedni poziom umożliwi rozwiązywanie złożonych problemów, a także może okazać się czynnikiem decydującym o konkurencyjności przedsiębiorstw. Kompetencje wykorzystywane w danej organizacji tworzą strukturę kompetencji. Poniżej w formie tabelarycznej zaprezentowano definicje najbardziej popularnych kompetencji.

**Tabela 4. Przykładowy zestaw najczęściej definiowanych kompetencji**

<b>Kompetencja</b>	<b>Definicja</b>
<b>Praca zespołowa i współpraca*</b>	Ułatwia zarządzanie w grupie, wspomaga rozwiązywanie konfliktów, kreuje dobry klimat do pracy w grupie, zwiększa motywację.
<b>Elastyczność*</b>	Dostosowanie się, pozostawanie obiektywnym, zachowanie jest warunkowane kontekstem i sytuacją.
<b>Nawiązywanie relacji*</b>	Budowanie wzajemnego zrozumienia, wykorzystanie kontaktów, wykazywanie zainteresowania sprawami poszczególnych interesariuszy i klientów.
<b>Umiejętność obsługi komputera</b>	Zdolność do obsługi konkretnych programów, świadomość zarządzania informacją.
<b>Myślenie twórcze / kreatywność</b>	Myślenie krytyczne, wykazywanie zrozumienia dla pojawiających się problemów i umiejętność ich definiowania, zdolność tworzenia hipotez, kojarzenia faktów.
<b>Biegłość techniczna</b>	Umiejętności techniczne (głębokie i szerokie) związane z pracą umożliwiającą nabywanie oraz dzielenie się wiedzą specjalistyczną.
<b>Zmysł organizacyjny</b>	Rozumienie zasad funkcjonowania organizacji, umiejętność działania pod presją, wnikliwość.
<b>Troska o porządek, zapewnienie jakości, precyzja*</b>	Stałe nadzorowanie, dbałość o przejrzystość działań, redukowanie niepewności, śledzenie wydarzeń.
<b>Umiejętność wpływania na inne jednostki*</b>	Wpływ strategiczny, zarządzanie wizerunkiem, sztuka perswazji.
<b>Wykazywanie inicjatywy*</b>	Skłonność do podejmowania działań, decyzyjność, orientacja strategiczna, wykazywanie aktywności, wykorzystywanie nadarżających się szans, samo motywacja, wytrwałość.
<b>Orientacja na klienta*</b>	Skupienie się na potrzebach zgłaszanych przez klientów, aktywne rozwiązywanie problemów, udzielanie pomocy.
<b>Stymulowanie rozwoju innych ludzi*</b>	Szkolenia, coaching, mentoring, zapewnianie wsparcia, budowanie pozytywnych skojarzeń.
<b>Kierowanie*</b>	Asertywność, decyzyjność, wykorzystanie władzy dla określonych potrzeb, sprawowanie kontroli, stanowczość w głoszonych poglądach, kontrola zachowań w grupie, utrzymanie dyscypliny.
<b>Przywództwo w grupie*</b>	Bycie odpowiedzialnym, posiadanie wizji rozwoju grupy, wykazywanie troski o podwładnych, motywowanie grupy do działania.
<b>Myślenie analityczne</b>	Umiejętność rozumowania, inteligencja praktyczna, zdolności planistyczne, analizowanie problemów, systematyczność.
<b>Samokontrola*</b>	Odporność na stres, bycie opanowanym, wysoki wskaźnik inteligencji emocjonalnej, umiejętność opierania się pokusom, brak impulsywności w działaniu, zdolność do uspokajania innych.
<b>Zaangażowanie organizacyjne*</b>	Regulowanie własnych i cudzych potrzeb organizacyjnych, zdolność do poświęcenia się, posiadanie umysłu biznesowego.

<b>Możliwość i chęć do uczenia się*</b>	Wrodzone uzdolnienia do uczenia się, uczenie się jako podstawa podejmowania działań.
<b>Zdolności interpersonalne*</b>	Empatia, zdolność słuchania, bycie wrażliwym na potrzeby innych, świadomość uczuć innych.
<b>Pewność siebie*</b>	Silne poczucie własnej wartości, wewnętrzne poczucie kontroli, niezależność, pozytywna siła własnego ego, <u>decyzyjność</u> , akceptacja odpowiedzialności.
<b>Planowanie osobiste i zdolności organizacyjne</b>	Umiejętność zarządzania czasem, tworzenia hierarchii ważności zadań do wykonania.
<b>Zdolność do komunikacji pisemnej</b>	Zdolność do zaprezentowania dłuższej wypowiedzi, prowadzenia zdyscyplinowanego wywodu, opracowywania specjalistycznych dokumentów (np. raportów).
<b>Poszukiwanie informacji*</b>	Definiowanie problemów, zdolność do dokonywania głębokich analiz.
<b>Orientacja na wyniki*</b>	Wykonywanie zadań, poszukiwanie rezultatów, wykorzystywanie rozwiązań innowacyjnych, bycie konkurencyjnym, przywiązanie wagi do standardów i wydajności.

\*kompetencje behawioralne

Źródło: opracowanie własne na podstawie Coll R., Zegwaard K.E., *Perceptions of Desirable Graduate Competencies for Science and Technology New Graduates*, "Research in Science & Technological Education", 2006, Vol. 24, No.1, s. 29 - 58.

Kompetencje z powyższego zestawu można spróbować zaklasyfikować do następujących grup<sup>69</sup>:

- **kompetencje związane z procesem myślenia** (rozumowania) – np. myślenie analityczne, myślenie twórcze, możliwość i chęć do uczenia się;
- **kompetencje związane z procesem odczuwania** – np. umiejętność wpływania na inne jednostki, zdolności interpersonalne;
- **kompetencje związane z procesem działania** – np. zmysł organizacyjny, planowanie osobiste.

Neil Rankin w przeprowadzonych badaniach struktur kompetencji wśród grupy 40 pracodawców dokonał zestawienia najbardziej popularnych kompetencji<sup>70</sup>, co ilustruje tabela 5.

**Tabela 5. Dwadzieścia dwie najbardziej popularne kompetencje**

1. Orientacja na pracę zespołową (78%)	12. Kreatywność (30%)
2. Komunikacja (65%)	13. Umiejętność perswazji i wpływania na innych (30%)
3. Skupienie się na kliencie (65%)	14. Ukierunkowanie na jakość (30%)
4. Zarządzanie ludźmi (58%)	15. Umiejętność nawiązywania relacji (30%)
5. Orientacja na wyniki (58%)	16. Orientacja na zmianę (28%)
6. Umiejętność rozwiązywania problemów (55%)	17. Zarządzanie informacjami (25%)
7. Świadomość biznesowa (38%)	18. Zdolności interpersonalne (25%)
8. Podejmowanie decyzji (35%)	19. Orientacja strategiczna (25%)

<sup>69</sup> Por. Poczrowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi ...*, op. cit. s. 119.

<sup>70</sup> Zostały one uszeregowane wg. częstotliwości pojawiania się.

9. Umiejętności techniczne (35%)	20. Samodoskonalenie (23%)
10. Stymulowanie rozwoju innych ludzi (33%)	21. Zaangażowanie (20%)
11. Inicjatywa (33%)	22. Asertywność i wiara we własne siły (20%)

Źródło: Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. III poszerzone, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 155.

Analizując kompetencje, można wyróżnić trzy grupy podmiotów, których one dotyczą. Są to:

- **nauczyciele, trenerzy, szkoleniowcy** którzy są odpowiedzialni za rozwój kompetencji w procesie kształcenia;
- **absolwenci**, którzy wkraczając na rynek pracy (występują wówczas w charakterze dostawców kompetencji) doświadczają, czy zdobyte kompetencje odpowiadają wymogom rynkowym, czy też nie;
- **pracodawcy**, którzy poszukują osób z odpowiednimi kompetencjami potrzebnymi dla określonych zadań zawodowych.

Wymagania pracodawców w stosunku do przyszłych pracowników stale rosną. Obecnie nie wystarczy już tylko legitymować się dyplomem ukończenia uczelni wyższej, czy szkoły średniej. Istotną rolę odgrywają posiadane przez absolwentów kompetencje oraz gotowość do ich ciągłego doskonalenia. Coraz więcej osób jest świadomych, że dokonujący się postęp technologiczny oraz zmiany demograficzne i ekonomiczne wymuszają stałą adaptację do pojawiających się nowych warunków oraz form pracy.

Problematyka związana z definiowaniem i zastosowaniem podejścia opartego na kompetencjach jest obecna w licznych dokumentach opracowywanych przez organizacje międzynarodowe (takie jak np. Międzynarodowa Organizacja Pracy czy OECD<sup>71</sup>) lub instytucje ponadregionalne, jak UE. W związku z powyższym należy spojrzeć na kompetencje zdobywane w procesie uczenia się<sup>72</sup> w szerszym kontekście.

OECD analizuje kompetencje z dwóch perspektyw: ekonomicznej oraz społecznej<sup>73</sup>. Biorąc pod uwagę aspekt ekonomiczny kompetencje:

<sup>71</sup> OECD zainicjowała projekt DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*), którego głównym celem był rozwój konceptualnych ram odnoszących się do umiejętności oraz kompetencji ułatwiających funkcjonowanie w społeczeństwie. Raport ten, sporządzony z perspektywy amerykańskiej, odwoływał się jedynie do świata edukacji jako miejsca zdobywania oraz doskonalenia kompetencji, pomijając przy tym środowisko pracy (*Definition and Selection of Competences* (DeSeCo)).

<sup>72</sup> Zarówno tego formalnego (*formal learning*), pozaformalnego (*non-formal learning*), jak i nieformalnego (*informal learning*).

<sup>73</sup> Por. *Definition and Selection of Competences*, OECD, Paryż 2005.

- zwiększają produktywność oraz konkurencyjność na rynku;
- podnoszą poziom zatrudnienia dzięki rozwojowi wykwalifikowanej i zdolnej do adaptacji siły roboczej;
- tworzą klimat dla innowacyjności w świecie zdominowanym przez globalną konkurencję.

Z kolei kompetencje w aspekcie społecznym przyczyniają się do:

- zwiększenia udziału jednostek w instytucjach demokratycznych;
- spójności społecznej oraz sprawiedliwości;
- wzmocnienia praw człowieka i jego autonomii jako przeciwwagi dla zwiększających się nierówności w skali świata oraz marginalizacji jednostek.

Istnieje kilka modeli, w oparciu o które mogą być charakteryzowane kompetencje. Andrew Gonczy dokonuje rozróżnienia pomiędzy modelami: behawioralnym (funkcjonalnym), ogólnym (podkreślającym znaczenie właściwości) oraz całościowym (łączącym wiedzę, umiejętności i postawy)<sup>74</sup>. Z kolei Bob Mansfield definiując kompetencję jako: „zbiór cech danej osoby decydujących o tym, że osiąga ona w swojej pracy dobre lub ponadprzeciętne efekty”<sup>75</sup> przeprowadził identyfikację ich trzech zastosowań jako<sup>76</sup>:

- **rezultatów** (przyjmujących postać standardów zawodowych precyzujących co dana osoba powinna być w stanie zrobić na danym stanowisku pracy);
- **czynności**, które wykonują ludzie (opisywanych w kategoriach co się aktualnie dzieje);
- **cech / przymiotów osobowościowych** (charakteryzujących jacy są ludzie).

Krytycy podejścia podkreślającego znaczenie kompetencji wskazują, że odnoszą się one do zdolności podejmowania pewnych zadań na względnie minimalnym poziomie. Wspominają o pewnym progu (*threshold*) – minimum na danej płaszczyźnie działania, po przekroczeniu którego dana osoba jest uważana za kompetentną. Niektórzy definiują osoby kompetentne jako takie, które bez sprzeciwu lub znaków zapytania wypełniają polecenia zgodnie z reguła-

<sup>74</sup> Por. Gonczy A., *Developing a Competent Workforce*, National Centre for Vocational Education Research, Adelaide 1994.

<sup>75</sup> Por. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi ...*, op. cit. s. 151.

<sup>76</sup> Por. Mansfield B., *Competence in Transition*, “Journal of European Industrial Training”, Vol. 28, No 2/3/4, 2004, s. 304.



mi panującymi w danej organizacji. W tym duchu kompetencja rozumiana jest jako uległość, zgodność<sup>77</sup>.

Kolejne uwagi pod adresem podejścia opartego na kompetencjach dotyczą kontekstu, w jakim są one analizowane. Phil Hodkinson zauważa, że obowiązująca dychotomia rozróżniająca „osobę kompetentną” i „niekompetentną” nie uwzględnia jakże ważnego społecznego i kulturowego kontekstu, w którym zachodzi proces uczenia się<sup>78</sup>. Gdy kompetencje są badane w oderwaniu od kontekstu może dojść do pominięcia znaczenia wiedzy milczącej<sup>79</sup> posiadanej przez pracowników, która może decydować o odniesieniu sukcesu przez dane przedsiębiorstwo.

Podsumowując dotychczasowe rozważania można stwierdzić, że jeśli zdolności intelektualne są konieczne dla tworzenia wiedzy i jeśli ta ostatnia jest operacjonalizowana poprzez rozwój umiejętności, to zarówno wiedza, jak i zdolności, wraz z innymi czynnikami społecznymi, są warunkami wstępnymi dla rozwoju kompetencji w danym środowisku pracy<sup>80</sup>.

Stanowisko to jest odzwierciedleniem podejścia opracowanego przez Benjaminą Blooma<sup>81</sup>, który rozróżnia trzy obszary aktywności edukacyjnej: poznawczy, emocjonalny i psychomotoryczny (por. rys. 5).

---

<sup>77</sup> Winterton J., *Competence Across Europe ...*, op. cit. s. 687.

<sup>78</sup> Por. Hodkinson P., *Alternative Models of Competence in Vocational Education and Training*, „Journal of Further and Higher Education”, Vol. 16, 1992, s. 30 – 39.

<sup>79</sup> Wiedza milcząca (*tacit knowledge*) jest nabywana na drodze osobistych doświadczeń, istnieje w ludzkich umysłach. W jej skład może wchodzić np. wiedza techniczna, czy wysoce specjalistyczna. Jej zrozumienie przez odbiorcę będzie wymagało posiadania umiejętności odpowiedniego rozkodowania otrzymanego komunikatu. Transfer wiedzy milczącej uzależniony jest od bezpośredniego kontaktu, czyli względnej bliskości pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Zamiana wiedzy ukrytej w jawną, czyli utrwaloną, dostępną i dającą się skodyfikować jest jednym z ważniejszych problemów stojących przed specjalistami zajmującymi się zarządzaniem wiedzą. Por. M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi ...*, op. cit. s. 164.

<sup>80</sup> Por. Winterton J., *Competence Across Europe ...*, op. cit. s. 689.

<sup>81</sup> Taksonomia Blooma jest wykorzystywana w wielu programach szkoleniowych, często występuje również pod nazwą schematu KSA (*knowledge, skills, attitudes*). Por. Bloom B. S., Mesia B. B., Krathwohl D. R., *Taxonomy of Educational Objectives*, David McKay, New York, 1964.

## Rys. 5 Taksonomia Benjamina Blooma

<b>Dziedzina poznawcza</b>	• odnosi się do zdolności myślowych (wiedza)
<b>Dziedzina emocjonalna</b>	• odnosi się do sfery uczuciowej, emocjonalnej (postawy)
<b>Dziedzina psychomotoryczna</b>	• odnosi się do zdolności manualnych i fizycznych (umiejętności)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bloom B. S., Mesia B. B., Krathwohl D. R., *Taxonomy of Educational Objectives*, David McKay, New York, 1964.

Nie ulega wątpliwości, że świat nieustannie się uczy. Denis Kenny uważa, że zmiany społeczne następują wtedy, gdy zachodzi ewolucja w sposobie pojmowania przez jednostki świata. Jego zdaniem zmierzamy obecnie w kierunku świata kreatywnego (*creative universe*). Charakteryzuje się on stale zachodzącymi procesami samoorganizacji, podczas których poszczególne jednostkom przyznano możliwość pełnienia kontroli nad własną przyszłością, a w konsekwencji jej kształtowania, zgodnie z obowiązującą zasadą uczenia się przez całe życie<sup>82</sup>. Jak podkreśla Stefan Kwiatkowski „posiadanie teoretycznej i praktycznej wiedzy o tym, jak skutecznie uczyć się funkcjonowania w nowoczesnym, nasyconym wiedzą społeczeństwie, jest najlepszą gwarancją wykorzystania potencjału rozwoju, w jaki wyposażyła nas natura”<sup>83</sup>.

Aby absolwent mógł konkurować na globalnym rynku w dynamicznie rozwijającym się środowisku powinien być do tego przygotowany. Stąd tak istotną rolę odgrywa oferta dydaktyczna instytucji edukacyjnych, kładąca nacisk na wykształcanie kompetencji oraz doskonalenie już tych posiadanych. Te ostatnie są narzędziem pozwalającym na zwiększenie wśród uczestników edukacji wskaźników ich zdolności do bycia zatrudnionymi (*employability*), a w konsekwencji przyczyniają się do dynamicznego rozwoju gospodarczego oraz społecznego. Badania kompetencji przeprowadzone wśród studentów studiów licencjackich na kierunku ekonomicznym wydziału zarządzania Uniwersytetu w Primorska (Słowenia) pokazały, że w programach nauczania należy zwrócić większą uwagę na rozwijanie umiejętności analitycznych, metodologicznych oraz językowych, a także na przekazywanie wiedzy w znacznie szerszym zakresie. Również pracodawcy zarzucili absolwentom słabe predyspozycje językowe i brak umiejętności analitycznego myślenia, a ponadto zwrócili uwagę na brak zdolności do

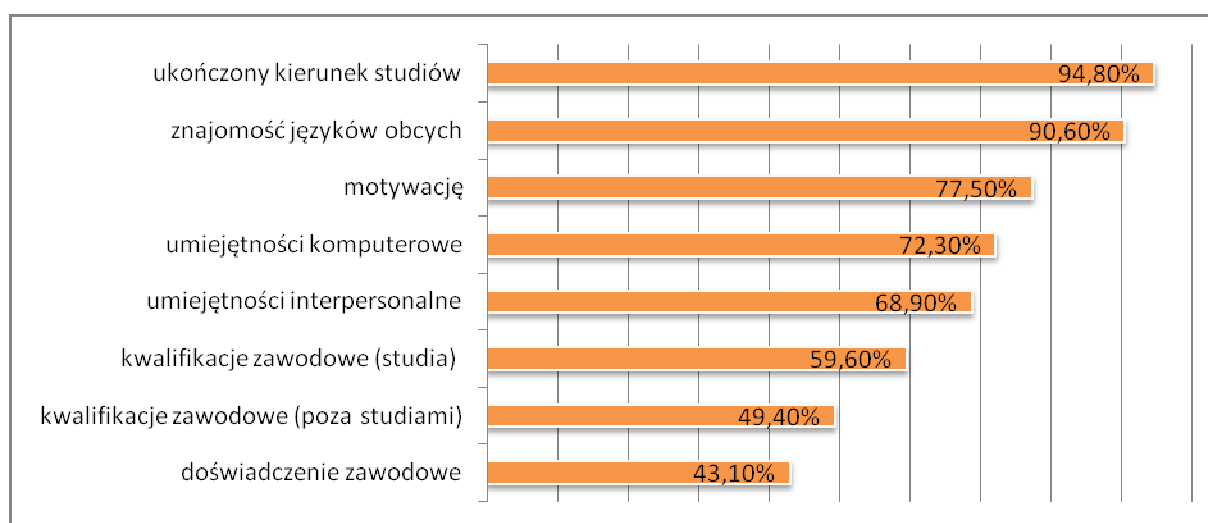
<sup>82</sup> Por. Kenny D., *Politics and Religion in a Creative Cosmology*, Centre for Progressive Religious Thought, Canberra 2003.

<sup>83</sup> Por. Kwiatkowski S., Kamiński B., *Intellectual Entrepreneurship. Wiedza, przedsiębiorczość, bogactwo*, Wyd. Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2006.

wykorzystania zdobytej wiedzy teoretycznej w praktyce i niedostateczne umiejętności informatyczne<sup>84</sup>.

W Polsce ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* nakłada na uczelnie obowiązek badania losów własnych absolwentów. Powołany zostanie w tym celu Rzecznik Praw Absolwenta, który zajmie się analizą sytuacji absolwenta na rynku pracy oraz dostępnością zawodów. Centrum Karier Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie<sup>85</sup> przeprowadziło wśród wszystkich firm, które współpracują z uczelnią<sup>86</sup> badania na temat tego, na jakie umiejętności oraz kompetencje zwracają uwagę pracodawcy przy zatrudnianiu nowego pracownika (por. rys. 6)<sup>87</sup>.

**Rys. 6. Pracodawca polski u przyszłego pracownika wysoko ocenia ...**



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Motywacja ważniejsza od doświadczenia*, „Dziennik Polski”, 08.02.2011, s. C1.

Z zaprezentowanych danych wynika, że w Polsce posiadane doświadczenie zawodowe nie odgrywa tak dużej roli, jak można byłoby się spodziewać (43,10% wskazań). Ważną, oprócz ukończonego kierunku studiów oraz znajomości języków obcych, jest sama motywacja (77,50%), nastawienie przyszłych pracowników, ich gotowość do podejmowania wyzwań, wykazywania się inicjatywą.

