

Rozumienie kompetencji przez edukatorów osób dorosłych w świetle badań fenomenograficznych

Understanding competences by adult people educators in the light of phenomenographical research

Słowa kluczowe: kompetencje, edukatorzy, doświadczanie, koncepcje, kategorie, fenomenografia.

Key words: competences, educators, experience, concepts, categories, phenomenography.

Abstract. The researcher presents the findings of the phenomenographical research carried out in 2017 and 2018 with respect to various ways of understanding of the phenomenon of competencies. Individual reconstructions of experiences of adult educators led to the conclusion that is outlined in the paper. The categories of understanding reflect the meaning of the phenomenon “competences” as understood by 20 adult educators representing a wide spectrum of ages, branches and experience. The paper is partly based on a doctoral dissertation of the author.

Kompetencje – wybrane definicje. Według Davida McClellanda, „Kompetencje to charakterystyki posiadane przez pracowników, najczęściej reprezentowane przez wiedzę, umiejętności, zdolność działania (KSA – *Knowledge, Skills, Abilities*) i cechy osobowościowe potrzebne do właściwego wykonywania pracy. Kompetencje wskazują na (pozwalają przewidzieć) przyszłą efektywność pracy. Są uzupełniające w stosunku do wiedzy i postaw pracowników”¹.

W kontekście zatrudnienia „kompetencje w znaczeniu ogólnym to zdolność pracownika do działania prowadzącego do osiągnięcia zamierzonego celu w danych warunkach, za pomocą określonych środków. Kompetencje to ogół wiedzy, umiejętności,

¹ D. McClelland, *Testing for Competence Rather Than for Intelligence*, [w:] *American Psychologist*, nr 28, 1973; A. Poczrowski, *Wokół pojęcia kompetencji i ich znaczenia w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, [w:] B. Urbaniak (red.), *Gospodarowanie pracą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001; *Polityka zarządzania kompetencjami pracowników*, IBE, Warszawa 2013, s. 15.

doświadczenia, postaw i gotowość pracownika do działania w danych warunkach, a więc także zdolność przystosowania się do tych zmieniających się warunków”².

Definicja sformułowana przez Richarda Boyatzisa w latach 80. XX wieku określa kompetencję jako „potencjał istniejący w człowieku, prowadzący do takiego zachowania, które przyczynia się do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy w ramach parametrów otoczenia organizacji, co z kolei daje pożądane wyniki”³. Boyatzis definiował też kompetencję jako „trwałą, wewnętrzną właściwość danej osoby (motywy, cechy, umiejętności, postrzeganie samego siebie, rola społeczna, wiedza), odzwierciedlającą się w efektywnych lub ponadprzeciętnych zachowaniach i wynikach pracy”⁴.

Interesująco jest przedstawiona architektura modelu kompetencji w koncepcji Roberta A. Roe. W tym modelu kompetencje składają się z wiedzy, umiejętności i podejścia, które z kolei opierają się na zdolności do działania, osobowości oraz innych cechach charakteryzujących jednostkę⁵.

W opracowaniu analitycznym *European reference competence profile for PES and EURES counsellors* wskazano na dwa główne podejścia do tworzenia struktury kompetencyjnej i profili kompetencyjnych, które biorą się z dwóch sposobów postrzegania kompetencji:

- zestaw kompetencji odnoszących się do jednostki i opisujących wiodący sposób zachowania zapewniający kompetentne wykonywanie zadań (podejście nakierowane na pracownika);
- kompetencje odnoszące się do pracy i zakresu zadań, w których zakresie jednostka jest kompetentna i które potrafi wykonać (podejście zorientowane na pracę)⁶.

Podejście nakierowane na pracownika skupia się na cechach jednostki (wewnętrznych i stosunkowo niezmiennych w czasie) pozwalających osiągać rezultaty w konkretnych dziedzinach zawodowych lub pozazawodowych. Podejście zorientowane na pracę skupia się na tych obszarach kompetencji, które są blisko związane z konkretnym zawodem, stanowiskiem lub konkretnymi zadaniami. Dlatego też – inaczej niż w przypadku podejścia nakierowanego na pracownika – punktem wyjścia dla tego podejścia są wymagania związane z danym rodzajem pracy⁷.

² D. Thierry, Ch. Sauret, N. Monod, *Zatrudnienie i kompetencje w przedsiębiorstwach w procesie zmian*, Poltext, Warszawa 1994, s. 6; *Polityka zarządzania...*, op. cit., s. 16.