<sup>84</sup> Por. Trunk Sirca N., Nastav B., Lesjak D., Sulčić V., *The Labour Market, Graduate Competences and Study Programme Development: A Case Study*, “Higher Education in Europe”, Vol. 31, No. 1, April 2006, s. 61.

<sup>85</sup> Losy zawodowe absolwentów Akademii Górniczo-Hutniczej bada Ośrodek Monitorowania Kadry Zawodowej. Por. [http://www.ck.agh.edu.pl/omkz/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=55](http://www.ck.agh.edu.pl/omkz/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=55) [dostęp: 17.04.2011].

<sup>86</sup> Było to 267 firm z całej Polski.

<sup>87</sup> Por. *Motywacja ważniejsza od doświadczenia*, „Dziennik Polski”, 08.02.2011, s. C1.

Warto też przytoczyć wyniki badań przeprowadzonych przez Instytut Pracy i Spraw Społecznych w 2010 r. pn. „Diagnoza potrzeb i oczekiwań pracodawców”<sup>88</sup>. Głównym celem projektu była identyfikacja potrzeb i oczekiwań pracodawców w zakresie kompetencji pracowników oraz określenie roli Ochotniczych Hufców Pracy (będących zleceniodawcą badania), jako instytucji świadczącej usługi edukacyjne, pośrednictwa pracy i poradnictwa zawodowego dla młodzieży, umożliwiające dopasowanie podaży i popytu na pracę w wymiarze kwalifikacyjno-zawodowym. Zdaniem polskich pracodawców pracownicy powinni dysponować przede wszystkim umiejętnościami praktycznymi związanymi z obsługą konkretnego stanowiska pracy. W dalszej kolejności wymieniali doświadczenie zawodowe oraz znajomość branży, w jakiej działa przedsiębiorstwo (por. Tab. 6).

**Tabela 6. Umiejętności zawodowe, jakie powinien posiadać pracownik zdaniem pracodawców**

Rodzaj oczekiwanych umiejętności	N (liczba pracodawców)	%
Umiejętności praktyczne	214	69,7
Doświadczenie zawodowe na podobnym stanowisku	130	42,3
Obsługa specjalistycznych urządzeń technicznych	55	17,9
Znajomość branży, asortymentu towarów lub usług związanych z profilem firmy	113	36,8
Inne	17	5,5

Źródło: projekt *Identyfikacja potrzeb i oczekiwań młodzieży na rynku pracy*, badanie przeprowadzone w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki; więcej na: [www.efs.gov.pl](http://www.efs.gov.pl).

Zaprezentowane wielowymiarowe ujęcia kompetencji wskazują na ich wieloaspektowość oraz trudności w opracowaniu jednej konkretnej i spójnej definicji. Stąd wielu autorów skłania się ku przeświadczeniu, by termin „kompetencje” nie poprzedzony żadnym przymiotnikiem, rozumieć w kategoriach „terminu – parasola” obejmującego swym zasięgiem wszystkie trzy wymiary: poznawczy, funkcjonalny i społeczny w danym kontekście pracy / działania<sup>89</sup>.

<sup>88</sup> Badanie prowadzone było w ramach projektu: *Identyfikacja potrzeb i oczekiwań młodzieży na rynku pracy*, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, 2010 r.; więcej na: [www.efs.gov.pl](http://www.efs.gov.pl)

<sup>89</sup> Por. Winterton J., *Competence Across Europe ...*, op. cit. s. 690.

## 4. Kwalifikacje – w kierunku dokumentowania kompetencji

### 4.1. Kwalifikacje po polsku

Pojęcie *kwalifikacji* zwykło się utożsamiać z wykształceniem oraz zawodowym stażem pracy. Te dwa elementy występujące łącznie nie wyczerpują jednak definicji tego pojęcia. Koniecznym trzecim elementem są umiejętności pracownika. Zwrócić tu należy uwagę, że dana osoba może mieć formalne wykształcenie, może legitymować się odpowiednim, przewidzianym dla danego stanowiska stażem zawodowym, ale jeśli nie będzie posiadała stosownych umiejętności do wykonywania danych zadań zawodowych, jej przydatność do określonej pracy będzie mała.

W odróżnieniu od potocznego rozumienia słowa *kwalifikacje* leksykony pracy<sup>90</sup> wyjaśniają to pojęcie w sposób bardziej złożony. Kwalifikacje to „postawy, warunki fizyczne i struktury umiejętności sensomotorycznych, praktycznych i umysłowych, pozwalające rozwiązywać zadania znajdujące się w jakimś polu działania”. Wyróżnia się wiele rodzajów kwalifikacji, np. kwalifikacje zawodowe, społeczno-moralne, fizyczne, zdrowotne i inne. Inne źródła<sup>91</sup> definiują tylko kwalifikacje zawodowe jako „wyuczone lub nabyte w drodze doświadczenia sprawności lub umiejętności potrzebne do wykonywania określonej pracy lub zadania w sposób kompetentny”. W zbliżony sposób kwalifikacje traktowane są w klasyfikacjach zawodów używanych dla potrzeb statystyki rynku pracy. Zarówno klasyfikacja ISCO-08 jak i polska klasyfikacja zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy określenie *kwalifikacje zawodowe* definiuje jako „układy wiedzy i umiejętności wymaganych do realizacji składowych zadań zawodowych”<sup>92</sup>. Podobnie Stefan M. Kwiatkowski<sup>93</sup> pisze o kwalifikacjach zawodowych jako o „układzie umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych niezbędnych do wykonywania zadań zawodowych”. Tak rozumiane *kwalifikacje* są tożsame z pojęciem *kompetencje*. W tym kontekście umiejętności to z kolei „zdolność do wykonywania czynności prowadzących do zrealizowania zadania zawodowego”.

Systemy edukacji zawodowej w rozwiniętych krajach Europy stosują często zamiennie pojęcie kompetencji zawodowych i kwalifikacji zawodowych. W polskich warunkach istnieje jednak pewne rozróżnienie między tymi pojęciami<sup>94</sup>: w praktyce kwalifikacje kojarzą się z

<sup>90</sup> Nowacki T. W., *leksykon pedagogiki pracy...* op. cit., s.115

<sup>91</sup> Sadowski Z., Wach T., *leksykon pracy...*, op. cit., s. 204

<sup>92</sup> *Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy*, MPiPS, Warszawa, 2010, s. 9, [www.praca.gov.pl](http://www.praca.gov.pl), zakładka Klasyfikacja zawodów (dostęp 1.09.2011).

<sup>93</sup> Kwiatkowski S. M., *Kwalifikacje zawodowe...* op. cit., s. 9

<sup>94</sup> *Słowniczek oświatowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne na [www.wsipnet.pl](http://www.wsipnet.pl) (dostęp 20.07.2011)

wykształceniem – „to papier z pieczęciami, na którym jest podany tytuł zawodowy czy tytuł lub stopień naukowy. Ale można mieć kwalifikacje potwierdzone dyplomem, a nie mieć uprawnień do działania w określonym obszarze zawodowym (np. w wypadku technika elektryka dodatkowe uprawnienia do obsługi urządzeń elektrycznych o napięciu powyżej 1 kilowolta, są uzyskiwane w wyniku specjalnego przeszkolenia) albo nie umieć wykonać bardziej skomplikowanego zadania (np. ekspedientka legitymująca się dyplomem sprzedawcy nie umie udzielić informacji na temat sprzedawanego towaru - mówimy, że jest niekompetentna). Bez kompetencji nie można więc wykorzystać swoich kwalifikacji. Z drugiej strony bez kwalifikacji nie można być kompetentnym. Czyli kwalifikacje są pojęciem węższym od pojęcia kompetencji. Jeżeli zdarzy się użycie tych dwóch pojęć (kwalifikacje zawodowe - kompetencje zawodowe) zamiennie, to w przypadku kompetencji nacisk kładzie się na uprawnienia i doświadczenie zawodowe, a w przypadku kwalifikacji na umiejętności. Dlatego pracodawcy coraz częściej w okresie próbnym sprawdzają zgodność kwalifikacji pracowników z ich rzeczywistymi kompetencjami”.

To podejście jest zasadniczo zgodne z definicjami zaproponowanymi przez Komisję Europejską w Europejskich Ramach Kwalifikacji oraz przyjmowanymi w pracach nad Polską Ramą Kwalifikacji i w dokumencie strategicznym *Perspektywa uczenia się przez całe życie*. W anglosaskiej tradycji językowej termin *kwalifikacja* używany w liczbie pojedynczej utożsamiany jest dokumentem poświadczającym wiarygodność efektów uczenia się, wydanym przez właściwy organ. To ujęcie znajduje odbicie w definicji zaproponowanej w słowniku *Perspektywy uczenia się przez całe życie*: używane w liczbie pojedynczej słowo *kwalifikacja* oznacza „zestaw efektów uczenia się, których osiągnięcie potwierdza stosowny dokument wydany przez uprawnioną instytucję oceniającą i stwierdzającą ich zgodność z określonymi wymaganiami”. W zgodzie z tym podejściem wprowadzono zmiany do ustawy o systemie oświaty<sup>95</sup>: *kwalifikacja* w zawodzie definiowana jest jako „wyodrębniony w zawodzie zestaw oczekiwanych efektów kształcenia, których osiągnięcie potwierdza świadectwo wydane przez okręgową komisję egzaminacyjną po zdaniu egzaminu”.

## 4.2. Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK)

Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK) są, w zamyśle ich autorów, wspólnymi europejskimi punktami odniesienia, których głównym zadaniem jest

---

<sup>95</sup> Ustawa z dn. 19 sierpnia 2011 o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 r. Nr 205, poz. 1206)

połączenie narodowych systemów kwalifikacji funkcjonujących w poszczególnych państwach.

Zasadniczymi celami przyświecającymi ich opracowaniu były: promocja mobilności obywateli między krajami oraz wskazanie korzyści związanych z ideą uczenia się przez całe życie<sup>96</sup>. W zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia ERK dla uczenia się przez całe życie sprecyzowane zostały dwie daty. Pierwszą jest koniec roku 2010, przed upływem którego państwa powinny odnieść swoje Krajowe Ramy Kwalifikacji do ERK. Natomiast drugą – rok 2012, w którym *wszystkie nowe świadectwa, dyplomy i dokumenty Europass potwierdzające zdobyte kwalifikacje [...] będą zawierały wyraźne odniesienie – za pośrednictwem krajowych systemów kwalifikacji – do odpowiedniego poziomu europejskich ram kwalifikacji*.

ERK obejmują wszystkie poziomy kwalifikacji uzyskanych w trakcie trwania kształcenia i szkolenia ogólnego, zarówno zawodowego, jak i akademickiego<sup>97</sup>. Umożliwią stworzenie powiązań pomiędzy różnymi krajowymi systemami kwalifikacji w oparciu o tzw. osiem poziomów odniesienia. Każdy z nich jest opisany poprzez zestaw cech charakterystycznych, tzw. deskryptorów, wskazujących na **efekty uczenia się** (*learning outcomes*) definiowane jako określenie tego *co uczący wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się, które dokonywane jest w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji* (por. tabela 7)<sup>98</sup>.

**Tabela 7. Wybrane pojęcia związane z problematyką Europejskich Ram Kwalifikacji**

Pojęcie	Definicja
<b>Kwalifikacja</b>	Formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ stwierdza, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami.
<b>Wiedza</b>	Efekt przyswajania informacji poprzez uczenie się. Na wiedzę składa się zbiór faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z dziedziną pracy lub nauki.
<b>Umiejętności</b>	Zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z <i>know-how</i> w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów.
<b>Kompetencje</b>	Udowodniona predyspozycja do stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywana w czasie wykonywania pracy lub pobierania nauki oraz podczas realizacji kariery zawodowej i osobistej.

Źródło: Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, 2008, s. 4.

<sup>96</sup> Por. *Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, DG Edukacja i Kultura, Wspólnoty Europejskie, Belgia 2009, s. 3.

<sup>97</sup> Tamże.

<sup>98</sup> Por. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, 2008/C111/01, 06.05.2008, s. 4.

Nowatorstwo ERK przejawia się m.in. w tym, że przesuwają one nacisk z długości trwania nauki i nakładu pracy, jaki poniosła osoba legitymująca się danymi kwalifikacjami na to, co rzeczywiście wie, umie oraz jest w stanie wykonać (por. tabela 8).

**Tabela 8. Charakterystyki (deskryptory) definiujące poziomy w Europejskich Ramach Kwalifikacji (ERK)**

		<b>Wiedza</b>	<b>Umiejętności</b>	<b>Kompetencje</b>
		W kontekście ERK wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub faktograficzną	W kontekście ERK umiejętności określa się jako kognitywne (z zastosowaniem myślenia logicznego, intuicyjnego i kreatywnego) oraz praktyczne (związane ze sprawnością manualną i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów)	W kontekście ERK kompetencje określa się w kategoriach odpowiedzialności i autonomii
<b>Poziom 1</b>	Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 1:	<ul style="list-style-type: none"> <li>podstawowa wiedza ogólna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>podstawowe umiejętności wymagane do realizacji prostych zadań</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w danym kontekście</li> </ul>
<b>Poziom 2</b>	Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 2:	<ul style="list-style-type: none"> <li>podstawowa wiedza faktograficzna w danej dziedzinie pracy lub nauki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>podstawowe kognitywne i praktyczne umiejętności potrzebne do korzystania z istotnych informacji w celu realizacji zadań i rozwiązywania rutynowych problemów przy użyciu prostych zasad i narzędzi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>praca lub nauka pod nadzorem, o pewnym stopniu autonomii</li> </ul>
<b>Poziom 3</b>	Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 3:	<ul style="list-style-type: none"> <li>znajomość faktów, zasad, procesów i pojęć ogólnych w danej dziedzinie pracy lub nauki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zestaw umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do realizacji zadań i rozwiązywania problemów poprzez wybieranie i stosowanie podstawowych metod, materiałów i informacji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ponoszenie odpowiedzialności za realizowanie zadań w pracy lub nauce</li> <li>dostosowywanie własnego zachowania do pojawiających się okoliczności w rozwiązywaniu problemów</li> </ul>
<b>Poziom 4</b>	Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 4:	<ul style="list-style-type: none"> <li>faktograficzna i teoretyczna wiedza w szerszym kontekście danej dziedziny pracy lub nauki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do generowania rozwiązań określonych problemów w danej dziedzinie pracy lub nauki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>samodzielna organizacja w ramach wytycznych dotyczących kontekstów związanych z pracą lub nauką, zazwyczaj przewidywalnych, ale podlegających zmianom</li> <li>nadzorowanie rutynowej pracy innych, ponoszenie odpowiedzialności za ocenę i</li> </ul>



				doskonalenie działań związanych z pracą lub nauką
<b>Poziom 5</b>	Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 5:	<ul style="list-style-type: none"> <li>obszerna, specjalistyczna, faktyczna i teoretyczna wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki i świadomość granic tej wiedzy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>rozszerzony zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do kreatywnego rozwiązywania abstrakcyjnych problemów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zarządzanie i nadzór w kontekstach pracy i nauki, podlegających nieprzewidywalnym zmianom</li> <li>analizowanie i rozwiązywanie osiągnięć pracy własnej oraz innych osób</li> </ul>
<b>Poziom 6</b>	Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 6:	<ul style="list-style-type: none"> <li>zaawansowana wiedza w danej dziedzinie pracy i nauki, obejmująca krytyczne rozumienie teorii i zasad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zaawansowane umiejętności, wykazywane się biegłością i innowacyjnością potrzebną do rozwiązywania złożonych i nieprzewidywalnych problemów w specjalistycznej dziedzinie pracy lub nauki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zarządzanie złożonymi technicznymi lub zawodowymi działaniami lub projektami, ponoszenie odpowiedzialności za podejmowanie decyzji w nieprzewidywalnych kontekstach związanych z pracą lub nauką</li> <li>ponoszenie odpowiedzialności za zarządzanie rozwojem zawodowym jednostek i grup</li> </ul>
<b>Poziom 7</b>	Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 7:	<ul style="list-style-type: none"> <li>wyspecjalizowana wiedza, której część stanowi najnowszą wiedzę w danej dziedzinie pracy lub nauki, będącą podstawą oryginalnego myślenia lub badań;</li> <li>krytyczna świadomość zagadnień w zakresie wiedzy w danej dziedzinie oraz na styku różnych dziedzin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>specjalistyczne umiejętności rozwiązywania problemów potrzebne do badań lub działalności innowacyjnej w celu tworzenia nowej wiedzy i procedur oraz łączenia wiedzy z różnych dziedzin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zarządzanie i przekształcanie kontekstów związanych z pracą lub nauką, które są złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych podejść strategicznych</li> <li>ponoszenie odpowiedzialności za przyczynianie się do rozwoju wiedzy i praktyki zawodowej lub za dokonywanie przeglądu strategicznych wyników zespołów</li> </ul>
<b>Poziom 8</b>	Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 8:	<ul style="list-style-type: none"> <li>wiedza na najbardziej zaawansowanym poziomie w danej dziedzinie pracy lub nauki oraz na styku różnych dziedzin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>najbardziej zaawansowane i wyspecjalizowane umiejętności i techniki, w tym synteza i ocena, potrzebne do rozwiązywania krytycznych problemów w badaniach lub działalności innowacyjnej oraz do poszerzania i ponownego określania istniejącej wiedzy lub praktyki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością, autonomią, etyką naukową i zawodową oraz trwałym zaangażowaniem w rozwój nowych idei i procesów w najważniejszych kontekstach pracy zawodowej lub nauki, w tym badań</li> </ul>

Źródło: Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, 2008, s. 5–6.

Charakterystyka powyższych poziomów ujawnia zbieżność ERK z ramami bolońskimi. Poziomy od 5 do 8 ERK są w pełni zgodne z charakterystykami przyjętymi dla kształcenia wyższego<sup>99</sup> ustalonymi w procesie bolońskim<sup>100</sup>, który jest częścią składową Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie<sup>101</sup>.

Celem ERK jest m.in. sklasyfikowanie kwalifikacji przy uwzględnieniu efektów uczenia się definiowanych w kategorii wiedzy, umiejętności oraz kompetencji (rozumianych jako autonomia i odpowiedzialność)<sup>102</sup>. W odniesieniu do rynku pracy dokonywanie takich porównań mogłoby być wykorzystane w przypadku podejmowania prób analizowania jaki poziom / stopień profesjonalizmu badanej umiejętności bądź kompetencji posiada dana jednostka. Nadal wielu pracodawców przy ich szacowaniu korzysta z dostarczanych w dokumentach zgłoszeniowych odpowiednich certyfikatów, dyplomów, czy zaświadczeń.

### 4.3. Polska Rama Kwalifikacji<sup>103</sup>

W Polsce kwalifikacje nie są uporządkowane w sposób systemowy, tzn. nie istnieją czytelne i powszechnie stosowane zasady i procedury potwierdzania efektów uczenia się (czyli kompetencji) przez odpowiednie instytucje, nie istnieją również powszechnie stosowane procedury zapewniania jakości kwalifikacji. Potwierdzanie kompetencji ma miejsce przede wszystkim w oświacie (obejmującej edukację ogólną i zawodową) i szkolnictwie wyższym.

Nie mamy w Polsce systemu rozpoznawania i potwierdzania kompetencji zdobywanych poza systemem szkolnictwa, co stanowi poważną barierę w podejmowaniu uczenia się przez dorosłych i promowaniu idei uczenia się przez całe życie. Są jednak od tego wyjątki, jak np. mające długą i dobrą tradycję oraz jasne umocowanie prawne potwierdzanie kompetencji w rzemiośle. Jednakże najczęściej zdobywanie nowych kompetencji w toku pracy i poprzez

<sup>99</sup> Deskryptory dublińskie odwołują się do pięciu wymiarów: wiedza i rozumienie, stosowanie wiedzy i rozumienia, wyrażanie swojej opinii, komunikacja, umiejętność uczenia się. Por. *Wyjaśnienie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Komisja Europejska, Luksemburg 2008, s. 11, [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_pl.pdf) [dostęp 01.05.2011]

<sup>100</sup> Trójstopniowy system kształcenia (studia licencjackie, magisterskie, doktoranckie).

<sup>101</sup> Por. Chmielecka E. (red.), *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, Warszawa, grudzień 2009, s. 45.

<sup>102</sup> Por. *The Role of the European Taxonomy of Skills, Competencies and Occupations ...*, op. cit. s. 4.

<sup>103</sup> Opracowano na podstawie: [www.kwalifikacje.org.pl](http://www.kwalifikacje.org.pl) [dostęp 27.07.2011]

uczenie się nieformalne nie może zostać potwierdzone certyfikatem o randze dokumentu państwowego.

Polska Rama Kwalifikacji (PRK) to nowy sposób porządkowania kwalifikacji i nowe możliwości ich zdobywania. PRK będzie narzędziem zmian w podejściu do uczenia się i inwestowania w kapitał ludzki w naszym kraju. Nad jej stworzeniem w Instytucie Badań Edukacyjnych od lipca 2010 r. do końca 2013 r. pracuje zespół ekspertów w ramach projektu systemowego „Opracowywanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”. Prace nad PRK są częścią procesu obejmującego całą Unię Europejską, będącego odpowiedzią na otwarty rynek pracy i zmiany demograficzne.

Nowe podejście do uczenia się mówi o tym, że najważniejsze jest to, co człowiek wie, potrafi i do czego czuje się zobowiązany w sprawach zawodowych, publicznych i w życiu osobistym, a nie to, czego i ile czasu uczył się w szkole lub na uczelni. Zatem najważniejsze jest by się rozwijać, uczyć, podnosić swoje kompetencje i uzyskiwać kwalifikacje. Tempo zmian na rynku pracy wymusza nowe podejście do edukacji, nowy sposób myślenia, w którym najważniejsze są efekty uczenia się opisywane na każdym z ośmiu poziomów kwalifikacji (tak, jak w Europejskich Ramach Kwalifikacji) w trzech kategoriach: wiedzy, umiejętności i kompetencji personalnych i społecznych.

**Wiedza** – fakty, zasady, teorie i praktyki powiązane z dziedziną pracy lub nauki.

**Umiejętności** – umysłowe (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (związane ze sprawnością i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów).

**Kompetencje personalne i społeczne** – zdolności stosowania wiedzy, umiejętności oraz zdolności osobiste, społeczne lub metodologiczne; zakres odpowiedzialności i autonomii.

Każdy z ośmiu poziomów charakteryzowany jest przez ogólne opisy wymaganych na każdym poziomie efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji. Polskie opisy efektów uczenia się zostały podzielone na cztery grupy:

- ✓ **uniwersalne**, które dotyczą efektów uczenia się na poszczególnych poziomach i odnoszą się do wszystkich rodzajów edukacji;
- ✓ właściwe **dla edukacji zawodowej** (na poziomach 1-8) to standardy minimalnych efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji w poszczególnych zawodach i dzi-

siaj nie są określone. Będą ustalane z uwzględnieniem poziomu, do którego przypisana będzie dana kwalifikacja przy czynnym udziale przedstawicieli poszczególnych branż i środowisk zawodowych. Standardy powinny zostać określone w odpowiednich przepisach;

- ✓ właściwe **dla edukacji ogólnej** (na poziomach 1-4 czyli od szkoły podstawowej do matury) znajdują odzwierciedlenie w podstawie programowej kształcenia ogólnego, która od września 2009 r. zaczęła obowiązywać w pierwszych klasach szkoły podstawowej i gimnazjum, a w kolejnych latach wejdzie do użytku w klasach programowo wyższych. W konsekwencji od 2012 roku w oparciu o ten dokument odbywać się będą sprawdziany pod koniec szkoły podstawowej oraz egzaminy gimnazjalne, a od 2015 roku także matura;
- ✓ właściwe **dla edukacji wyższej** (poziomy 5-8, przy czym poziom ósmy to doktorat). W tej kategorii mamy dwie grupy deskryptorów. Pierwsza, która wymaga jeszcze sprecyzowania, dotyczy bardziej wyrazistego różnicowania charakteru nabytych w toku studiów kwalifikacji ze względu na ich nachylenie bardziej lub mniej zawodowe, naukowo-badawcze, dydaktyczne itp. Druga to deskryptory dziedzinowe dla ośmiu obszarów edukacyjnych, wprowadzone do systemu poprzez nowelizację ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*.

**Pełna kwalifikacja** oznacza, że dany człowiek spełnia wszystkie wymagania co do wiedzy, umiejętności i kompetencji na danym poziomie: uniwersalne oraz z zakresu edukacji zawodowej lub uniwersalne oraz z zakresu edukacji ogólnej (do poziomu czwartego) lub wyższej (od poziomu piątego). Polska Rama Kwalifikacji umożliwi osobom „uzbieranie sobie” kwalifikacji pełnej z kilku dyplomów potwierdzających kwalifikacje cząstkowe na danym poziomie. Każda osoba posiadająca pełną kwalifikację na danym poziomie będzie mogła ją jeszcze poszerzać, ponieważ nie każdy efekt uczenia się musi oznaczać zmianę poziomu kwalifikacji. Zatem istotą nowego podejścia do uczenia się jest to, aby ucząc się przez całe życie można było wykazać, że pogłębia się swój poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji.

Dla wdrożenia i sprawnego funkcjonowania **Krajowego Systemu Kwalifikacji** – poza Polską Ramą Kwalifikacji – niezbędne będzie opracowanie procedur zapewniania jakości kwalifikacji, potwierdzania kompetencji uzyskanych na drodze formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, systemu transferu i akumulacji osiągnięć poza edukacją wyższą, akredytacji instytucji szkoleniowych, etc. Powstanie instytucja ds. Krajowego Systemu Kwalifikacji oraz portal Krajowych Ram Kwalifikacji, który będzie m.in. źródłem informacji i narzędziem ob-

sługi klientów (więcej informacji na temat KRK można uzyskać na stronie internetowej: [www.kwalifikacje.org.pl](http://www.kwalifikacje.org.pl)).

## 5. Zawody na rynku pracy i ich klasyfikowanie

Z punktu widzenia rynku pracy *zawód* oznacza „zbiór zadań (zespół czynności wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, wykonywanych stale lub z niewielkimi zmianami przez poszczególne osoby i wymagających odpowiednich kwalifikacji (wiedzy i umiejętności) zdobytych w wyniku kształcenia lub praktyki”<sup>104</sup>. Podkreśla się też, że wykonywanie zawodu stanowi źródło dochodu, a czynności zawodowe świadczone są na rzecz innych. Zgodnie z tym założeniem np. w Polsce nie ma myśliwych zawodowych – a myślistwo traktuje się w kategoriach hobby. Z perspektywy socjologicznej zawód leży u podstaw różnicowania struktury społecznej, kształtuje pozycję społeczną jednostki i jej prestiż.

Zawód może dzielić się na specjalności, które są wynikiem dalszego podziału pracy. Specjalności odnoszą się do węższego zakresu czynności, o podobnym charakterze, związanych z wykonywaną funkcją lub przedmiotem działań. Wymagają dodatkowej, pogłębionej wiedzy i umiejętności.

Podjęcie lub wykonywanie działalności w niektórych zawodach (lub zakresach pracy w zawodach) uwarunkowane jest posiadaniem specjalnych kwalifikacji zawodowych, które zostały określone bezpośrednio lub pośrednio w przepisach prawnych – wówczas mówimy o zawodach regulowanych prawnie<sup>105</sup>.

Eksperti Międzynarodowej Organizacji Pracy dla opisu zjawisk zachodzących na rynku pracy opracowali Międzynarodowy Standard Klasyfikacji Zawodów (*International Standard for Classification of Occupations – ISCO*). Wersja ISCO-08, przyjęta w grudniu 2007 roku na trójstronnym Spotkaniu Ekspertów ds. Statystyki Pracy jest używana przez EUROSTAT do prowadzenia badań i analiz porównawczych i została rekomendowana przez Komisję Europejską<sup>106</sup> do stosowania przez kraje członkowskie.

---

<sup>104</sup> *Klasyfikacja zawodów i specjalności ...*, op. cit.

<sup>105</sup> Zasady uznawania kwalifikacji w krajach członkowskich Unii w zawodach regulowanych określa Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 07..09.2005 w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych (Dz. Urz. L Nr 255). Na stronach internetowych MNiSW można znaleźć wykaz regulowanych zawodów i działalności w Polsce (w tym specjalności i stanowisk pracy) oraz opis wymagań kwalifikacyjnych.

<sup>106</sup> Zalecenie Komisji z dnia 29 października 2009 r. w sprawie stosowania Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów (*ISCO-08*), (2009/824/WE), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:292:0031:01:PL:HTML> (dostęp: 15.09.2011).

Polska klasyfikacja (KZiS) oparta na ISCO-08 weszła w życie na mocy rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dn. 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. Nr 82, poz 537). Układ klasyfikacji zawodów, kryteria klasyfikacyjne oraz system kodowy przyjęto za standardem międzynarodowym. Polska klasyfikacja uwzględnia jednak nie tylko grupy zawodów: wielkie, duże, średnie i elementarne, jak ISCO, ale dodatkowo w ramach grup elementarnych wymienia zawody i specjalności zidentyfikowane na rynku pracy; uwzględnia także zawody, w których kształcenie odbywa się w systemie szkolnym (oznaczone są one symbolem „s”). W tabeli 9 pokazano strukturę KZiS (kolorem wyróżniono grupy zawodów odpowiadające ISCO-08).

**Tabela 9. Struktura polskiej klasyfikacji zawodów i specjalności z 2010 roku**

Lp	Nazwa grupy wielkiej	Liczba grup w ramach grupy wielkiej			Liczba zawodów i specjalności
		dużych	średnich	elementarnych	
1	Przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy	4	11	31	141
2	Specjaliści	6	30	98	663
3	Technicy i inny średni personel	5	20	87	471
4	Pracownicy biurowi	4	8	27	68
5	Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy	4	12	39	132
6	Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy	3	9	17	54
7	Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	5	14	69	396
8	Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń	3	14	41	334
9	Pracownicy przy pracach prostych	6	11	32	98
10	Siły zbrojne	3	3	3	3
	Razem	<b>43</b>	<b>132</b>	<b>444</b>	<b>2 360</b>

Źródło: *Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy*, MPiPS, Warszawa, 2010, publikacja dostępna na portalu publicznych służb zatrudnienia [www.psz.praca.gov.pl](http://www.psz.praca.gov.pl), zakładka Klasyfikacja zawodów.

Najważniejsze różnice między KZiS a ISCO-08 pokazano w Załączniku nr 3.

Klasyfikacja zawodów ISCO i oparte na niej klasyfikacje narodowe wykorzystywane są w 13 badaniach statystycznych: Spis powszechny ludności, Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (LFS), Statystyka dochodów i warunków życia (EU-SILC), Badanie struktury wynagrodzeń, Badanie budżetów domowych, Badanie edukacji dorosłych (AES), Wykorzystanie

ITC w gospodarstwach domowych i przez osoby, Roczna statystyka wakatów, Europejskie badanie nt. zdrowia, Badanie wykorzystania czasu, Średnioroczne zarobki brutto, Wypadki przy pracy oraz Choroby zawodowe. Jest przydatna do gromadzenia danych o rynku pracy, które są podstawą diagnoz i prognoz trendów zatrudnienia oraz przemian struktury społecznej w Polsce i na świecie. Jest także narzędziem dla służb zatrudnienia.

## CZĘŚĆ II – KLASYFIKACJA ESCO

### **6. Europejska klasyfikacja umiejętności/kompetencji, kwalifikacji i zawodów ESCO i jej rola w łączeniu europejskiego rynku pracy i edukacji**

#### **6.1. Geneza opracowania ESCO**

W dzisiejszych czasach, bardziej niż kiedykolwiek, na rynku pracy liczą się kompetencje i umiejętności. Światowy kryzys ekonomiczny przyspieszył zmiany zachodzące w ekonomii i społeczeństwach. Dla pracodawców tak samo ważne jest to, co ich pracownicy wiedzą, rozumieją i potrafią robić, jak i ich formalne kwalifikacje. Ponadto, coraz ważniejsze stają się umiejętności i kompetencje pozwalające szybko dostosować się do nowych warunków, takie jak komunikatywność, umiejętność uczenia się i przejawianie własnej inicjatywy. Publiczne i prywatne służby zatrudnienia odpowiadają temu zapotrzebowaniu poprzez zmianę w swoich usługach (np. pośrednictwa pracy) z podejścia opartego na zawodach do podejścia zorientowanego na kompetencje, np. poprzez uzupełnianie klasyfikacji zawodów listą umiejętności, czy też operowanie przy tworzeniu ogłoszeń o pracę językiem umiejętności i kompetencji, a nie jedynie kwalifikacji formalnych. Jednocześnie systemy edukacji i szkoleń odchodzą od podejścia bazującego na tym ile czasu i gdzie dana osoba się uczyła, powoli wdrażając Krajowe Ramy Kwalifikacji (oparte na Europejskich Ramach Kwalifikacji), które opisują kwalifikacje przez pryzmat efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji personalnych i społecznych. Ta zmiana podejścia znajduje odzwierciedlenie m.in. w badaniach przeprowadzanych w ramach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment – PISA*<sup>107</sup>).

To wspólne skupienie się na umiejętnościach i kompetencjach stworzyło okazję do wypełnienia luki pomiędzy światem edukacji i zatrudnienia tak, aby zrównoważyć popyt i podaż na rynku pracy, tj. aby zdobywane kwalifikacje odpowiadały zapotrzebowaniu.

W ramach komunikatu Komisji Europejskiej pn.: *New Skills for New Jobs* ogłoszonego dnia 16 grudnia 2008 r. grupa niezależnych ekspertów zarekomendowała stworzenie wspólnego języka między światem edukacji i szkoleń oraz światem pracy. Rekomendacja ta została

---

<sup>107</sup> Zob. szerzej: *OECD Programme for International Student Assessment*  
[http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1_1,00.html) [dostęp: 17.04.2011].



potwierdzona w dokumencie Strategia EUROPA 2020<sup>108</sup>, a jej konkluzje zostały przyjęte przez Radę Edukacji (Education Council) w dniu 13 maja 2010 r. Realizacją wspólnego języka oraz narzędzia operacyjnego do jego stosowania zajmuje się inicjatywa ESCO. Narzędzie to będzie bezpłatnie dostępne we wszystkich oficjalnych językach Unii Europejskiej dla wszystkich uczestników rynku pracy i edukacji/szkoleń.

Ogłoszony w listopadzie 2010 roku - w formie Komunikatu Komisji Europejskiej – *Program (agenda) na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia*<sup>109</sup> – nawiązujący do celów Strategii EUROPA 2020, w ramach jednego z priorytetów, pn. „lepiej wykwalifikowana siła robocza”, przewiduje blok działań, które będą sprzyjać wyposażeniu pracowników w umiejętności właściwe z punktu widzenia zatrudnienia. Komisja Europejska m.in. w perspektywie 2012 roku planuje doprowadzić do powstania:

- ✓ **unijnej panoramy umiejętności**, dostępnej w Internecie. Będzie ona zawierać informacje dotyczące: (1) 25 najszybciej rozwijających się zawodów w UE i 5 zawodów o największym popycie dla każdego kraju, (2) analizę wymogów w zakresie umiejętności na podstawie Europejskiego Przeglądu Ofert Pracy, (3) analizę niedopasowania umiejętności do miejsc pracy, (4) analizy perspektywiczne sektorowe, (5) prognozy CEDEFOP i państw członkowskich dotyczące umiejętności i zatrudnienia;
- ✓ **ESCO** – europejskiej klasyfikacji umiejętności/kompetencji, kwalifikacji i zawodów – tłumaczonej na języki krajów członkowskich, w formie interfejsu wspólnego dla świata zatrudnienia, kształcenia i szkolenia.

Punktem wyjścia dla skonstruowania ESCO jest narzędzie stosowane przez szwedzkie służby zatrudnienia - klasyfikacja, która zawiera ok. 6000 określeń odnoszących się do umiejętności/ kompetencji oraz ok. 5000 tytułów zawodowych.

## 6.2. ESCO i jego rola w zbliżaniu świata edukacji do rynku pracy

W myśl ustaleń Komisji Europejskiej, a w szczególności Dyrekcji Generalnej Edukacja i Kultura (*DG Education and Culture*) oraz Dyrekcji Generalnej ds. Zatrudnienia, Spraw Społecznych i Równości Szans (*DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities*),

---

<sup>108</sup> Komunikat Komisji *EUROPA 2020 – strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, op.cit.

<sup>109</sup> Komunikat Komisji *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia: europejski wkład w pełne zatrudnienie*, COM (2010) 682, Strasburg, 23 listopada, 2010 r.

ESCO ma być wielojęzyczną klasyfikacją przyporządkowującą konkretnym zawodom określone umiejętności oraz kompetencje (por. rys. 7).

**Rys. 7. ESCO – wspólna klasyfikacja umiejętności/kompetencji, kwalifikacji i zawodów**



Źródło: *ESCO: the common language between the labour market and education/ training*, ec.europa.eu/eures/docs/ESCO\_overview\_note.pdf (dostęp 15.09.2011).

ESCO znacząco poprawi dopasowywanie popytu na rynku pracy (wakatów) do podaży (poszukujących pracy) na wszystkich poziomach, od lokalnego czy sektorowego do narodowego i europejskiego. Ponadto, wspierać będzie tworzenie nowych miejsc pracy. Tworzenie europejskiego rynku pracy, a w przyszłości wspólnego obszaru kształcenia ustawicznego, wymaga, aby zdobywane przez jednostki kompetencje/umiejętności oraz kwalifikacje były zrozumiałe oraz łatwo porównywalne między krajami, a także by promowały mobilność wśród pracowników (por. tabela 10).

**Tabela 10. Cele wytyczone w procesie budowania europejskiego rynku pracy**

Cele	Metody osiągnięcia
<b>Przemyślane inwestowanie w rozwój umiejętności.</b>	Stwarzanie odpowiednich bodźców do tego, by zarówno pracodawcy, jak i pracownicy odczuwali wewnętrzną potrzebę doskonalenia posiadanych kwalifikacji.
<b>Wzajemne połączenie kształcenia oraz pracy.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promowanie elastycznych ścieżek kształcenia.</li> <li>• Dążenie do rozwoju bardziej efektywnych relacji między wszystkimi podmiotami znajdującymi się na rynku pracy.</li> </ul>
<b>Rozwój właściwych umiejętności.</b>	Kompetencje nabywane w procesie szeroko rozumianego kształcenia powinny być podparte odpowiednimi umiejętnościami transwersalnymi ( <i>transversal competences</i> ) – głównie w zakresie przedsiębiorczości oraz znajomości obsługi programów komputerowych.
<b>Przewidywanie kompetencji, jakie będą związane z tzw. zawodami jutra.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poprawianie narzędzi komunikacji wykorzystywanych przez rynek pracy.</li> <li>• Stworzenie odpowiednich systemów „wczesnego ostrzegania” informujących o potencjalnych problemach.</li> <li>• Otwieranie rynków na przyływ międzynarodowej, wykwalifikowanej siły roboczej.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *New Skills for New Jobs: Action Now. A Report by the Expert Group on New Skills for New Jobs* prepared by the European Commission, European Commission, luty 2010, s. 5.

Obecnie w europejskich, ale również i światowych systemach edukacyjnych możemy zaobserwować zmianę paradygmatu kształcenia przyznającą priorytet efektom procesu uczenia się definiowanym w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji (*knowledge, skills and competences* - KSC). Podobnie na rynku pracy coraz większą rolę odgrywa podejście zorientowane na kompetencje przyszłych pracowników. Wspomniany projekt ESCO może być istotnym krokiem naprzód, umożliwiającym stworzenie wspólnego języka kompetencji zarówno na płaszczyźnie edukacji, jak i zatrudnienia.

W dziedzinie edukacji i szkoleń terminologia bazująca na efektach uczenia się ujętych w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych jest wykorzystywana na różnych polach – np. przy opracowywaniu programów kształcenia, opisywaniu pozyskiwanych kwalifikacji, czy dokonywaniu ocen pracowników. Z kolei w odniesieniu do rynku pracy korzysta się z niej głównie w przypadku tworzenia baz danych o dostępnych miejscach pracy czy standardach zawodowych. Podejście zorientowane na efekty uczenia się najlepiej odpowiada na potrzeby zgłaszane zarówno przez osoby (jeszcze) studiujące lub uczące się, jak i pracodawców, wtedy gdy wszystkie zainteresowane strony zostają aktywnie włączone nie tylko w proces osiągania określonych wyników, ale również ich późniejszego uznawania. Z tego względu ESCO może być wykorzystane jako platforma wspomagająca rozwój:

- już istniejących instrumentów określających efekty uczenia się na poziomie jednostki, np. dokumenty *Europass*<sup>110</sup>, europejski system akumulacji i transferu punktów (*European Credit Transfer System - ECTS*<sup>111</sup>), europejski system punktów edukacyjnych w ramach kształcenia i doskonalenia zawodowego (*European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET*);

---

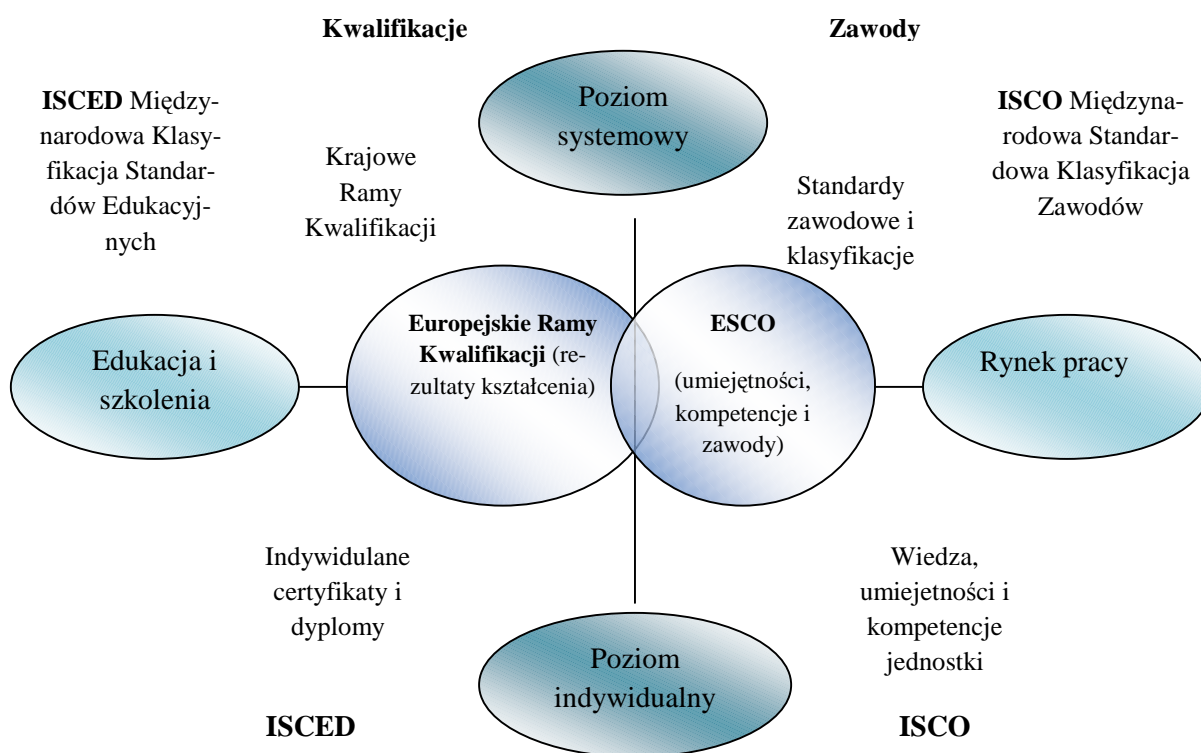
<sup>110</sup> Składają się na nie: *Europass CV*, *Europass* – paszport językowy, *Europass* – suplement do dyplomu, *Europass* – suplement do dyplomu potwierdzający kwalifikacje zawodowe i *Europass* – Mobilność. Por. *Europass stwarza możliwości nauki i pracy w Europie*, [http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Introduction.csp?loc=pl\\_PL](http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Introduction.csp?loc=pl_PL) [dostęp: 17.04.2011].