³ U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa, 2016, s. 15; M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 241–242.

⁴ R. Boyatzis, *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*, 1982; *Polityka zarządzania...*, op. cit., s. 15.

⁵ T. Bozkurt, *Management by competencies*, Istambul, 2011, s. 18.

⁶ *European reference competence profile for PES and EURES counsellors*, European Commission, Brussels, 2014.

⁷ *European reference...*, op. cit., za: D. C. McClelland, *Testing for competence rather than for “intelligence”*, *American Psychologist*, nr 1, 1973; M. Armstrong, *A handbook of personnel management practice*, Kogan Page, London, 1991; C. Woodruffe, *Assessment centers: Identifying and developing competence*, Institute of Personnel Management, London, 1990.

Zaprezentowana w publikacji Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości z 2010 roku definicja stanowi, że „kompetencje [...] to wiedza, umiejętności i postawy związane z wykonywaniem określonych czynności, niezależnie od tego, w jakim trybie zostały nabyte i czy są potwierdzone w wyniku procedury walidacyjnej⁸. W opracowaniu *Bilans Kapitału Ludzkiego* przyjęto, że „kompetencje to wiedza, umiejętności i postawy, które odzwierciedlone są w działaniu⁹”. Takie podejście jest zbieżne z definicją przyjętą w europejskim systemie kwalifikacji.

Zgodnie z Europejskimi Ramami Kwalifikacji kompetencje to „zdolność do odpowiedniego stosowania efektów uczenia się w określonym kontekście (w nauce lub pracy, w rozwoju zawodowym lub osobistym)”¹⁰.

W maju 2018 roku Komisja Europejska opublikowała rekomendacje dotyczące kształtowania i wspierania kompetencji kluczowych. W rekomendacjach pojawiła się definicja kompetencji obejmująca kombinację wiedzy, umiejętności i postaw, w której tak określono poszczególne elementy składowe kompetencji:

- a) wiedza składa się z faktów i danych liczbowych, konceptów, idei i teorii, które zostały już ustanowione i stanowią podstawę rozumienia danej dziedziny albo przedmiotu;
- b) umiejętności są zdefiniowane jako zdolność i gotowość do wykonania zadań i wykorzystania istniejącej wiedzy do osiągnięcia rezultatów;
- c) postawy określają dyspozycję oraz stany umysłu do działania i reagowania na pomysły, odnoszenia się do ludzi lub sytuacji¹¹.

W fenomenografii wiedza badacza o teoretycznych koncepcjach dotyczących tematyki nie jest wykorzystywana podczas badania. Wyżej omówione elementy teorii zostały w artykule celowo przedstawione, aby czytelnik mógł porównać definicje występujące w literaturze naukowej z tym, jak rozumieją kompetencje konkretne osoby objęte badaniem. Mimo opisanej poniżej różnorodności edukatorów zaproszonych do badania, autorka zadbała o jedną cechę wspólną dla wszystkich: była to aktywność w obszarze edukacji osób dorosłych.

Opis badanej grupy edukatorów. Badania zostały przeprowadzone w formie indywidualnych wywiadów, prowadzonych w 2017 i 2018 roku wśród dwudziestu

⁸ Walidacja – sprawdzenie, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby, osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji; za: S. Sławiński, *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2016, s. 50.

⁹ *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce*, Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 r., PARP, Warszawa, 2011, s. 29.

¹⁰ *Competence – ability to apply learning outcomes adequately in a defined context (education, work, personal or professional development)*, Terminologia europejskiej polityki w dziedzinie edukacji i szkoleń, wydanie drugie, wybór 130 najważniejszych terminów, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014, s. 47.

¹¹ *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, Annex*, European Commission, Brussels, 2018/C 189/01, s. 1.

edukatorek i edukatorów osób dorosłych. Wykorzystano dobór celowy tak, aby zapewnić jak największe zróżnicowanie. Uwzględniono następujące elementy różnicujące:

- płeć (10K i 10M);
- wiek (28–69 lat);
- obszar aktywności zawodowej (zawód);
- rodzaj edukacji (formalna lub pozaformalna);
- obszar działania (wieś, miasto, różnice regionalne);
- poziom wykształcenia (zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe);
- miejsce prowadzenia edukacji (w tym: akwen, boisko sportowe, sala gimnastyczna, warsztat samochodowy, kabina sterowania pociągiem, sala wykładowa albo ćwiczeniowa na uczelni, sala zajęć szkoleniowych, sala szkolna, apteka, warsztat artystyczny [dom kultury], szkoła językowa, prywatny dom).