<sup>111</sup> System ECTS został zainicjowany przez KE już w latach 80. XX wieku w celu zapewnienia bardziej sprawnego transferu zdobytych punktów pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego, przez co ułatwiał on uznawanie okresów studiów odbytych za granicą. Ponadto system ten wpływa na poprawę przejrzystości oraz porównywalności programów kształcenia w różnych państwach. Obecnie system ECTS przekształcił się w system akumulacji punktów. Podstawowe dokumenty niezbędne dla funkcjonowania systemu to: *Katalog Przedmiotów* opracowywany przez uczelnię wyższą prezentujący dokładny opis zajęć oferowanych w ramach poszczególnych kierunków studiów; *Porozumienie o programie zajęć* (*Learning Agreement*) zawiera listę zajęć, w których ma obowiązek uczestniczyć student w trakcie trwania stypendium; *Wykaz zaliczeń* (*Transcript of Records*) – odnotowuje się w nim wyniki, jakie uzyskał student podczas pobytu w uczelni przyjmującej. Por. Zgaga P., *The Bologna Process Between Prague and Berlin 2003: Contribution to Higher Education Policy*, Berlin 2003, s. 12 – 13.

- Europejskich Ram Kwalifikacji<sup>112</sup> (*European Qualifications Framework*) oraz ich narodowych odpowiedników, przyczyniając się tym samym do wzmacniania porównywalności uzyskiwanych kwalifikacji zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak i systemowym.

Podobne zależności – zarówno na poziomie indywidualnym, jak i systemowym – występują także na rynku pracy, gdzie kluczowym determinantem sukcesu jest umiejętność zdiagnozowania jaką wiedzę, umiejętności oraz kompetencje osobiste/ społeczne posiada dana osoba ubiegająca się o konkretną posadę<sup>113</sup>. Takie podejście wymaga jednak spojrzenia całościowego, odwołującego się do już zdefiniowanych standardów kompetencji zawodowych<sup>114</sup>, czy opisów poszczególnych stanowisk pracy lub zadań zawodowych (por. rys. 8).

**Rys. 8. Kontekst i wymiary ESCO**



Źródło: *The Role of the European Taxonomy of Skills, Competencies and Occupations (ESCO) in Lifelong Learning Policies*, European Commission, Education and Culture, Lifelong Learning: Education and Training Policies, Bruksela 2010, s. 3.

<sup>112</sup> Por. rozdział 4.2 i 4.3.

<sup>113</sup> Por. Marszałek A., *Wspólna taksonomia kompetencji oraz zawodów jako instrument wspomagający funkcjonowanie systemów kształcenia oraz rynków pracy*, „e-mentor”, nr 3 (35) / 2010, s. 67-72.

<sup>114</sup> Do czasu opracowania słownika pojęć polityki na rzecz uczenia się przez całe życie (LLL) mówiono o *standardach kwalifikacji zawodowych*. Polskie standardy dla 253 zawodów dostępne są pod adresem [www.kwalifikacje.praca.gov.pl](http://www.kwalifikacje.praca.gov.pl) - por. rozdz. 2.5 i 4.1.

Analiza powyższego rysunku wskazuje, iż ESCO może być instrumentem przyczyniającym się do niwelowania różnic oraz budowania powiązań pomiędzy światem edukacji a rynkiem pracy. Jest to długoterminowe wyzwanie, którego rezultaty – ze względu na dość złożony charakter jego poszczególnych składowych – będzie można obserwować w nieodległej przyszłości<sup>115</sup>. Ponadto sukces ESCO uzależniony jest w równej mierze od zaangażowania wszystkich zainteresowanych i od koncentrowania się na podejściu zorientowanym na efekty uczenia, a nie tylko na formalnych dyplomach i certyfikatach (kwalifikacjach). Umiejętne wykorzystanie przez jednostki zdobytych w trakcie kształcenia kompetencji, w połączeniu z pozyskanymi kwalifikacjami zawodowymi, jest jednym z wyznaczników odniesienia sukcesu na rynku pracy.

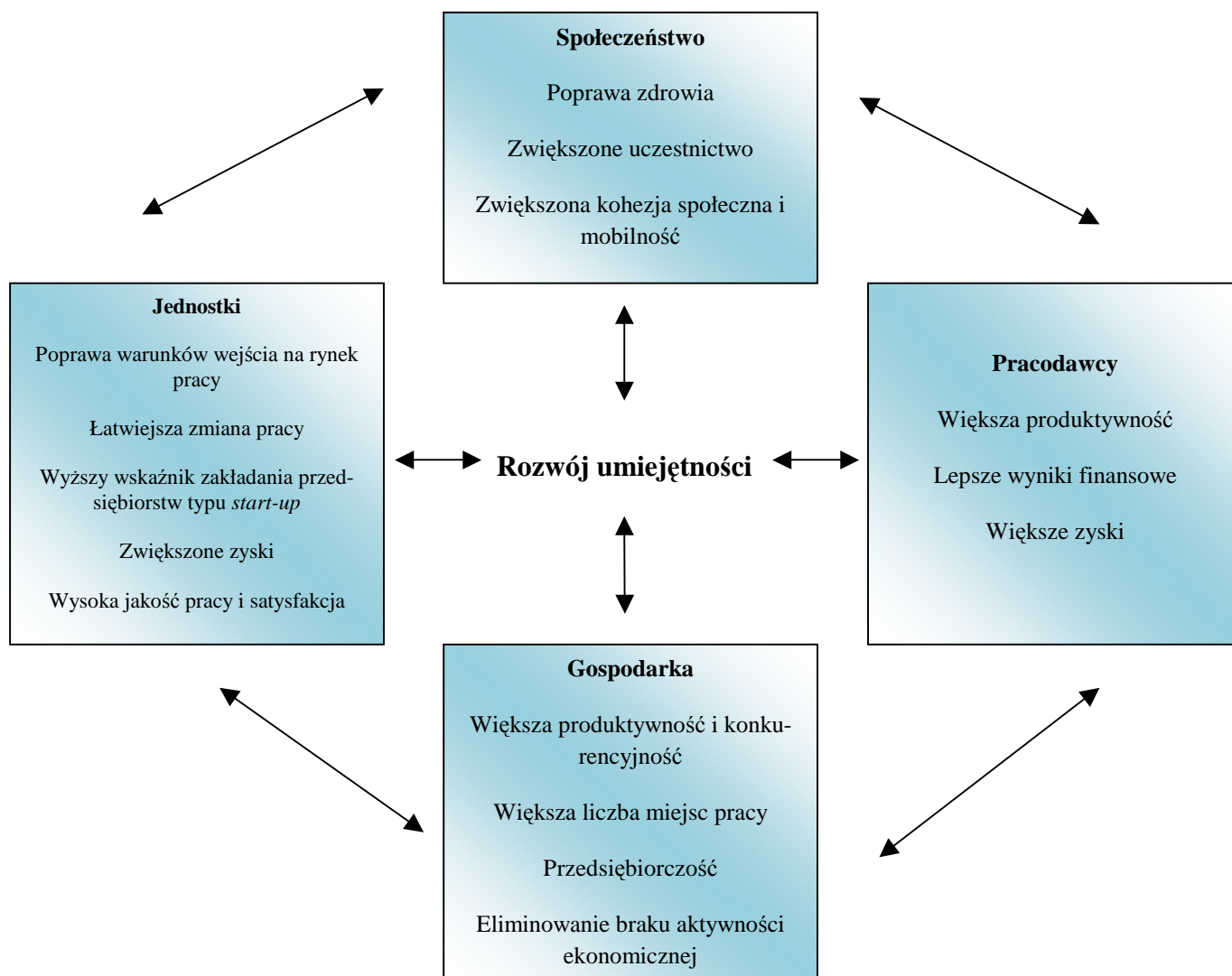
Komisja Europejska w wydanym w lutym 2010 roku raporcie *New Skills for New Jobs: Action Now*<sup>116</sup> proponuje, by kompetencje postrzegać w perspektywie tworzenia „ekosystemu umiejętności” (*skills ecosystem*), w którym pomiędzy wszystkimi głównymi interesariuszami, a więc jednostkami, pracodawcami oraz agencjami i instytucjami rynku pracy, zachodzą stałe interakcje, co obrazuje rysunek 9.

---

<sup>115</sup> Konieczność tworzenia wzajemnych powiązań między światem edukacji oraz wymogami rynku pracy potwierdzona została w przyjętym przez Radę 13 maja 2010 dokumencie *Europa 2020 – Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, op. cit.

<sup>116</sup> Por. *New Skills for New Jobs: Action Now*, A Report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared by the European Commission, European Commission, luty 2010.

**Rys. 9. Korzyści dla poszczególnych interesariuszy płynące z posiadanych umiejętności**



Źródło: *New Skills for New Jobs: Action Now*, A Report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared by the European Commission, European Commission, luty 2010, s. 10.

Doskonalenie kompetencji jest strategią osiągnięcia obopólnych korzyści (*strategia „win-win”*) przez wszystkich interesariuszy przedstawionych na powyższym rysunku. Dzięki ciągłemu podnoszeniu jakości posiadanych umiejętności jednostki mogą<sup>117</sup>:

- łatwiej wejść na rynek pracy (np. po zakończeniu kształcenia lub po okresie bycia bezrobotnymi);

<sup>117</sup> Tamże, s. 10.

- dłużej utrzymać się na rynku pracy,
- dalej rozwijać się w kierunku poszukiwania nowych ofert pracy.

ESCO – tworzone jako wspólna klasyfikacja umiejętności/kompetencji, kwalifikacji oraz zawodów – ma być instrumentem ułatwiającym państwom członkowskim UE realizowanie wytyczonych zadań w zakresie polityk zatrudnienia oraz kształcenia. Z pewnością pozwoli ona na głębsze zrozumienie potrzeb sygnalizowanych przez współczesne rynki pracy, a w konsekwencji na znacznie lepsze dopasowanie ofert edukacyjnych kierowanych do przyszłych uczniów, studentów i wszystkich uczących się.

### **6.3. Trzy filary ESCO**

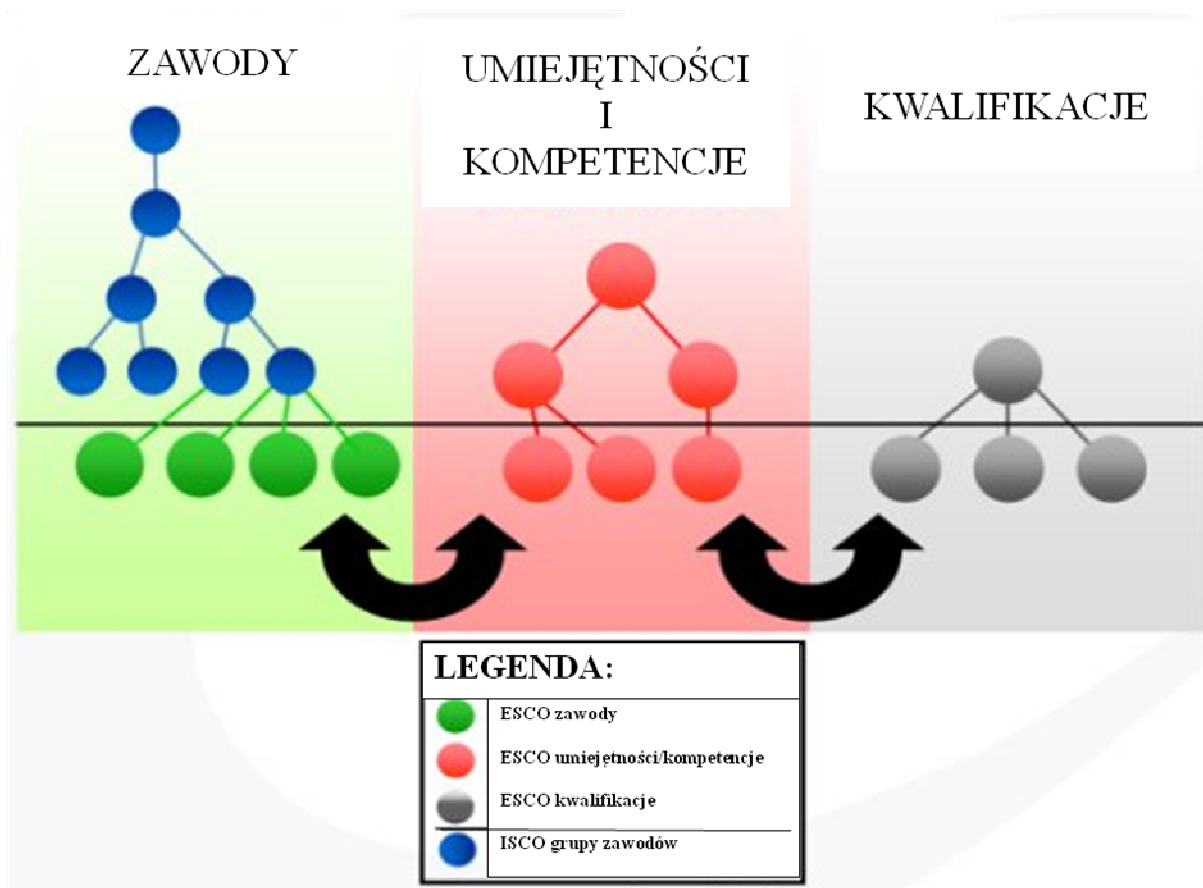
Dzięki ESCO Komisja Europejska chce zapewnić dostęp do funkcjonalnego, wielojęzycznego narzędzia służącego identyfikacji, klasyfikacji i łączeniu terminów z zakresu umiejętności/kompetencji, kwalifikacji i zawodów<sup>118</sup>. Aby zapewnić dialog pomiędzy rynkiem pracy oraz światem edukacji i szkoleń ESCO powinno być narzędziem łatwym do użycia przez wszystkich interesariuszy. Dlatego też ESCO zbudowane zostanie na trzech filarach (por. rys. 10):

- 1) zawody,
- 2) umiejętności/kompetencje oraz
- 3) kwalifikacje.

---

<sup>118</sup> Opracowano na podstawie ESCO Newsletter, numer 2/2011, czerwiec 2011.

Rys. 10. Trzy filary ESCO



Źródło: ESCO Newsletter, Issue 2/2011, June 2011.

Każdy z trzech filarów ESCO będzie posiadał swoją własną strukturę. Hierarchiczna struktura istnieje już w odniesieniu do zawodów (bazuje ona na klasyfikacji Międzynarodowej Organizacji Pracy - ISCO), jednak wyzwaniem będzie opracowanie odpowiedniej struktury umiejętności/kompetencji i kwalifikacji. Celem opracowania ESCO będzie również możliwość korzystania ze struktury w ramach jednego filaru, niezależnie od pozostałych dwóch. Jednakże cały potencjał ESCO będzie w pełni wykorzystywany poprzez relacje i związki pomiędzy trzema filarami.

Związki między trzema filarami nie będą miały charakteru normatywnego, zatem nie będą miały znaczenia dla uznawania kwalifikacji, czy dostępu do zawodów. Jednak ESCO będzie pokazywało jakie umiejętności/kompetencje są najczęściej wymagane dla danych zawodów i jakie są związki pomiędzy kwalifikacjami a profilami zawodowymi i kompetencyjnymi charakteryzującymi zawody.



## 6.4. Filar zawodów w ESCO

Obecnie najbardziej zaawansowane są prace nad filarem ESCO zawierającym zawody<sup>119</sup>. Filar ten zawierał będzie ustrukturalizowaną, łatwą w użyciu terminologię zawodów, którą posługiwać się będą mogli zarówno interesariusze związani z rynkiem pracy, jak i z instytucjami edukacyjnymi i szkoleniowymi. Ułatwi on zbieranie, przechowywanie i wymianę informacji na temat zawodów zawartych w dokumentach takich, jak oferty pracy, życiorysy (cv) i oferty szkoleniowe. Aby cel ten mógł być osiągnięty, klasyfikacja ESCO musi posługiwać się określonym poziomem szczegółowości. Powinna być na tyle szeroka, aby zawrzeć wszystkie główne zawody, ale też na tyle wąska, aby je opisać. Jednocześnie nie powinna jednak być zbyt obszerna i szczegółowa, aby pozostała przejrzysta i łatwa w użyciu. Dlatego też klasyfikacja ESCO będzie zawierała wspólny mianownik zawodów na europejskim rynku pracy opisanych z taką szczegółowością, aby zapewnić dobre jakościowo pośrednictwo pracy. Bardziej szczegółowe i specyficzne opisy, czy profile zawodowe mogą być tworzone i zarządzane na poziomie każdego z państw członkowskich UE.

Filar zawodów wstępnego projektu ESCO (pre ESCO v0) oparty jest na modelu szwedzkim i zawiera obecnie około 5 000 pozycji tytułów zawodowych. Jest to dobry punkt startowy do rozwijania i udoskonalania tego filaru ESCO.

Struktura zawodów w klasyfikacji ESCO, tak jak w modelu szwedzkim, powiązana będzie z międzynarodowym standardem klasyfikacji zawodów ISCO (*International Standard Classification of Occupations*) wprowadzonym przez Międzynarodową Organizację Pracy, stosowanym przez EUROSTAT. Zatem, filar zawodów w klasyfikacji ESCO będzie zbudowany z dwóch części:

1. zawodów zdefiniowanych w klasyfikacji ESCO,
2. powiązania tych zawodów z grupami zawodów w klasyfikacji ISCO.

Powstanie hierarchiczna struktura pięciu poziomów. Cztery najwyższe poziomy pochodzić będą z klasyfikacji ISCO (ujmuje ona grupy zawodów: wielkie, duże, średnie i elementarne) w takiej formie, jak istnieją dzisiaj. Piąty, najniższy poziom w hierarchii stanowić będą zawody sklasyfikowane w ESCO.

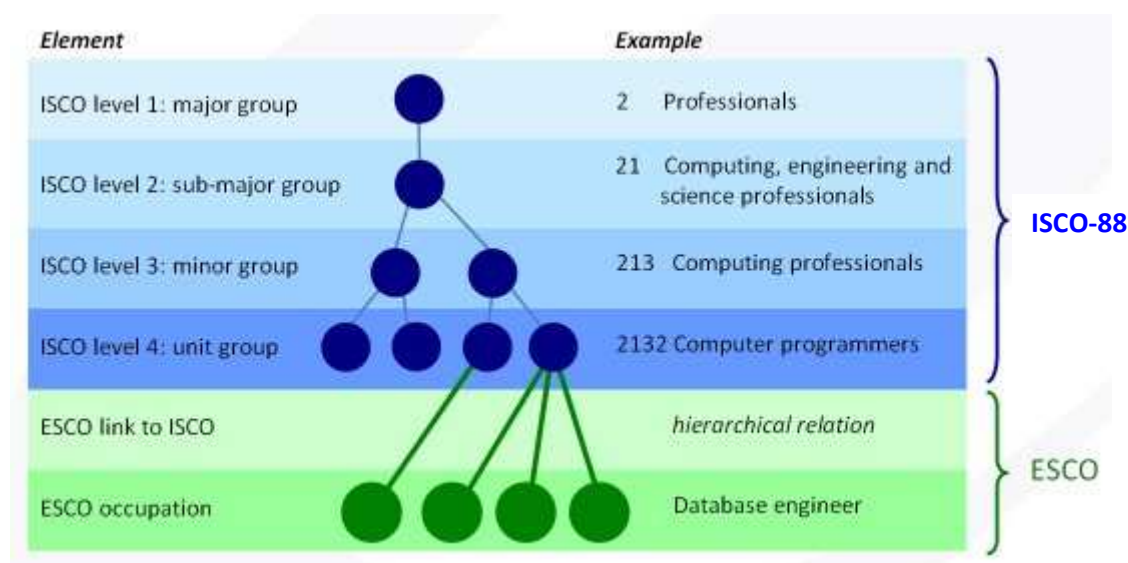
---

<sup>119</sup> Opracowano na podstawie: ESCO Newsletter, Issue 3/2011, July 2011.

Wersja wstępna pre- ESCO v0 bazuje jeszcze na standardzie ISCO-88; obecnie kraje członkowskie wdrażają klasyfikację ISCO-08, której struktura została dostosowana do współczesnego rynku pracy.

Strukturę ESCO i jej relacje do ISCO obrazuje poniższy rysunek, zawierający jeszcze kody i nazwy grup zawodów występujące w klasyfikacji ISCO-88.

**Rys. 11. Hierarchiczna struktura filaru zawodów w klasyfikacji ESCO – przykład oparty na wersji ISCO-88**



Źródło: ESCO Newsletter, Issue 3/2011, July 2011.

Wykorzystanie już istniejącej klasyfikacji grup zawodów ISCO pozwoli zaoszczędzić czas i zasoby w tworzeniu ESCO. Struktura ISCO pozwala użytkownikom lepiej zrozumieć zawody w ESCO poprzez przedstawienie ich w szerszym kontekście. Ponadto, dzięki użyciu - jako punktu wyjścia – międzynarodowej klasyfikacji grup zawodów, zwiększa się semantyczna porównywalność ESCO z innymi systemami klasyfikacyjnymi (por. Rys 10, Rys. 11 i Rys. 12).

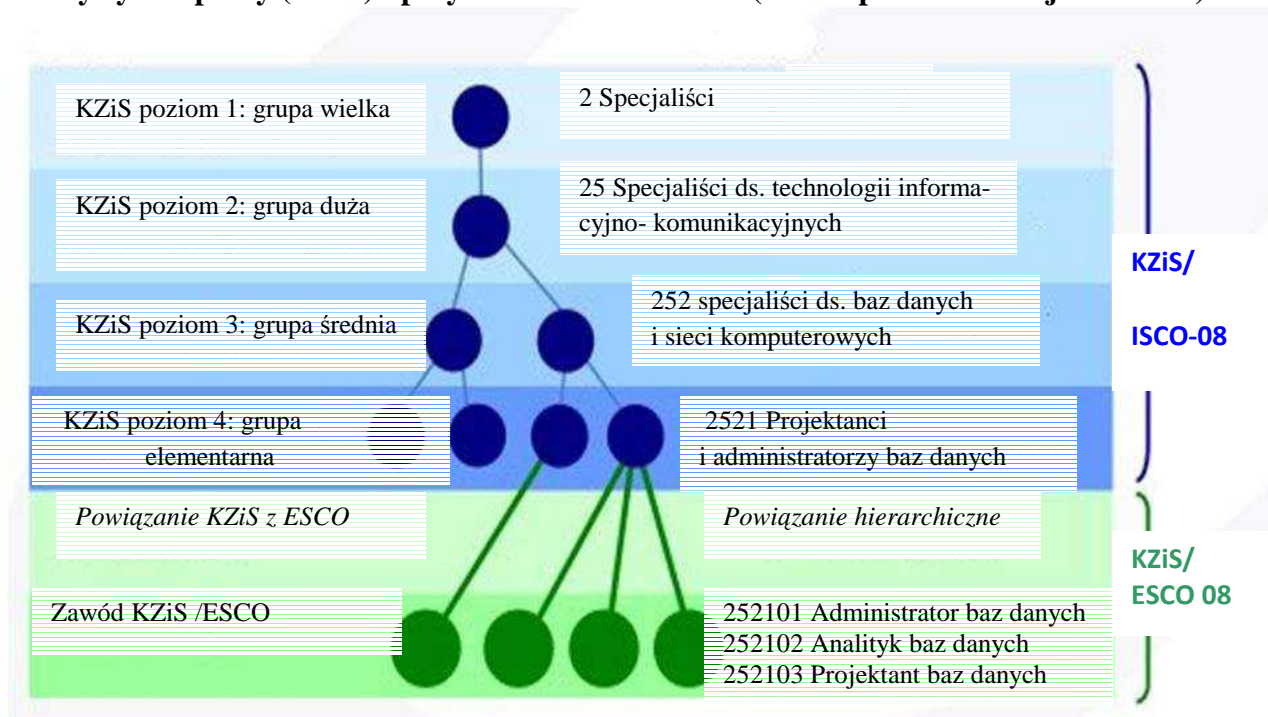
Jeśli chodzi o filar zawodów, struktura polskiej klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy (KZiS), oparta na ISCO, wydaje się w pełni korespondować z koncepcją struktury ESCO. W polskiej klasyfikacji grupy zawodów: wielkie, duże, średnie i elementarne dość wiernie oddają strukturę ISCO-08<sup>120</sup>. Niewielkie różnice wynikają z konieczności uwzględnienia specyfiki polskiego rynku pracy; stosunkowo najwięcej rozbieżności dotyczy

<sup>120</sup> Porównanie KZiS 2010 i ISCO-08 (a także ISCO-88), tzw. klucz powiązań, znaleźć można na stronie publicznych służb zatrudnienia pod adresem [www.psz.praca.gov.pl](http://www.psz.praca.gov.pl), zakładka Klasyfikacja.

klasyfikowania zawodów medycznych (więcej – patrz: Załącznik nr 3).

Zatem, jak się wydaje, w zakresie filaru zawodów różnica między projektowaną klasyfikacją ESCO, która wzoruje się na rozwiązaniu szwedzkim, a polską KZiS polega przede wszystkim na tym, iż w ESCO planuje się uwzględnić dwukrotnie większą liczbę zawodów niż wyróżniono w klasyfikacji polskiej<sup>121</sup>.

**Rys. 12. Hierarchiczna struktura polskiej Klasyfikacji Zawodów i Specjalności na potrzeby rynku pracy (KZiS) - przykład filaru zawodów (KZiS oparta na wersji ISCO-08)**



Źródło: Opracowanie własne na podstawie ESCO Newsletter, Issue 3/2011, July 2011.

W 2012 roku Komisja Europejska przewiduje następujące działania w drodze do budowy filaru zawodów:

1. szczegółowe sprawdzenie jakości dotychczasowej zawartości ESCO – sprawdzenie tłumaczenia klasyfikacji, którą posługuje się EURES we wszystkich oficjalnych językach UE,
2. filar zawodów będzie opisany zgodnie z najnowszą wersją klasyfikacji ISCO-08, co pozwoli na zbliżenie struktury ESCO do obecnej sytuacji na rynku pracy,

<sup>121</sup> Klasyfikacja szwedzka, bazująca na ISCO-88 ujmuje nazwy 4950 zawodów i 5756 nazw „umiejętności i kompetencji”.

3. rozpocznie się proces ciągłej weryfikacji – Grupy referencyjne, które zostały stworzone dla poszczególnych sektorów przemysłu lub działalności gospodarczej rozpoczną weryfikację zawodów, które znajdują się w ESCO.

Sektorowe Grupy referencyjne zajmą się nie tylko weryfikacją zawodów, które znajdują się w klasyfikacji ESCO, ale również oszacują jakie umiejętności/kompetencje są niezbędne do ich wykonywania. Prace rozpoczną się od trzech sektorów: „rolnictwo, leśnictwo i rybołówstwo”, „opieka zdrowotna” oraz „usługi hotelowe i gastronomiczne” (nazwy sektorów zgodnie z NACE – statystyczną klasyfikacją działalności gospodarczej prowadzoną przez EUROSTAT). Następnie opublikowana zostanie pierwsza wersja ESCO (ESCO v1).

## **6.5. Filary umiejętności/kompetencji oraz kwalifikacji**

Prace nad filarem zawodów i filarem umiejętności/kompetencji będą przebiegały równolegle w sektorowych Grupach referencyjnych (por. rozdz. 7). Początkowo klasyfikacja ESCO będzie scalona z europejskim słownikiem umiejętności i kompetencji DISCO<sup>122</sup>, który zawiera blisko 10 000 terminów związanych z umiejętnościami oraz kompetencjami, dostępnych w każdym z siedmiu języków: angielskim, czeskim, francuskim, litewskim, niemieckim, szwedzkim oraz węgierskim (więcej informacji o DISCO - w Załączniku nr 4). Umiejętności i kompetencje są formułowane w języku używanym dla określania wymagań zawodowych na rynku pracy. Rozważa się też np. uwzględnienie w opisie wymagań tzw. kompetencji miękkich. Słownik DISCO próbuje harmonizować kategorie stosowane w dokumentach europejskich ułatwiających mobilność zawodową, takich jak np. Europass CV, z obszarem właściwym dla klasyfikacji poziomów wykształcenia ISCED.

Analiza pojęć słownika DISCO była podstawą dla przygotowania wstępnej propozycji semantycznej dla struktury filaru umiejętności/ kompetencji ESCO<sup>123</sup>. Poniższa tabela przedstawia wstępną wersję ogólnej struktury filaru umiejętności/kompetencji, która będzie testowana i modyfikowana w toku dalszych prac. Ostateczna wersja tego filaru ESCO może różnić się od poniższej również ze względu na brak tłumaczenia DISCO na język polski.

---

<sup>122</sup> *Dictionary of Skills structure filaru and Competences* (pol. słownik umiejętności i kompetencji) został opracowany w ramach programu Leonardo da Vinci, w siedmiu językach.

<sup>123</sup> Na podstawie: ESCO Newsletter, Issue 2/2011, June 2011

**Tab. 11. Wstępna propozycja struktury semantycznej filaru umiejętności/kompetencji w ESCO**

Umiejętności i kompetencje związane z danym stanowiskiem pracy		
rolnictwo, leśnictwo i rybołówstwo	architektura i budownictwo	sztuka
biznes i administracja	IT	edukacja
elektryka	ochrona środowiska	zdrowie
humanistyka	dziennikarstwo i informacja	prawo
biologia	produkcja i inżynieria procesowa	produkcja i przetwarzanie żywności
produkcja i przetwarzanie tkanin i odzieży	matematyka i statystyka	przetwarzanie metali i mechanika
usługi osobiste	nauki fizyczne	usługi ochrony
nauki społeczne	opieka społeczna	usługi transportowe
weterynaria		
Umiejętności i kompetencje niezwiązane z danym stanowiskiem pracy		
umiejętności i kompetencje społeczne i komunikacyjne	umiejętności i kompetencje zarządcze i organizacyjne	podstawowe umiejętności i kompetencje w IT
umiejętności i kompetencje artystyczne	umiejętności i kompetencje osobiste	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie ESCO Newsletter, Issue 2/2011, June 2011

Filar umiejętności/kompetencji będzie znajdował się w centrum ESCO<sup>124</sup>, pomiędzy filarami zawodów i kwalifikacji. Filar będzie składał się z wielojęzycznej listy nazw umiejętności/kompetencji, która może być wykorzystywana m.in. do:

- prezentowania przez jednostki swoich umiejętności i kompetencji (np. w cv),
- lepszego dopasowania umiejętności do wakatów poprzez branie pod uwagę „profilu umiejętności”, a nie tylko kwalifikacji, czy nazw zawodów.

Dla potrzeb ESCO **umiejętności i kompetencje** są definiowane jako *szeroki wachlarz wiedzy teoretycznej i faktycznej, poznawcza i praktyczna zdolność do używania tej wiedzy w*

<sup>124</sup> Na podstawie ESCO Newsletter, Issue 5/2011, September 2011.

*celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów, a także zdolności osobiste, społeczne, metodologiczne, cechy i charakterystyki jednostki rozwijane podczas całego życia.*

Umiejętności i kompetencje nie podlegają żadnej formalnej ocenie i potwierdzeniu, dlatego też nie powinny być mylone z kwalifikacjami, pokazującymi efekty uczenia się, które zostały ocenione i potwierdzone przez powołane do tego instytucje.

Jednym z wyzwań, jakie stoi przed tworzącymi filar umiejętności/kompetencji jest fakt, iż nie ma żadnej międzynarodowej klasyfikacji umiejętności/kompetencji, ani wspólnego rozumienia terminów „umiejętności” i „kompetencje”. Znaczne różnice występują nie tylko pomiędzy krajami, ale nawet pomiędzy sektorami i interesariuszami z sektorów edukacji i szkoleń oraz zatrudnienia i rynku pracy. Filar umiejętności/kompetencji ESCO ma na celu rozwiązanie tego problemu.

Wersja wstępna pre-ESCO v0 zawiera ok. 6 000 terminów na określenie umiejętności/kompetencji, które odnoszą się do ok. 800 „kwalifikacji”. Dla każdego z tych określeń filar zawiera jeden preferowany termin w każdym z 22 oficjalnych języków UE. Nie wprowadzono na razie żadnego rozróżnienia pomiędzy kategoriami umiejętności/kompetencji, zatem są one pomieszane.

Dalsze prace są niezbędne, aby zapewnić możliwość wykorzystania tego filaru na poziomie operacyjnym. Ponadto, wszystkie terminy zawarte w pre-ESCO v0 będą sprawdzane pod kątem jakości ich tłumaczenia na 22 języki.

Prace nad filarem kwalifikacji nie zostały jeszcze zapowiedziane przez Sekretariat ESCO, jednak z informacji zawartych na stronach internetowych Komisji Europejskiej<sup>125</sup> wynika, że filar ten ma być powiązany z Europejskimi Ramami Kwalifikacji (ERK). Obecnie większość państw członkowskich UE jest na etapie wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji opisujących kwalifikacje w terminach efektów uczenia się i odnoszenia ich do ERK. Zatem, należy przypuszczać, że odniesienie kwalifikacji niezbędnych do wykonywania poszczególnych zawodów do Krajowych i Europejskich Ram Kwalifikacji będzie najważniejszym narzędziem służącym budowie filaru kwalifikacji w klasyfikacji ESCO.

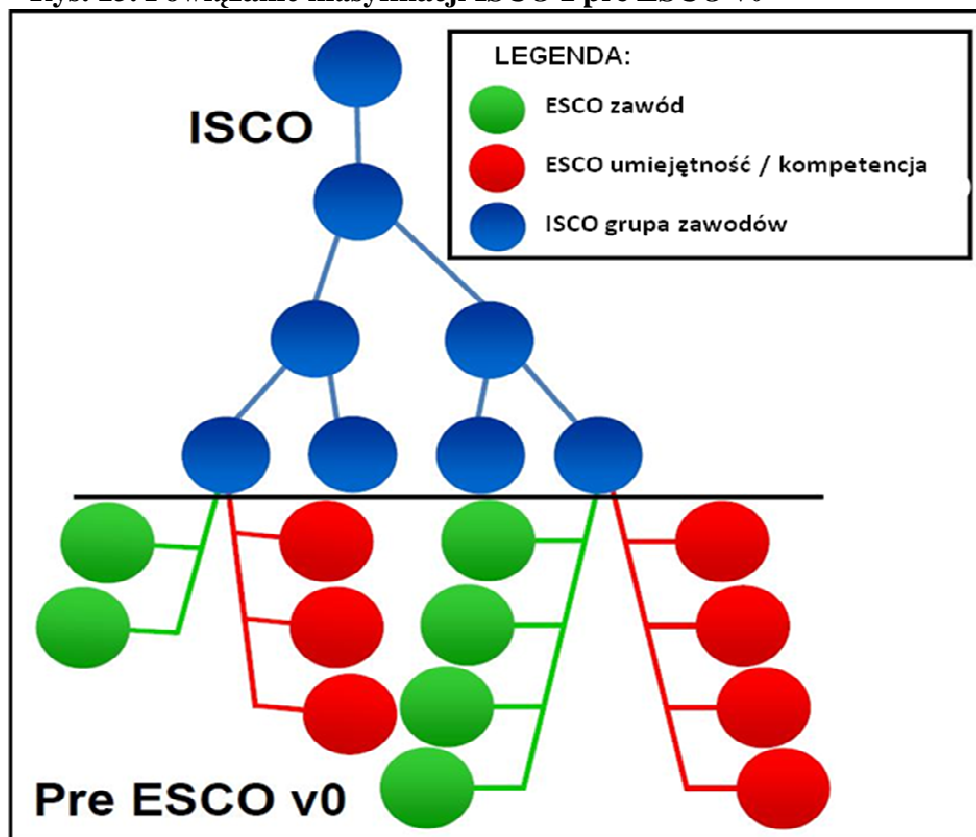
---

<sup>125</sup>Za: [http://ec.europa.eu/eures/docs/ESCO\\_overview\\_note.pdf](http://ec.europa.eu/eures/docs/ESCO_overview_note.pdf) [dostęp 29.07.2011]

## 6.6. Powiązania między filarami ESCO i przykładowe opisy zawartości filarów

W pre ESCO v0 zawody i umiejętności/kompetencje są powiązane z grupami elementarnymi zawodów w ISCO. Zatem zawody i umiejętności/kompetencje są ze sobą powiązane nie wprost, a poprzez wspólną grupę zawodów (por. rys. 13).

Rys. 13. Powiązanie klasyfikacji ISCO z pre ESCO v0



Źródło: na podstawie informacji Sekretariatu ds. ESCO pn: *ESCO – a European classification of Skills/Competences, qualifications and Occupations*

Wstępnie zaproponowaną zawartość ESCO, z uwzględnieniem wszystkich filarów, pokazują poniższe rysunki. Podany na rysunku 14 przykład zawartości ESCO opiera się na klasyfikacji ISCO-88, używanej dotychczas przez EURES.

**Rys. 14. Zawartość projektowanej klasyfikacji ESCO - przykład z klasyfikacji szwedzkiej oparty na ISCO-88**

Kod ISCO-88	Grupa zawodów ISCO-88
72	Robotnicy obróbki metali i mechanicy maszyn i urządzeń
721	Formierze odlewniczy, spawacze, blacharze, monterzy konstrukcji metalowych i pokrewni
7216	<b>Nurkowie</b>

**Zawody**

Nurek
Płetwonurek ratownik
Nurek pracujący przy konstrukcjach budowlanych
Nurek dozoru technicznego
Nurek pracujący przy oczyszczaniu

**Kompetencje/ umiejętności i kwalifikacje**

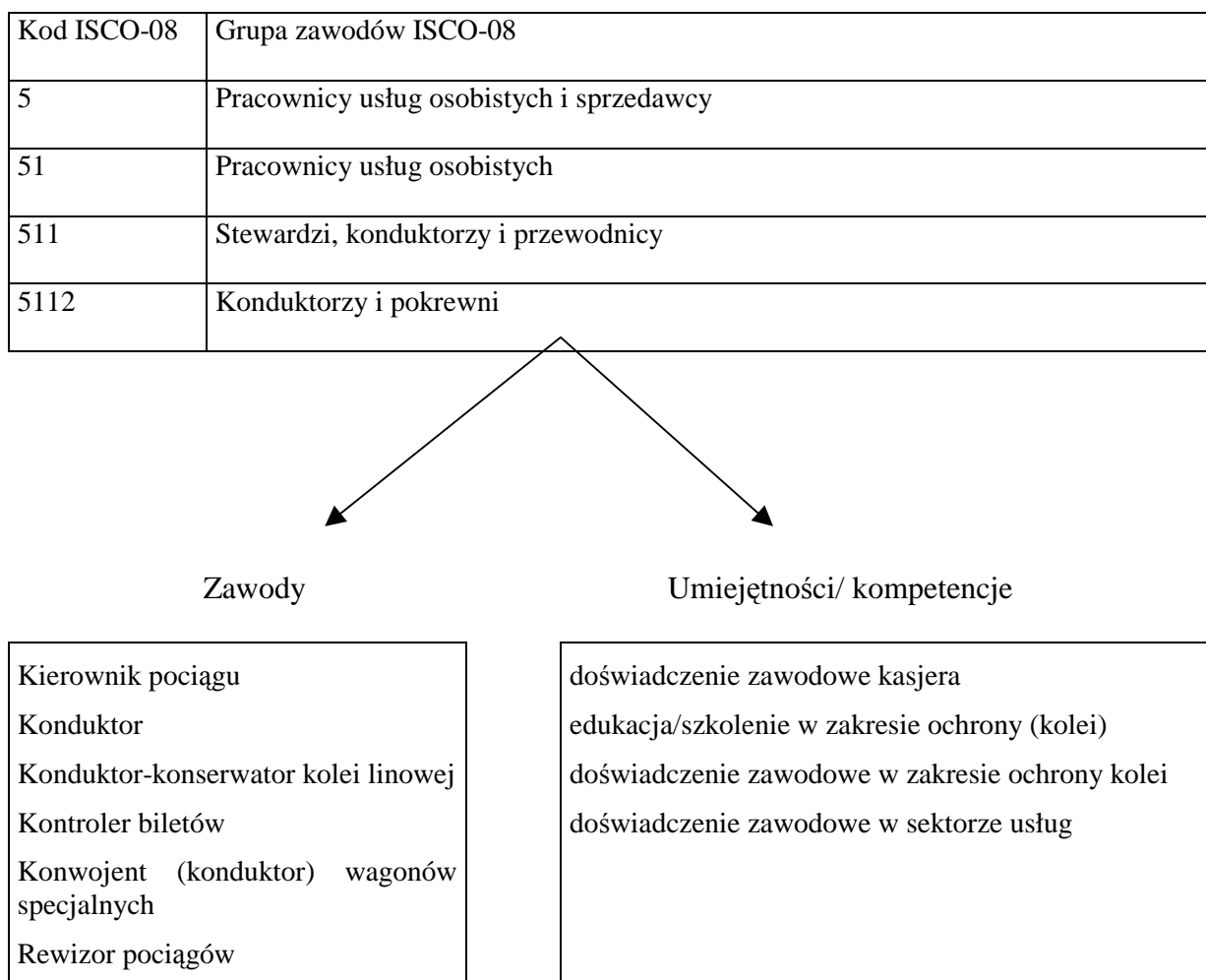
Certyfikat A, uprawnienia do nurkowania do 40m
Certyfikat B, uprawnienia do nurkowania do 50m
Nurkowanie, wykonywanie konstrukcji budowlanych
Ratownictwo podwodne
Nadzorowanie nurkowania
Czytanie rysunków technicznych
Uprawnienia w zakresie dozoru technicznego
Dyplom robotnika wykwalifikowanego

Źródło: opracowanie własne na podstawie Henric Stjernquist, *What is it? How can it be used?, Towards a common language for employment and education/training*, The ESCO (European Skills, Competencies and Occupations taxonomy) stakeholders' conference on 17-18 March 2010, Bruksela

Inny przykład ilustrujący pre ESCO v0, z uwzględnieniem struktury ISCO-08 przedstawia rysunek 15.