Wprowadzono ograniczenie do edukacji formalnej i pozaformalnej, bowiem edukacja nieformalna niekoniecznie angażuje edukatorów, lecz odbywa się w spontaniczny sposób we wszelkich relacjach pomiędzy ludźmi i w procesie doświadczania siebie i świata.

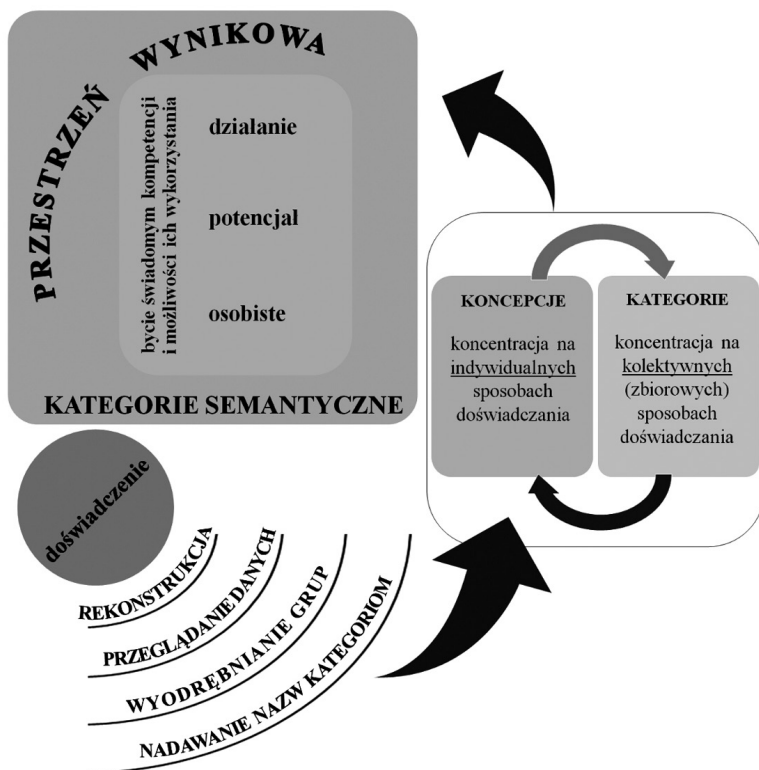
Kompetencje w doświadczeniu edukatorów osób dorosłych – opis badań. Badaczka koncentrowała się na doświadczaniu kompetencji przez edukatorów osób dorosłych. Zostały one zrekonstruowane podczas wywiadów przeprowadzonych przez autorkę. Wywiady były prowadzone od sierpnia 2017 roku do marca 2018 roku. Każdy z wywiadów trwał około jednej godziny, a najdłuższy czas wywiadu nie przekraczał dwóch godzin. Wywiadom towarzyszyła atmosfera bezpieczeństwa wypowiedzi, poufności i przyjaznej relacji pomiędzy badaczką a osobą badaną, sprzyjająca otwartości i swobodzie wypowiedzi. Przeprowadzono łącznie 20 wywiadów.

Nagrania wywiadów zostały poddane transkrypcji, a następnie badaczka zapoznawała się kilkakrotnie z ich treścią w obu wersjach: dźwiękowej i tekstowej. Autorka odczytywała znaczenie wypowiedzi, biorąc pod uwagę zarówno treść wypowiedzi, jak i ich kontekst. Na podstawie podobieństw i różnic pomiędzy wypowiedziami i odczytanymi przez badaczkę znaczeniami zostały wyodrębnione grupy kodów odpowiadające wypowiedziom o podobnym znaczeniu.

Kolejnym krokiem było nadawanie nazw grupom wypowiedzi o podobnych znaczeniach oraz ponowne przeglądanie danych z transkrypcji i weryfikowanie uporządkowania grup indywidualnych koncepcji dotyczących doświadczania i rozumienia fenomenu. Analiza koncepcji i kategorii stała się podstawą do zdefiniowania przestrzeni wynikowej. Kategorie i koncepcje są wzajemnie współzależne w taki sposób, że indywidualne koncepcje są podstawą do wyodrębnienia kategorii, z kolei kategorie tłumaczą koncepcje. Koncepcje są rozumiane w perspektywie indywidualnego rozumienia fenomenu, a kategorie odzwierciedlają świadomość zbiorową.