**Rys. 15. Zawartość projektowanej klasyfikacji ESCO - przykład oparty na ISCO-08**



Źródło: opracowanie własne, w oparciu o materiał Sekretariatu ds. ESCO, pn.: *ESCO – a European classification of Skills/Competences, qualifications and Occupations*

Powyższe rysunki dają jedynie przybliżone wyobrażenie tego, jak może wyglądać struktura filaru związanego z danym zawodem i przypisywanymi mu wymaganiami z filaru umiejętności/ kompetencje oraz kwalifikacje.

Na obecnym etapie prac nad zawartością ESCO można jedynie powtórzyć, że struktura tej klasyfikacji oraz system pozwalający na jej utrzymanie i rozwijanie będzie najprostszy z możliwych. Ponadto, ESCO powinno pozostać możliwie otwarte i elastyczne, aby pozwolić użytkownikom na adoptowanie i dodawanie modułów dostosowanych do konkretnych potrzeb.

Po przeglądzie i wzbogaceniu pre ESCO v0 o filar kwalifikacje klasyfikacja nazwana zostanie ESCO v1.

Na zakończenie - warto zadać sobie pytanie czy polskie zasoby danych zawodoznawczych można będzie wykorzystać dla opracowania /wzbogacenia filarów umiejętności/ kompetencje oraz kwalifikacje.

W filarze kompetencje/ umiejętności powinny pojawić się uprawnienia i licencje wymagane w Polsce przy wykonywaniu zawodów regulowanych prawnie. Jest tu też miejsce dla zestawów wiedzy/ umiejętności/ kompetencji personalnych i społecznych, które są poświadczane certyfikatami wydawanymi po szkoleniach/ egzaminach oraz są udokumentowane doświadczeniem zawodowym (np. uzyskanym w trakcie stażu dla bezrobotnych). Do opisanie zawartości filaru umiejętności/ kompetencji można będzie także wykorzystać opracowywane sukcesywnie z inicjatywy Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej Standardy kwalifikacji/ kompetencji zawodowych. Dotyczy to zarówno identyfikowanych kwalifikacji pełnych, potwierdzanych dyplomami/ świadectwami szkolnymi i wyższych uczelni, jak i kompetencji „częstkowych”, tzw. składowych kwalifikacji – opisujących w języku wiedzy, umiejętności i cech psychofizycznych wymagania, jakie należy spełnić aby na zadowalającym pracodawców poziomie wykonywać zadania/ pełnić funkcje przypisane do danego zawodu lub zakresu pracy<sup>126</sup> (por. rozdział 2.5).

## **6.7. Wartość dodana ESCO dla publicznych służb zatrudnienia**

Europejska klasyfikacja umiejętności/kompetencji, kwalifikacji i zawodów (ESCO) ma szansę na wyeliminowanie luki terminologicznej w przepływie informacji pomiędzy światem edukacji i szkoleń a rynkiem pracy. Fakt, że ESCO stanie się narzędziem oferującym wielojęzyczną terminologię (stworzoną we wszystkich oficjalnych językach UE) spowoduje m.in. wzrost przejrzystości oraz porównywalności opisów umiejętności/kompetencji, kwalifikacji i zawodów między krajami, co będzie stanowiło pomocny instrument wykorzystywany przez osoby uczące się, jak i pracujące na terytorium Europy<sup>127</sup>, instytucje szkoleniowe, państwowe i prywatne służby zatrudnienia oraz pracodawców. ESCO może również odegrać istotną rolę w analizach statystycznych zapewniając wymianę informacji między instytucjami edukacyjnymi, instytucjami rynku pracy, czy przedsiębiorcami. ESCO ma wpłynąć na zwiększenie mobilności (zarówno zawodowej – *occupational mobility*, jak i fizycznej – *regional* lub *cross-border mobility*) pracowników na europejskim rynku pracy, co stanie się nowym narzędziem w walce z bezrobociem. ESCO poprawi funkcjonowanie europejskiego rynku pracy poprzez

---

<sup>126</sup> Baza danych MPiPS dostępna jest pod adresem: [www.kwalifikacje.praca.gov.pl](http://www.kwalifikacje.praca.gov.pl), op.cit.

<sup>127</sup> Por. *The Role of the European Taxonomy of Skills, Competencies and Occupations ...*, op. cit. s. 5.

podwyższenie jakości i przejrzystości ofert pracy. Zwiększy szanse na zatrudnienie (*employability*) i konkurencyjność poprzez znaczącą poprawę dopasowania ofert do poszukujących pracy dzięki poszukiwaniom pracy opartym na umiejętnościach (*skill-based job matching*). Wartość dodana ESCO została zaprezentowana w tabeli 12.

**Tabela 12. Wartość dodana europejskiej taksonomii umiejętności/kompetencji, kwalifikacji i zawodów**

ESCO może przyczynić się do:
• uzupełnienia dokumentów <i>Europass</i> , takich jak: suplementy do dyplomów, <i>Europass</i> - Mobilność
• stworzenia zwięzłych opisów narodowych kwalifikacji (wraz z podaniem ich odpowiedników w językach obcych), które mogą być umieszczane w krajowych rejestrach kwalifikacji
• ułatwienia w funkcjonowaniu portali sieciowych (np. <i>Ploteus</i> <sup>128</sup> )
• tworzenia i wzbogacania opisów kursów, programów kształcenia
• umożliwienia łatwiejszego przejścia ze świata edukacji na rynek pracy
• porównywania posiadanych kompetencji oraz zdobytych kwalifikacji (w trakcie uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego)
• pomiaru postępu zachodzącego w wyniku procesu uczenia się oraz oceny rezultatów odbywanych szkoleń
• przeprowadzenia analizy koniecznych do posiadania umiejętności oraz prognozowania, w oparciu o zebrane dane, zdolności niezbędnych do aktywnego funkcjonowania w przyszłości
• doskonalenia usług związanych z poradnictwem zawodowym oraz tworzeniem schematów planowania kariery.

Źródło: opracowanie własne na podstawie *The Role of the European Taxonomy of Skills, Competencies and Occupations (ESCO) in Lifelong Learning Policies*, European Commission, Education and Culture, Lifelong Learning: Education and Training Policies, Bruksela 2010, s. 5 – 7.

W dokumentach *Europass*, np. w suplemencie do dyplomu potwierdzającym kwalifikacje zawodowe<sup>129</sup> znajduje się część zatytułowana: „Profil umiejętności i kompetencji”. Podobnie, w suplemencie do dyplomu możemy odnaleźć część poświęconą posiadanym kwalifikacjom i ewentualnym uprawnieniom zawodowym. W zamyśle twórców ESCO jest opracowanie względnie wspólnej terminologii, która mogłaby być wykorzystana do opisu efektów kształcenia, a poprzez to do zwiększenia ich porównywalności. Słownik zawierający wielojęzyczną nomenklaturę w tym zakresie z pewnością okazałby się pomocny w pracy urzędników pełniąc funkcję swoistego poradnika praktycznego.

Suplementy do dyplomów, potwierdzających kwalifikacje zawodowe, nie są wydawane dla wszystkich kwalifikacji. Istnienie względnie spójnych i jasno zdefiniowanych opisów

<sup>128</sup> *Ploteus* to portal mający na celu pomóc studentom, osobom poszukującym pracy, pracownikom, rodzicom, doradcom zawodowym oraz nauczycielom w znalezieniu informacji nt. możliwości kształcenia w Europie. Zob. szerzej: *Ploteus*, <http://ec.europa.eu/ploteus> [dostęp: 17.04.2011].

<sup>129</sup> Dokument ten stanowi uzupełnienie informacji zawartych w dyplomie zawodowym. Por. *Europass – Suplement do Dyplomu Potwierdzającego Kwalifikacje Zawodowe*, <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernav/InformationOn/EuropassCertificateSupplement.csp> [dostęp: 19.04.2011].

kwalifikacji - co ma gwarantować ESCO - może znacząco ułatwić ich porównywanie w różnych krajach i zapewnić ich wykorzystanie w krajowych rejestrach kwalifikacji.

ESCO może zwiększyć możliwości znajdowania informacji na portalach już istniejących (Ploteus) lub planowanych do uruchomienia (ERK). W tym ostatnim będzie można wykorzystać wyszukiwanie w oparciu o takie słowa kluczowe, jak: umiejętności czy zawody.

Przygotowanie programów nauczania, czy opisów kursów bądź modułów kształceniowych jest jednym z wielu zadań przed którymi stoi kadra dydaktyczna. Niejednokrotnie nie posiada ona instrumentów, na których mogłaby się wzorować przy ich opracowywaniu. Stąd niewątpliwie klasyfikacja ESCO byłaby w tym zakresie pomocna, a także mogłaby ułatwić np. „etykietowanie” kursów znajdujących się w sieci. Z powyższym wiąże się kolejna kwestia. Opisanie programów lub kursów poprzez efekty uczenia się definiowałoby tym samym jaką wiedzę, umiejętnościami i kompetencjami personalnymi i społecznymi dysponuje dany absolwent. Ułatwiałoby to mu poszukiwanie pracy poprzez dopasowywanie się do odpowiednich profili zawodowych. Obecnie przy konstruowaniu swojego życiorysu osoba sama precyzuje posiadane kompetencje, a jak są one ważne niech świadczy fakt, że autorzy opracowujący europejski wzorzec życiorysu (*Europass CV*) – dostarczający najważniejszych informacji o posiadanym doświadczeniu zawodowym czy poziomie wykształcenia – bardzo dużo miejsca poświęcili zdobywanym umiejętnościom oraz kompetencjom (np. językowym, społecznym, organizacyjnym czy technicznym). Te ostatnie niekoniecznie muszą być potwierdzone za pomocą posiadanych certyfikatów lub świadectw. W tak przyjętej formule *Europass* staje się „życiorysem osiągnięć”.

ESCO mogłoby wyraźnie wspomóc proces dokumentowania umiejętności i kompetencji zdobywanych w trakcie uczenia się nieformalnego i pozaformalnego m.in. poprzez uczynienie ich bardziej widocznymi. Pracodawcy rekrutując przyszłych pracowników w przeważającej mierze koncentrują się na analizie informacji potwierdzających ich kwalifikacje (takich jak np. uzyskany tytuł zawodowy, rodzaj odbytych studiów, itp.) niekiedy pomijając inne okoliczności mające wpływ na „kształtowanie się” danej jednostki, a zdobywane w trakcie edukacji przez całe życie.

ESCO może również odgrywać rolę narzędzia wspierającego proces badania efektów kształcenia. Przyjęta jednolita terminologia z pewnością ułatwi gromadzenie danych statystycznych i dokonywanie stosownych analiz porównawczych. A to z kolei może ułatwić proces przewidywania przyszłego „zapotrzebowania” na określone umiejętności bądź kompetencje. Dzięki temu oferta edukacyjna instytucji kształceniowych będzie mogła być lepiej dosto-

sowana do wymogów zgłaszanych przez rynek pracy. ESCO może zdynamizować proces internacjonalizacji badań w tym zakresie. Obecnie by dokonywać porównań między poszczególnymi krajami stosowane są klasyfikacje ISCED i ISCO. Jednakże nie odnoszą się one do poziomu zdobywanych umiejętności i kompetencji, tak jak planują to autorzy ESCO.

Podsumowując, wspólna klasyfikacja opracowywana w ramach ESCO mogłaby znacznie ułatwić proces wyszukiwania interesujących ofert zatrudnienia czy kształcenia poprzez odnośnienie się do wiedzy, umiejętności czy kompetencji personalnych i społecznych, przez co stałaby się narzędziem balansu pomiędzy popytem i podażą na rynku pracy.

## **7. Struktura organizacyjna organów opracowujących ESCO**

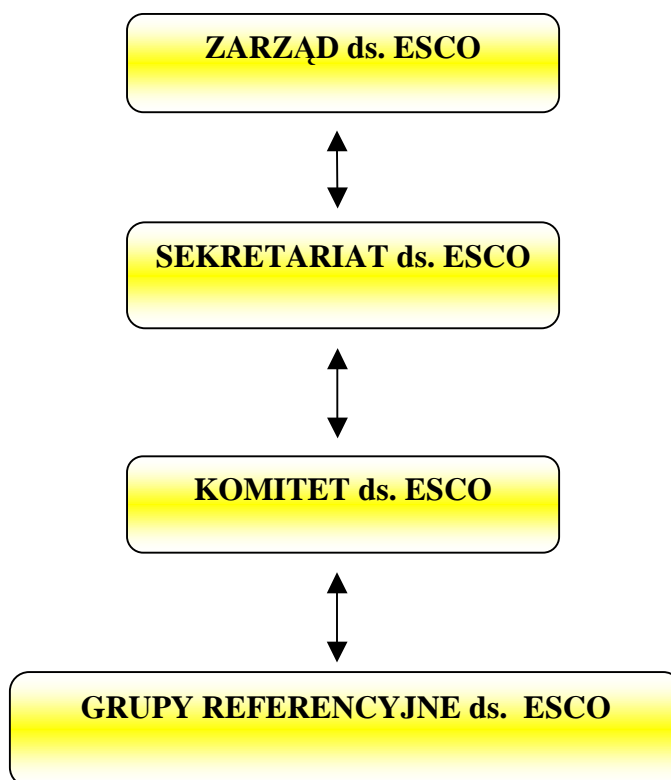
Celem klasyfikacji ESCO jest opracowanie wielojęzycznej, ustrukturalizowanej, łatwej w użyciu terminologii umiejętności/kompetencji, kwalifikacji i zawodów łączącej świat edukacji i szkoleń z rynkiem pracy. Dostosowanie tego narzędzia do praktycznych potrzeb wszystkich interesariuszy wymaga ich dużego zaangażowania. W proces tworzenia ESCO zaangażowane są indywidualne osoby oraz instytucje pochodzące z różnych środowisk. Można wśród nich wymienić m.in.: przedstawicieli publicznych służb zatrudnienia, krajowych struktur edukacyjnych i szkoleniowych, partnerów społecznych, doradców zawodowych, osoby odpowiedzialne za przeprowadzanie procesów rekrutacyjnych, instytucje analizujące trendy występujące na rynku pracy, organizacje zajmujące się badaniami i statystyką itp. Każdy z tych aktorów będzie (w różnym stopniu) odpowiedzialny za funkcjonowanie ESCO.

Struktura organizacyjna organów opracowujących ESCO przedstawia się następująco<sup>130</sup> (por. rys. 16):

---

<sup>130</sup> Opracowano na podstawie dokumentu *Which Role and Kind of Involvement for Stakeholders? The European Taxonomy of Skills, Competences and Occupations (ESCO)*, European Commission, DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, DG Education and Culture, Brussels 2010.

**Rys. 16. Organy decyzyjne odpowiedzialne za ESCO**



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Which Role and Kind of Involvement for Stakeholders? The European Taxonomy of Skills, Competences and Occupations (ESCO)*, European Commission, DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, DG Education and Culture, Brussels 2010, Annex 2, s. 9.

**Zarząd ds. ESCO** to organ decyzyjny odpowiadający głównie za wyznaczanie strategicznych kierunków prac nad ESCO. Obraduje w języku angielskim w gronie 15 członków dwa razy w roku<sup>131</sup>.

Do głównych zadań Zarządu ds. ESCO należy m.in.:

- wytyczanie strategii rozwoju ESCO przy uwzględnieniu dotychczasowego zakresu działalności;
- określanie rocznego planu prac nad ESCO, realizowanego przez Sekretariat ds. ESCO, Komitet ds. ESCO oraz poszczególne Grupy referencyjne;
- definiowanie koncepcyjnej struktury ESCO: wyznaczanie wzajemnych powiązań między poszczególnymi filarami poświęconymi kolejno umiejętnościom/ kompetencjom,

<sup>131</sup> W początkowym okresie funkcjonowania ESCO przewiduje się większą częstotliwość spotkań.

kwalifikacjom oraz zawodom, precyzowanie wytycznych odnoszących się do przyjętej terminologii itp.;

- zatwierdzanie rocznego raportu z prac nad ESCO, prezentowanego na forum Komisji Europejskiej;
- powoływanie wewnętrznych struktur ds. ESCO (członków Komitetu ds. ESCO oraz Grup referencyjnych);
- podejmowanie decyzji o upublicznianiu najnowszych wersji ESCO;
- aktywne promowanie klasyfikacji ESCO na arenie europejskiej.

Zarząd ds. ESCO podejmuje decyzje w drodze konsensusu. Na wniosek Komisji Europejskiej spośród członków Zarządu zostaje wybrany na dwuletnią kadencję przewodniczący, którego głównymi obowiązkami są:

- ustalanie programu działania Zarządu ds. ESCO po przeanalizowaniu propozycji zgłaszanych przez Sekretariat;
- przewodniczenie posiedzeniom Zarządu ds. ESCO;
- przygotowywanie posiedzeń wspólnie z Sekretariatem ds. ESCO;
- reprezentowanie Zarządu ds. ESCO na zewnątrz.

Przewodniczącym Zarządu ESCO jest obecnie Jeremy Groombridge<sup>132</sup>, szef publicznych służb zatrudnienia w Wielkiej Brytanii. Od 2002 r. jest członkiem zarządu *Jobcentre Plus*, agencji Departamentu Pracy i Emerytur oferującej usługi wspierające przejście osób w wieku produkcyjnym od zasiłku do podjęcia zatrudnienia oraz pomaga pracodawcom w znalezieniu odpowiednich pracowników. Przez cztery lata od powstania agencji był odpowiedzialny za stworzenie krajowej sieci *Jobcentre Plus* w Wielkiej Brytanii. Jeremy Groombridge widzi „... wartość ESCO (...) we wspieraniu powiązania popytu i podaży oraz sprzyjaniu lepszemu wykwalifikowaniu pracowników poprzez lepsze opisy kompetencji potrzebnych do wykonywania poszczególnych zawodów.” Jego zaangażowanie w prace Zarządu ESCO skupia się na promowaniu narzędzi, które usprawnią funkcjonowanie rynku pracy i pomogą ludziom znaleźć zatrudnienie. Ponadto, chciałby aby ESCO odpowiadało wymaganiom zarówno sektora publicznego, jak i prywatnego na rynku pracy, a dla publicznych służb zatrudnienia miało przede wszystkim wartość praktyczną.

---

<sup>132</sup> Na podstawie: ESCO Newsletter Issue 4/2011

W skład **Sekretariatu ds. ESCO** wchodzi trzech eksperci zajmujący się zagadnieniami związanymi odpowiednio z diagnozowaniem umiejętności, tworzeniem klasyfikacji oraz kwestiami logistycznymi (takimi jak utrzymanie baz danych czy wszelkich niezbędnych narzędzi sieciowych). Są oni odpowiedzialni przed Komisją Europejską za zorganizowanie prac całej struktury ESCO. Sekretariat rozpoczął prace na początku 2010 roku, a w przyszłości ma wspomóc działalność Zarządu, Komitetu oraz Grup referencyjnych.

Sekretariat ESCO od maja 2011 r. prowadzi kampanię informacyjną na temat bieżącej pracy Zarządu i Komitetu ds. ESCO m.in. poprzez rozsyłanie Newsletterów w języku angielskim. Newslettery przybrały formę swoistych informatorów docierających do wszystkich zainteresowanych powstawaniem klasyfikacji, którzy zgłosili chęć otrzymywania informacji na ten temat.

Główną rolą **Komitetu ds. ESCO** jest uczestniczenie w pracach koncepcyjnych oraz w procesie podejmowania decyzji odnośnie akceptowania bądź odrzucania propozycji przedstawianych przez Grupy referencyjne oraz Sekretariat ds. ESCO. W początkowym okresie funkcjonowania zadaniem Komitetu jest wykonywanie prac związanych z dostosowaniem istniejącej klasyfikacji (opartej na modelu szwedzkim) do ISCO-08 oraz czuwanie nad prawidłowym podejmowaniem decyzji, zgodnie z przyjętymi wytycznymi. Komitet ds. ESCO będzie się spotykał nie częściej niż 6 razy w ciągu roku, w szczególnych przypadkach dopuszczone jest również organizowanie telekonferencji. Członkowie Komitetu ds. ESCO to eksperci w zakresie zagadnień związanych m.in. z:

- opracowywaniem klasyfikacji,
- funkcjonowaniem rynku pracy oraz rynku usług edukacyjnych, szczególnie w kontekście posiadanych umiejętności, kwalifikacji oraz rezultatów kształcenia,
- funkcjonowaniem standardów w zakresie zatrudnienia oraz edukacji (ISCO, ISCED, NACE<sup>133</sup>).

**Grupy referencyjne ds. ESCO** będą gromadzić specjalistów – interesariuszy. W dużej mierze są to przedstawiciele publicznych służb zatrudnienia (PSZ), reprezentanci pracodawców, w tym sektora przemysłu, przedstawiciele sektora edukacji i szkoleń, eksperci zaangażowani w budowę Europejskich/ Krajowych Ram Kwalifikacji, specjaliści w zakresie poradnictwa zawodowego, specjaliści zajmujący się różnymi klasyfikacjami. Zadaniem Grup referencyjnych ds. ESCO będzie dokonywanie aktualizacji oraz ustalanie trafności doboru (wali-

---

<sup>133</sup> Statystyczna Klasyfikacja Działalności Gospodarczych w Unii Europejskiej



dacji) zestawu umiejętności/kompetencji oraz kwalifikacji dla każdego zawodu. Zgodnie z przewidywaniami każda grupa będzie liczyć od 5 do 10 członków, tak by zapewnić jej efektywne funkcjonowanie.

Klasyfikacja stosowana przez EURES, powiązana ze słownikiem DISCO zostanie zaktualizowana z uwzględnieniem struktury ISCO-08, w wyniku czego powstanie wersja ESCO v0. Na jej podstawie członkowie Grup referencyjnych określą umiejętności oraz kompetencje, a także przyporządkują je do kwalifikacji i zawodów. Zakłada się, że dzięki wykorzystaniu odpowiednich specyfikacji dostępnych w klasyfikacjach krajowych bądź sektorowych cała dostępna na rynku wiedza w omawianym zakresie zostanie scalona. Zgodnie ze standardami wyznaczonymi przez Zarząd ds. ESCO Grupy referencyjne opracują w ramach ESCO filary poświęcone kolejno: umiejętnościom/kompetencjom, kwalifikacjom oraz zawodom w taki sposób, że dostęp do nich będzie niezależny. Umożliwi to przygotowanie profili umiejętności oraz opisów kwalifikacji niepołączonych z konkretnymi zawodami, co pozwoli z kolei na swobodne pokazywanie zależności między umiejętnościami, kompetencjami oraz kwalifikacjami w stosunku do zawodów, w celu umożliwienia dowolnego dopasowywania tych ostatnich.

Procedura organizacyjna oraz cały schemat zarządzania procesowego opracowaniem ESCO będzie prezentować się następująco:

- ✓ Grupy referencyjne ds. ESCO są odpowiedzialne za przygotowanie odpowiednich propozycji w zakresie projektowanych umiejętności, kompetencji, kwalifikacji oraz zawodów;
- ✓ propozycje te będą oceniane przez Sekretariat, panel ekspertów oraz specjalistów w zakresie klasyfikacji;
- ✓ zaakceptowane przez nich dane zostaną wprowadzone do systemu zarządzania klasyfikacją (*Taxonomy Management System – TMS*);
- ✓ zmiany przyjęte przez Sekretariat zostaną wysyłane do Komitetu ds. ESCO, który może podejmować decyzje w następującym trybie:
  - o ścieżka A - odrzuć propozycję – jest ona automatycznie usuwana z systemu TMS;
  - o ścieżka B - uznanie propozycji za niezakończoną (nadanie statusu: nierozstrzygnięty) – propozycja wraca do odpowiedniej Grupy referencyjnej;

- ścieżka C - akceptacja propozycji – jest ona automatycznie wysyłana (za pomocą systemu TMS lub drogą mailową) do działu odpowiedzialnego za proces tłumaczenia (jeżeli jest ono konieczne);
- ✓ propozycja zostaje przyjęta przez Zarząd ds. ESCO;
- ✓ Sekretariat publikuje nową wersję klasyfikacji ESCO wraz z wszelkimi dokonanyymi zmianami oraz aktualizacjami.

Klasyfikacja ESCO będzie opracowana w języku angielskim, w późniejszym okresie przewiduje się jej przetłumaczenie na języki oficjalne UE. Tymi pracami ma kierować Dyrekcja Generalna ds. Tłumaczeń.

## **8. Wykorzystanie ESCO jako narzędzia ułatwiającego pracownikom publicznych służb zatrudnienia dobór ofert pracy (m.in. EURES, Match&Map)**

Dopasowanie umiejętności do wolnych miejsc pracy jest priorytetem w drodze do efektywnego rynku pracy. Możliwość szybkiego zidentyfikowania nadwyżkowych kompetencji i inwestowania w poszukiwane umiejętności jest kluczem do poprawienia jakości doradztwa dla poszukujących pracy i pracodawców.

Czynnikami niezbędnymi do stworzenia otwartego, elastycznego i dopasowującego się do potrzeb rynku pracy są<sup>134</sup>:

- ✓ dokładne i efektywne dopasowanie podaży do popytu na umiejętności/kompetencje,
- ✓ monitoring i przewidywanie zapotrzebowania rynku pracy,
- ✓ identyfikowanie kompetencji niezbędnych do zwiększania szans zatrudnienia długoterminowego,
- ✓ trafna i dopasowana do potrzeb edukacja i oferta szkoleniowa.

Aby pomóc obywatelom Unii Europejskiej, pracodawcom i służbom zatrudnienia w dopasowaniu kompetencji do potrzeb rynku pracy Komisja Europejska tworzy narzędzia dostępne

---

<sup>134</sup> Na podstawie: *Three tools to facilitate online job matching throughout Europe: ESCO, EURES, Match&Map*, Publications Office of the European Union, 2010

w Internecie, przede wszystkim ESCO oraz Match&Map. Oba te narzędzia będą wspierane przez portal EURES.

**Match&Map** to narzędzie pozwalające automatycznie dopasować oraz geograficznie zobrazować oferty pracy i profile kompetencyjne poszukujących pracy. Jest wdrażane na portalu EURES od 2011 r. stając się wszechstronną usługą oferowaną wszystkim obywatelom Europy pozwalającą w łatwy sposób zdobyć informacje na temat zawodów, umiejętności oraz możliwości nauki i szkolenia w całej UE. Aby informacje dostępne na tym portalu były rzetelne musi istnieć wspólny język pomiędzy krajami członkowskimi Unii. Wszelkie dane tam zawarte w muszą być wysokiej jakości i wystandaryzowane, dlatego też rozwój Match&Map będzie odbywał się w oparciu o ESCO.

Match&Map automatycznie dopasowuje informacje pochodzące z CV poszukujących pracy do dostępnych ofert pracy. Ewaluuje profil poszukującego pracy, czyli jego wykształcenie i kwalifikacje, umiejętności/kompetencje, doświadczenie zawodowe, zainteresowania oraz poszukiwane stanowisko pracy, czy zawód. Rezultatem tej ewaluacji jest obraz Europy graficznie przedstawiający poszukującemu pracy szanse i możliwości, których poszukuje, a pracodawcy – gdzie może znaleźć pracowników posiadających odpowiednie umiejętności/kompetencje.

Portal Match&Map wspiera również konieczność podwyższania umiejętności/kompetencji przez wszystkich poszukujących pracy. Jeśli w danym mapowaniu system odkryje lukę kompetencyjną u poszukującego pracy, to pokaże mu również gdzie może znaleźć informacje na temat możliwości uczenia się i podwyższenia kompetencji po to, aby mógł ubiegać się o wymarzoną pracę. Użytkownicy mają także możliwość rozszerzenia kryteriów mapowania, aby znaleźć oferty pracy, które nie odpowiadają w pełni ich profilowi. Jeśli dzięki temu znajdą ofertę pracy, dla której nie spełniają wszystkich wymogów kompetencyjnych, to będą skierowani do informacji gdzie mogą podjąć dalszą naukę i podnieść swoje kompetencje.

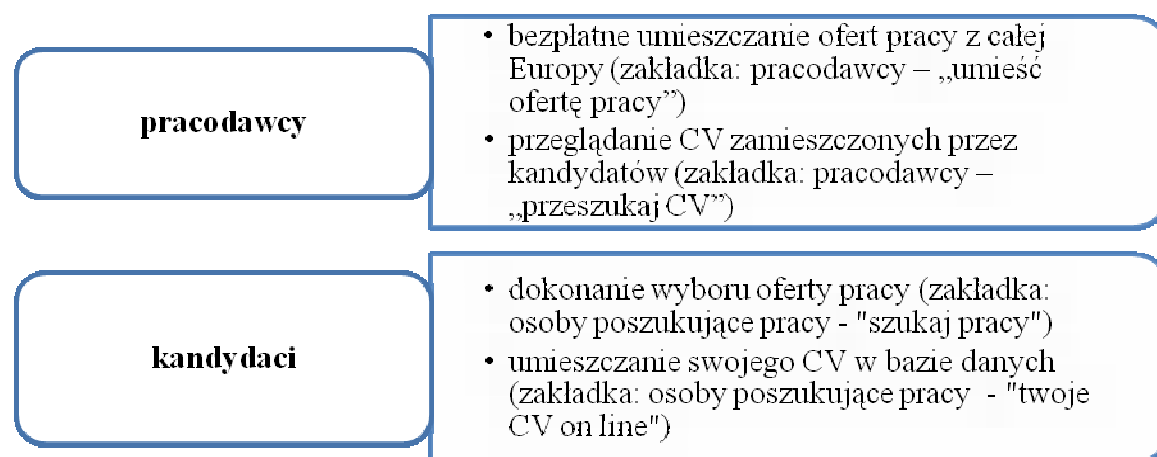
Informacje na temat możliwości nauki i szkolenia są prezentowane we współpracy z portalem PLOTEUS<sup>135</sup>. Oferty pracy są importowane do Match&Map z portalu EURES oraz innych źródeł wspierania mobilności, takich jak np. EURAXESS<sup>136</sup>.

---

<sup>135</sup> PLOTEUS – portal zawierający informacje na temat możliwości uczenia się w Unii Europejskiej i Europejskim Obszarze Ekonomicznym (*European Economic Area*), dostarczający informacje na temat studiowania w Europie dla studentów, poszukujących pracy, pracowników, rodziców, uczniów, nauczycieli i doradców zawodowych. Więcej informacji: <http://europa.eu/ploteus/>

**Portal EURES** to działający od blisko 18 lat **europejski portal mobilności zawodowej**. Jest to sieć współpracy Komisji Europejskiej, publicznych służ zatrudnienia państw członkowskich UE oraz Norwegii, Islandii, Lichtensteinu i Szwajcarii, a także innych organizacji partnerskich<sup>137</sup>. Portal ten świadczy usługi w zakresie pośrednictwa pracy, pozwalając osobom poszukującym zatrudnienia na jego znalezienie, a pracodawcom na rekrutację pożądanych pracowników (por. rys. 17)<sup>138</sup>.

**Rys. 17. Beneficjenci portalu EURES**



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Eures*, <http://ec.europa.eu/eures/home.jsp?lang=pl> [dostęp: 01.05.2011].

Portal oferuje ponadto szereg bardzo praktycznych informacji o zakresie warunków życia i pracy w 30 państwach europejskich (dotyczą one m.in. przepisów prawnych i administracyjnych, znalezienia mieszkania, ochrony zdrowia, spraw społecznych, kosztów utrzymania, spraw podatkowych, itp.). Z kolei sekcja „Informacje o rynku pracy” dostarcza danych statystycznych na temat aktualnie panujących trendów na europejskim rynku pracy.

Europejski Portal Mobilności Zawodowej połączony jest z portalem PLOTEUS oferującym szeroki dostęp do informacji poświęconych możliwościom kształcenia w Europie.

Obecnie wykorzystywana klasyfikacja umiejętności oraz zawodów jest dostępna w ramach portalu EURES. Taksonomia ta została opracowana przez szwedzkie publiczne służby za-

<sup>136</sup> EURAXESS – portal dostarczający informacji na temat mobilności w Europie. Więcej informacji: <http://europa.eu/EURAXESS/>

<sup>137</sup> Zob. szerzej: *Eures* <http://ec.europa.eu/eures/home.jsp?lang=pl> [dostęp: 01.05.2011].

<sup>138</sup> Na dzień 1 maja 2011 roku w portalu było zarejestrowanych 1 081 987 ofert pracy, 626 503 CV i 23 735 pracodawców. Tamże.

trudnienia i opiera się na międzynarodowej klasyfikacji zawodów (ISCO-88, w najbliższym czasie EURES będzie posługiwał się już najnowszą wersją klasyfikacji: ISCO-08). Taksonomia umiejętności zawiera blisko 6 000 opisów poszczególnych umiejętności oraz 5 000 profili zawodów<sup>139</sup>. Prace nad stworzeniem ESCO znajdują się dopiero w fazie przygotowań, gdyż tworzenie użytecznej pod względem operacyjnym wspólnej europejskiej terminologii w zakresie umiejętności/kompetencji, kwalifikacji oraz zawodów jest projektem długofalowym wymagającym podejmowania rozważnych i przemyślanych kroków. Przewiduje się, że pierwsza wersja ESCO będzie dostępna bezpłatnie w 2012 roku. Z pewnością taksonomia ESCO będzie narzędziem wspierającym:

- **obywateli** – nie tylko w procesie przygotowania CV, ale również własnych profili kompetencji;
- **instytucje edukacyjne / szkoleniowe oraz agendy odpowiedzialne za uznawalność kwalifikacji** – w opisie efektów uczenia się w zakresie indywidualnych kwalifikacji;
- **pracodawców** – w opracowywaniu opisów stanowisk pracy;
- **pracowników publicznych służb zatrudnienia** – w informowaniu wszystkich zainteresowanych o dostępnych miejscach pracy.

Poniżej zaprezentowano możliwy do wykorzystania w ramach klasyfikacji ESCO profil kandydata ubiegającego się o stanowisko biologa<sup>140</sup>.

---

<sup>139</sup> Każdy zawód został zanalizowany pod kątem umiejętności, jakie są wymagane do jego wykonywania. Por. *The Role of the European Taxonomy of Skills, Competencies and Occupations ...*, op. cit. s. 8.

<sup>140</sup> To jest jedynie przykład. Ostateczne decyzje w zakresie kształtu taksonomii ESCO podejmuje Zarząd ds. ESCO.

**Tabela 13. Profil kandydata w ESCO (przykład)**

<b>STANOWISKO: BIOLOG</b>			
<b>Kwalifikacje</b>	<b>Wymagane umiejętności i kompetencje</b>	<b>Pożądane umiejętności i kompetencje</b>	<b>Dodatkowe umiejętności i kompetencje</b>
legitymowanie się tytułem magistra w zakresie nauk biologicznych	<ul style="list-style-type: none"> <li>• posiadanie wiedzy z zakresu nauk biologicznych;</li> <li>• zdolność do projektowania i przeprowadzania eksperymentów;</li> <li>• umiejętność analizowania;</li> <li>• zaawansowane zdolności komunikacyjne;</li> <li>• biegłość w pisaniu raportów i sprawozdań</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umiejętności organizacyjne;</li> <li>• zarządzanie projektami;</li> <li>• umiejętność obsługi programów komputerowych w stopniu zaawansowanym;</li> <li>• umiejętność pracy w grupie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• znajomość języków obcych;</li> <li>• zdolności przywódcze</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Which Role and Kind of Involvement for Stakeholders? The European Taxonomy of Skills, Competences and Occupations (ESCO)*, European Commission, DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, DG Education and Culture, Brussels 2010, s. 6.

ESCO jest nowatorskim projektem Unii Europejskiej, bazującym na już istniejących rozwiązaniach, ale w znaczny sposób je modyfikującym oraz tworzącym zupełnie nową jakość. Z pewnością będzie ono wykorzystywane na wielu polach. Dla przykładu osoby poszukujące zatrudnienia będą mogły tak przedstawiać zdobyte kompetencje i kwalifikacje by w jak najszerszym stopniu dostosować je do oferowanych wakatów. Z drugiej strony pracodawcy tworzący opisy stanowisk pracy będą mogli w jak najbardziej dokładny sposób określać niezbędne i pożądane wymagania. Początkowo wszelkie zmiany mogą budzić opór, a niekiedy i niezadowolenie. Ale to one warunkują rozwój.

Jednym z typów bezrobocia występującym na rynku pracy jest bezrobocie strukturalne<sup>141</sup>. Jest ono wynikiem niedopasowania podaży pracowników i popytu na siłę roboczą; wolne miejsca pracy występujące w skali kraju bądź zawodu nie odpowiadają strukturze poszukujących pracy lub też bezrobotni nie posiadają wystarczających kwalifikacji by je podjąć. Stąd tak ważnym jest przygotowanie odpowiedniej oferty edukacyjnej pozwalającej na w miarę

<sup>141</sup> Ekonomisci wyróżniają również: bezrobocie frykcyjne i cykliczne. Por. P. A. Samuelson, W. D. Nordhaus, *Ekonomia*, tom II, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 303-304.

bieżące dopasowywanie umiejętności oraz kompetencji do zapotrzebowania zgłaszanego przez rynek pracy.

Praca oprócz spełniania funkcji ekonomicznej<sup>142</sup>, jaką jest zapewnianie źródła pozyskiwania dochodów, odgrywa równie istotną rolę w ujęciu psychologicznym. Wymusza na jednostce podjęcie aktywności, zapewnia zdobycie doświadczenia czy staje się bazą dla realizacji wytyczonych celów. W dobie globalizacji gospodarki coraz powszechniejsze będzie „wędrowanie” za pracą tak, aby znaleźć optymalne miejsce dla zaspokojenia potrzeb bytowych i własnego rozwoju. ESCO stanowić będzie wygodne narzędzie wspierające realizację tych celów.

---

<sup>142</sup> Por. Klonowicz T., *Stres bezrobocia*, Wyd. Instytut Psychologii Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej, Warszawa 2001.

Słownik pojęć polityki uczenia się przez całe życie<sup>143</sup>

<b>FORMY UCZENIA SIĘ</b>	
Uczenie się formalne ( <i>formal learning</i> )	Uczenie się poprzez udział w programach kształcenia i szkolenia prowadzących do uzyskania kwalifikacji.
Uczenie się pozaformalne ( <i>non-formal learning</i> )	Uczenie się zorganizowane instytucjonalnie jednak poza programami kształcenia i szkolenia prowadzącymi do uzyskania kwalifikacji.
Uczenie się nieformalne ( <i>informal learning</i> )	Uczenie się niezorganizowane instytucjonalnie, realizowane w sposób zamierzony lub niezamierzony.
<b>KOMPETENCJE</b>	
Kompetencje ( <i>competences</i> )	Wszystko to, co dana osoba wie, rozumie i potrafi wykonać odpowiednio do sytuacji.
Wiedza ( <i>knowledge</i> )	Zasób powiązanych ze sobą faktów, zasad, teorii i doświadczeń przyswojonych przez osobę uczącą się.
Umiejętności ( <i>skills</i> )	Zdolność wykorzystania wiedzy oraz wyćwiczonych sprawności do wykonywania zadań oraz rozwiązywania problemów.
Efekty uczenia się ( <i>learning outcomes</i> )	To, co osoba ucząca się wie, rozumie i potrafi wykonać w wyniku ukończenia danego procesu uczenia się, ujęte w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych.
Kompetencje kluczowe ( <i>key competences</i> )	Kompetencje uzyskiwane w procesie uczenia się przez całe życie niezbędne w społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy. Europejskie ramy odniesienia obejmują osiem kompetencji kluczowych <sup>144</sup> : porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne oraz podstawowe kompetencje naukowe i techniczne, kompetencje informatyczne,

<sup>143</sup> Na podstawie: *Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Projekt dokumentu opracowany przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, Warszawa 04.02.2011.

<sup>144</sup> Europejskie ramy odniesienia w zakresie kompetencji kluczowych określone zostały w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE L 394 z 30.12.2006).



	umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywa i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna.
<b>KWALIFIKACJE</b>	
Kwalifikacja ( <i>qualification</i> )	Zestaw efektów uczenia się, których osiągnięcie potwierdza stosowny dokument wydany przez uprawnioną instytucję oceniającą i stwierdzającą ich zgodność z określonymi wymaganiami
Potwierdzanie efektów uczenia się ( <i>validation</i> )	Proces stwierdzania przez uprawnioną instytucję, czy dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z odpowiednimi wymaganiami.
Uznawanie kwalifikacji ( <i>recognition of qualifications</i> )	Formalne uznanie przez uprawnioną instytucję kwalifikacji zdobytej za granicą w celu jej wykorzystania w kraju w dalszej edukacji lub na rynku pracy.
Krajowy system kwalifikacji ( <i>national qualifications system</i> )	Ogół działań państwa związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się i uznawaniem kwalifikacji dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego.
Krajowa Rama Kwalifikacji ( <i>National Qualifications Framework</i> )	Narzędzie służące do klasyfikowania kwalifikacji na wyszczególnione według przyjętego zespołu kryteriów poziomy osiągnięć w uczeniu się, które ma na celu integrację i koordynację krajowych podsystemów kwalifikacji oraz poprawę przejrzystości, dostępności, rozwoju i jakości kwalifikacji w odniesieniu do rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego
Europejskie Ramy Kwalifikacji ( <i>European Qualifications Framework</i> )	Przyjęty w Unii Europejskiej układ odniesienia umożliwiający porównywanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych państwach. W Europejskich Ramach Kwalifikacji wyróżniono osiem poziomów kwalifikacji określonych za pomocą wymagań dotyczących efektów uczenia się.
Poziom kwalifikacji ( <i>qualifications level</i> )	Wyodrębniona kategoria kwalifikacji, scharakteryzowana poprzez wspólny zestaw wymagań dotyczących efektów uczenia się.

## **Podsumowanie wyników ankietowego badania Komisji Europejskiej na temat zapotrzebowania na klasyfikację ESCO**

Między 17 sierpnia a 1 października 2010 r Komisja Europejska przeprowadziła badanie ankietowe dotyczące zapotrzebowania na powstanie klasyfikacji ESCO<sup>145</sup>. W badaniu pytano interesariuszy o ich dotychczasowe doświadczenia związane ze stosowaniem istniejących klasyfikacji, opinie na temat potencjalnych korzyści płynących ze stworzenia ESCO, wyzwania towarzyszące jej powstawaniu oraz o proponowane zaangażowanie interesariuszy w proces tworzenia. W badaniu wzięli udział interesariusze z 34 krajów reprezentujący sferę edukacji i szkoleń (40% badanych), sferę zatrudnienia i rynku pracy (31%) oraz sferę partnerów społecznych (13%).

Wyniki badania wskazały na duże zainteresowanie projektem dotyczącym ESCO. 80% ankietowanych, którzy mają już krajowe lub sektorowe klasyfikacje zawodów, było zainteresowanych powiązaniem ich z ESCO, a 60% tych, którzy jeszcze nie mają własnych klasyfikacji miało nadzieję na spełnienie przez ESCO ich potrzeb w tym zakresie.

Doświadczenie interesariuszy związane ze stosowaniem różnych klasyfikacji pokazuje, że klasyfikacje zawodów, umiejętności/kompetencji i kwalifikacji są używane do różnych celów, m.in. do badań i analiz statystycznych, pośrednictwa pracy, wymiany danych, przewidywania zapotrzebowania na umiejętności i uznawania kwalifikacji. Obecnie cele te są osiąganę poprzez używanie międzynarodowych klasyfikacji (głównie ISCO i ISCED), regionalnych, krajowych lub sektorowych klasyfikacji lub też poprzez używanie kombinacji ich wszystkich.

Interesariusze udzielili szerokiego poparcia idei powstania klasyfikacji ESCO oraz wyrazili potencjalne zapotrzebowanie na europejską klasyfikację obejmującą zatrudnienie/rynek pracy, edukację/szkolenia i powiązania między nimi. Największym poparciem cieszył się cel ESCO polegający na wspieraniu pośrednictwa pracy opartego na umiejętnościach/kompetencjach.

Wyzwania, jakie stoją przed twórcami ESCO były zauważone również przez ankietowanych. Za kluczowe uznali znalezienie odpowiedniego wymiaru i poziomu szczegółowości klasyfikacji oraz zapewnienie odpowiednich zasobów przy jej powstawaniu i wdrażaniu.

---

<sup>145</sup> Na podstawie: ESCO Newsletter, Issue 1/2011, May 2011

Ważne jest również, aby powiązać ESCO z Europejskimi i Krajowymi Ramami Kwalifikacji oraz z krajowymi klasyfikacjami.

Komisja Europejska uważnie przeanalizowała wyniki badania i wzięła je pod uwagę tworząc strukturę zarządzania projektem ESCO. Klasyfikacja ESCO okaże się sukcesem jedynie wtedy, gdy strony związane z rynkiem pracy, edukacją i organizacjami społecznymi w pełni zaangażują się we współpracę przy jej powstawaniu.

## Polska klasyfikacja zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy (KZiS) a międzynarodowy standard ISCO-08

Przykładowe różnice między polską KZiS a klasyfikacją ISCO-08 pokazuje tabela.

**Tabela 1. Różnice między strukturą grup zawodów w KZiS 2010 a ISCO-08**

KZiS 2010	ISCO-08
W grupie dużej 22 <i>Specjaliści ds. zdrowia</i> odrębnie wyróżnione grupy elementarne 2221 <i>Pielęgniarki bez specjalizacji</i> oraz 2222 <i>Pielęgniarki specjalistki</i> ; w grupie dużej 32 <i>Średni personel ds. zdrowia</i> brak grupy pielęgniarek	W grupie dużej 22 <i>Specjaliści ds. zdrowia</i> pielęgniarki umieszczone są w jednej grupie elementarnej 2221 <i>Pielęgniarki specjalistki</i> , dodatkowo w grupie dużej 32 <i>Średni personel ds. zdrowia</i> występuje grupa elementarna 3221 <i>Pielęgniarki</i>
W grupie dużej 22 <i>Specjaliści ds. zdrowia</i> brak grupy Tradycyjni i komplementarni specjaliści medyczni; specjaliści w tej dziedzinie mogą być klasyfikowani w grupie 323 <i>Praktykujący niekonwencjonalne lub komplementarne metody terapii</i>	W grupie dużej 22 <i>Specjaliści ds. zdrowia</i> jest grupa 223 <i>Tradycyjni i komplementarni specjaliści medyczni</i> , z przykładowymi zawodami: akupunkturzysta, specjalista medycyny ajurwedyjskiej, specjalista chińskiej medycyny naturalnej, homeopata, naturopata. Dodatkowo w grupie dużej 32 <i>Średni personel ds. zdrowia</i> występuje grupa elementarna 3230 <i>Średni personel w dziedzinie medycyny tradycyjnej i komplementarnej</i> z przykładowymi zawodami: kręgarz, zielarz, szaman, znachor, specjalista terapii próżniowej i gua-sha.
Rozbudowana grupa średnia 227 <i>Diagności laboratoryjni</i> : diagnosta bez specjalizacji oraz 13 specjalizacji w tym zawodzie	Diagności laboratoryjni nie są odrębnie wyróżnieni, mieszczą się w grupie elementarnej 2269 <i>Specjaliści ds. zdrowia gdzie indziej nie sklasyfikowani</i>
Wśród średniego personelu medycznego brak niektórych grup elementarnych z ISCO-08	Średni personel medyczny to m.in. Technicy ds. informacji i danych medycznych oraz Asystenci medyczni
Brak niektórych grup elementarnych z ISCO-08 grupach wielkich 4 <i>Pracownicy biurowi</i> , 6 <i>Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy</i> oraz 7 <i>Robotnicy przemysłowi</i>	Występują grupy elementarne: 4414 <i>Przepisowacze i pracownicy pokrewni</i> , 6224 <i>Zawodowi myśliwi i traperzy</i> , 7516 <i>Przygotowujący tytoń i wyroby tytoniowe</i>
Grupa elementarna 2441 <i>Specjaliści ds. rynku nieruchomości</i> , obejmująca m.in. pośredników w obrocie nieruchomościami i zarządców nieruchomości w polskiej klasyfikacji lokuje się w grupie wielkiej 2 <i>Specjaliści</i>	Grupa elementarna 3334 <i>Pośrednicy w obrocie nieruchomościami i zarządcy nieruchomości</i> ulokowana jest w grupie wielkiej 3 <i>Technicy i inny średni personel</i>

Źródło: E. Strojna i E. Żywiec-Dąbrowska „Klasyfikacja zawodów i specjalności - po zmianach”, Służba Pracownicza nr 4/ 2011.

## DISCO

### Europejski Słownik Umiejętności i Kompetencji (*European Dictionary of Skills and Competences*)

Europejski Słownik Umiejętności i Kompetencji (DISCO) umożliwia dostęp do zbioru ponad ok. 10 000 nazw umiejętności i kompetencji w każdym z 7 języków europejskich (po angielsku, czesku, francusku, niemiecku, litewsku, węgiersku i szwedzku). Słownik DISCO służy wszystkim, którzy potrzebują szybkiego i łatwego terminologicznego wsparcia w zakresie:

- poszukiwania i tłumaczenia pojedynczych terminów w obszarze umiejętności i kompetencji,
- pisania i tłumaczenia CV (ustrukturalizowanego jak Europass CV lub bez takiej struktury),
- pisania i tłumaczenia innych dokumentów europejskich takich, jak np. Europejska karta mobilności (European mobility pass),
- objaśniania ofert pracy,
- objaśniania materiałów dotyczących poradnictwa zawodowego i edukacyjnego.

Celem DISCO jest wsparcie przejrzystości i porównywalności umiejętności i kompetencji poprzez zawarcie w słowniku strukturalizowanej terminologii, rozpoznawalnej w językach krajów członkowskich UE. Słownik DISCO za podstawę przyjmuje rozpoznanie umiejętności i kompetencji, na które składa się wiedza, zdolności, postawy, wartości, wzorce zachowania, itd., niezależnie od tego, czy zostały zdobyte na drodze uczenia się formalnego, pozaformalnego, czy nieformalnego<sup>146</sup>.

Dostęp do słownika DISCO oraz więcej informacji na jego temat można znaleźć na stronie internetowej: <http://www.skills-translator.net>. Struktura taksonomii DISCO umożliwia przeglądanie umiejętności i kompetencji według obszarów edukacji (opartych na klasyfikacji ISCED) lub bez takiej specyfikacji (opartych na strukturze umiejętności i kompetencji w Europass CV).

---

<sup>146</sup> Jorg Markowitsch, *DISCO – Dictionary of Skills and Competences*, prezentacja na konferencji interesariuszy ESCO, Bruksela, 17-18 Marzec, 2010 r.

## SPIS LITERATURY

1. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. III poprawione, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
2. Beaumont G., *Review of 100 NVQs and SVQs*, Department for Education and Employment, London 1996.
3. Bloom B. S., Mesia B. B., Krathwohl D. R., *Taxonomy of Educational Objectives*, David McKay, New York, 1964.
4. Boyatzis R., *The Competent Manager*, Wiley, New York 1982.
5. Brejnak A., Kulińska J., Strojna E., *Wykorzystanie standardów kwalifikacji zawodowych w usługach rynku pracy*, MPiPS, Warszawa, 2009.
6. Chmielecka E. (red.), *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, Warszawa, grudzień 2009.
7. Coll R., Zegwaard K. E., *Perceptions of Desirable Graduate Competencies for Science and Technology New Graduates*, "Research in Science & Technological Education", 2006, Vol. 24, No.1.
8. *Dictionary of Skills and Competences* (pol. słownik umiejętności i kompetencji DISCO), <http://www.skills-translator.net>
9. *Definition and Selection of Competences*, OECD, Paryż 2005.
10. Delors J., *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century: Learning: The Treasure Within*, UNESCO, Paryż 1996.
11. Drucker P., *Innowacja i przedsiębiorczość*, PWE, Warszawa 1992.
12. Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 07..09.2005 w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych (Dz. Urz. L Nr 255).
13. ESCO Newsletter, Issue 1/2011, May 2011; Issue 2/2011, June 2011; Issue 3/2011, July 2011; Issue 4/2011, August 2011; Issue 5/2011, September 2011.
14. *ESCO: the common language between the labour market and education/ training*, [ec.europa.eu/eures/docs/ESCO\\_overview\\_note.pdf](http://ec.europa.eu/eures/docs/ESCO_overview_note.pdf) (dostęp 15.09.2011).
15. *Eures*, <http://ec.europa.eu/eures/home.jsp?lang=pl> [dostęp: 01.05.2011].
16. *Euroguidance*, <http://www.euroguidance.pl/> [dostęp: 04.03.2011].
17. *Europass stwarza możliwości nauki i pracy w Europie*, [http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Introduction.csp?loc=pl\\_PL](http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Introduction.csp?loc=pl_PL) [dostęp: 17.04.2011].
18. *Europass – Suplement do Dyplomu Potwierdzającego Kwalifikacje Zawodowe*, <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernav/InformationOn/EuropassCertificateSupplement.csp> [dostęp: 19.04.2011].
19. *European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning*, Cedefop, Luksemburg 2009.
20. *Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, DG Edukacja i Kultura, Wspólnoty Europejskie, Belgia 2009.

21. *Harmonised Unemployment Rate by Gender*, Eurostat 2011, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=teilm020&tableSelection=1&plugin=1> [dostęp: 01.05.2011].
22. *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, raport pod red. K. B. Matusiaka, J. Kucińskiego, A. Gryzik, PARP, Warszawa 2009.
23. de la Fuente A., Ciccione A., *Human Capital in a Global and Knowledge-based Economy*, Final report, Instituto de Analisis Economico (CSIC), Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, May 2002.
24. Gonczi A., *Developing a Competent Workforce*, National Centre for Vocational Education Research, Adelaide 1994.
25. Grzesiuk L., Doroszewicz K., Stojanowska E., *Umiejętności menedżera. Psychologia stosowana dla menedżerów*, Wyższa Szkoła Handlowa, Warszawa, 1997
26. Hilgard E. R., *Wprowadzenie do psychologii*, PWN, Warszawa, 1967.
27. Hodkinson P., *Alternative Models of Competence in Vocational Education and Training*, "Journal of Further and Higher Education", Vol. 16, 1992.
28. Jedynak P., *Zarządzanie własnymi kompetencjami – przesłanki i egzemplifikacja*, "Przegląd Organizacji", nr 1/2010.
29. Kenny D., *Politics and Religion in a Creative Cosmology*, Centre for Progressive Religious Thought, Canberra 2003.
30. *Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework*, Education and Culture DG, European Communities, Belgium 2007.
31. Kim D. H., *The Link Between Individual and Organizational Learning*, „Sloan Management Review”, Fall 1993.
32. Klonowicz T., *Stres bezrobocia*, Wyd. Instytut Psychologii Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej, Warszawa 2001.
33. Klucze powiązań KZiS 2010 i ISCO-08 oraz KZiS i ISCO-88, portal publicznych służb zatrudnienia [www.psz.praca.gov.pl](http://www.psz.praca.gov.pl), zakładka Klasyfikacja
34. *Knowledge Management in the Learning Society*, OECD, Paryż 2000.
35. Komunikat Komisji *EUROPA 2020 – strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, COM (2010) 2020, Bruksela, 5 marca, 2010 r.
36. Komunikat Komisji *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia: europejski wkład w pełne zatrudnienie*, COM (2010) 682, Strasburg, 23 listopada, 2010 r.
37. Komunikat Komisji Wspólnot Europejskich: *Kształcenie dorosłych. Nigdy nie jest za późno na naukę*, Bruksela, dn. 23.10.2006 r., KOM(2006)614 wersja ostateczna, za: [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/com/2006/com2006\\_0614pl01.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/com/2006/com2006_0614pl01.pdf) [dostęp: 15.09.2011].
38. Kossowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
39. Kurcz I. *Uczenie się i pamięć*, w: Tomaszewski T. (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa, 1975.

40. Kwiatkowski S. M. (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2005.
41. Kwiatkowski S., Kamiński B., *Intellectual Entrepreneurship. Wiedza, przedsiębiorczość, bogactwo*, Wyd. Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2006.
42. Kwiatkowski S. M., Symela K. (red.): *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty*. IBE, Warszawa 2001.
43. Kwiatkowski S. M., Woźniak I. (red): *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie*. IBE, Warszawa 2003.
44. Longworth N., *Learning Cities, Learning regions, Learning Communities. Lifelong Learning and Local Government*, Routledge, London and New York 2006.
45. Łysik K., *Pracownicy wiedzy – nowa jakość czy modny termin?*, „Przegląd Organizacji”, nr 2 / 2011.
46. Mansfield B., *Competence in Transition*, „Journal of European Industrial Training”, Vol. 28, No 2/3/4, 2004.
47. Marszałek A., *Wspólna taksonomia kompetencji oraz zawodów jako instrument wspomagający funkcjonowanie systemów kształcenia oraz rynków pracy*, „e-mentor”, nr 3 (35) / 2010, s. 67-72.
48. *A Memorandum on Lifelong Learning*, Commission Staff Working Paper, Commission of the European Communities, Brussels 30.10.2000, SEC (2000) 1832, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> [dostęp: 09.04.2011].
49. Miclea M., „*Learning to Do*” as a Pillar of Education and Its Links to Entrepreneurial Studies in Higher Education: European Contexts and Approaches, „Higher Education in Europe” 2002, t. XXIX, nr 2.
50. Morawski M., *Zarządzanie profesjonalistami*, PWE, Warszawa 2009.
51. *Motywacja ważniejsza od doświadczenia*, „Dziennik Polski”, 08.02.2011.
52. Nelson R., Warsztaty szkoleniowe w zakresie tzw. umiejętności kluczowych, projekt Banku Światowego, TOR#9, MPiPS, Warszawa, 1996.
53. *New Skills for New Jobs: Action Now. A Report by the Expert Group on New Skills for New Jobs* prepared by the European Commission, European Commission, luty 2010.
54. Nixon N., *The Organizational Learning Cycle: How Can We Learn Collectively?*, Gower, Aldershot, Wielka Brytania 1999.
55. Nowacki T. W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom, 2004.
56. *OECD Programme for International Student Assessment* [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html) [dostęp: 17.04.2011].
57. Ośrodek Monitorowania Kadry Zawodowej AGH [http://www.ck.agh.edu.pl/omkz/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=55](http://www.ck.agh.edu.pl/omkz/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=55) [dostęp: 17.04.2011].



58. *Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Projekt dokumentu opracowany przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, Warszawa 04.02.2011.
59. *Ploteus*, <http://ec.europa.eu/ploteus> [dostęp: 17.04.2011].
60. Pluta – Olearnik M., *Rozwój usług edukacyjnych w erze społeczeństwa informacyjnego*, PWE, Warszawa 2006.
61. Poczrowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2007.
62. Podgórska J., *Co trzeba umieć w XXI wieku?*, „Polityka”, nr 47 / 2007.
63. Pólturzycki J., *Aktualność problemów edukacji ustawicznej*, „e-mentor”, nr 1 /2006, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/13/id/244> [dostęp: 06.04.2011].
64. <http://www.press.pl/newsy/pokaz.php?id=20547&rss=1> [dostęp 15.04.2011].
65. Prüferportal zur Unterstützung von Prüferinnen und Prüfern, Bundesinstitut für Berufsbildung, [dostęp 15.04.2011] na stronie <http://www.prueferportal.org/html/755.php>.
66. Reichert S., Tauch Ch., *Trends 2003: Progress Towards the European Higher Education Area, Bologna Four Years After: Steps towards Sustainable Reform of Higher Education in Europe*, European University Association, European Commission DG Education and Culture, lipiec 2003.
67. Reynolds J., Caley L., Mason R., *How do People Learn?*, CIPD, Londyn 2002.
68. *The Role of the European Taxonomy of Skills, Competencies and Occupations (ESCO) in Lifelong Learning Policies*, European Commission, Education and Culture, Lifelong Learning: Education and Training Policies, Bruksela 2010.
69. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. Nr 82, poz. 537).
70. Sadowski Z., Wach T., *Leksykon pracy, bezrobocia i zabezpieczenia społecznego*, Wydawnictwo Biblioteczka Pracownicza, Warszawa 2003.
71. Samuelson P.A., Nordhaus W.D., *Ekonomia*, tom II, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
72. *Skills supply and demand in Europe Medium-term forecast up to 2020*. Cedefop, 2010. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052en.pdf> [dostęp: 15.09.2011].
73. Słowniczek oświatowy, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne na [www.wsipnet.pl](http://www.wsipnet.pl) [dostęp 20.07.2011].
74. *Słownik Wyrazów Obcych*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa, 2007.
75. *Słownik Języka Polskiego*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa, 2009.
76. Smółka P., *Kompetencje społeczne – metody pomiaru i doskonalenia umiejętności personalnych*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Kraków, 2008.
77. Solarczyk – Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy*, „e-mentor”, nr 2 / 2003, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/2/id/12> [dostęp 04.03.2011].
78. Straka G. A., *Measurement and Evaluation of Competence*, CEDEFOP 3<sup>rd</sup> European Research Report, Vocational Education and Training, CEDEFOP, Thessaloniki 2005.

79. Strojna E., Żywiec-Dąbrowska E.: *Klasyfikacja zawodów i specjalności - po zmianach*, Służba Pracownicza nr 4/ 2011.
80. Suchar M., *Kompetencje psychologiczne ważniejsze od kwalifikacji*, art. z dn 30-04.2010 na: [www.gazetapraca.pl](http://www.gazetapraca.pl) [dostęp 20.07.2011].
81. *Three tools to facilitate online job matching throughout Europe: ESCO, EURES, Match&Map*, Publications Office of the European Union, 2010
82. Trunk Sirca N., Nastav B., Lesjak D., Sulčič V., *The Labour Market, Graduate Competences and Study Programme Development: A Case Study*, "Higher Education in Europe", Vol. 31, No. 1, April 2006.
83. *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003.
84. Ustawa z dn. 19 sierpnia 2011 *o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw* (Dz. U. z 2011 r. Nr 205, poz. 1206)
85. *Which Role and Kind of Involvement for Stakeholders? The European Taxonomy of Skills, Competences and Occupations (ESCO)*, European Commission, DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, DG Education and Culture, Brussels 2010.
86. Whiddett S., Hollyforde S., *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
87. *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society*, [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf) [dostęp 04.03.2011].
88. Winterton J., Winterton R., *Implementing Management Standards in the UK*, Proceedings of Academy of Human Resource Development Annual Conference, Honolulu, 27.02 – 03.03.2002, Vol. 2.
89. Winterton J., *Competence Across Europe: Highest Common Factor or Lowest Common Denominator?*, "Journal of European Industrial Training", Vol. 33, No. 8/9, 2009.
90. *Wyjaśnienie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Komisja Europejska, Luksemburg 2008.
91. Zalecenie Komisji z dnia 29 października 2009 r. w sprawie stosowania Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów (ISCO-08), (2009/824/WE), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:292:0031:01:PL:HTML> (dostęp: 15.09.2011).
92. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, 2008.
93. Zgaga P., *The Bologna Process Between Prague and Berlin 2003: Contribution to Higher Education Policy*, Berlin 2003.
94. Znaniński F., *Spoleczne role uczonych*, PWN, Warszawa 1984.