Badaczka wyodrębniła dwa rodzaje kategorii opisu rezultatów badania: kategorie semantyczne i kategorie funkcjonalne. Taki podział wynikał ze sposobu rekonstruowania doświadczania i rozumienia fenomenu, który wyłaniał się z wypowiedzi osób

badanych. Kategorie semantyczne odnosiły się do świadomości kompetencji, obejmującej atrybuty osobiste, potencjał oraz możliwość jego wykorzystania w działaniu. W tym artykule zostały pomięte szczegółowe dane dotyczące kategorii funkcjonalnych. Poniższy graf przedstawia główne kroki podjęte przez badaczkę i zasadnicze efekty badania w postaci przestrzeni wynikowej.



Rys. 1. Główne kroki podjęte przez badaczkę i zasadnicze elementy przestrzeni wynikowej (opracowanie własne)

Wyniki badania. Pytani o rozumienie pojęcia „kompetencje” badani edukatorzy udzielali różnych odpowiedzi, często też przyznając, że definiowanie tego pojęcia stanowi dla nich pewien kłopot. Mówili o kompetencjach z namysłem, z niepewnością, niekiedy dopowiadali, że nigdy o tym nie myśleli. Pojęcie „kompetencje” jest rozumiane przez edukatorów osób dorosłych jako:

- aktywności
- bycie świadomym
- cechy
- doświadczenie
- postawy
- predyspozycje
- przygotowanie do zawodu
- talent
- umiejętności
- wiedza
- wiadomości
- wykształcenie
- zachowania
- zasób, zasoby

Elementy składające się na rozumienie pojęcia „kompetencje” stały się podstawą wyodrębnienia trzech kategorii opisu: osobiste, potencjał i działania. Te kategorie opisu mają charakter semantyczny. Rozumienie pojęcia „kompetencje” może oznaczać bycie świadomym poniższych aspektów kompetencji, uporządkowanych i rozumianych tak, jak to pokazano w tabeli.

Tabela 1. Semantyczne kategorie opisu (opracowanie własne)

aktywności	zachowania	doświadczenie	wiadomości	wiedza	umiejętności	postawy	przygotowanie do zawodu	wykształcenie	zasób, zasoby	predyspozycje	talent	cechy
działania		potencjał							osobiste			

Za kompetencję zostało uznane to, że edukator jest świadomy posiadanych umiejętności i tego, że coś potrafi zrobić. **Świadomość** dotyczy też tego, że edukator może wykorzystać to, czym dysponuje, do realizacji własnych celów, w tym związanych z rozwijaniem własnej osoby. W przedstawionej przestrzeni wynikowej badaczka umieściła świadomość jako element niezależny od poszczególnych aspektów rozumienia kompetencji. Inaczej mówiąc, doświadczenie lub rozumienie kompetencji oznacza – jak to wynika z kontekstu wypowiedzi edukatorów – bycie świadomym kompetencji i bycie świadomym możliwości ich stosowania. Ważna jest dla edukatora świadomość tego, czym są kompetencje i jak można je wykorzystać. Liczy się też świadomość procesu edukacyjnego i zarazem świadomość własnej roli w tym procesie.

Kompetencje są kojarzone z cechami. Mogą to być **cechy** charakteru. Można je rozumieć jako coś, co nas charakteryzuje, co można także rozwijać, dopracować. Kompetencje jawią się jako grupa cech charakteryzujących osobę albo też wymaganych na stanowisku pracy. Kompetencje rozumiane jako cechy stanowią – zdaniem edukatorów – uporządkowany zbiór. Cechy jako sposób rozumienia kompetencji są postrzegane jako atrybuty wewnętrzne jednostki związane z osobowością, ukształtowaną na przykład w rodzinnym domu.

Do grupy „osobiste” badaczka zaliczyła również **predyspozycje**, rozumiane przez edukatorów bądź jako trwałe i uformowane elementy, bądź też czynniki kształtujące osobowość i wpływające na kwalifikacje. Predyspozycje są związane z uzdolnieniami do robienia czegoś.

Chociaż **talent** jest utożsamiany ze sposobem rozumienia kompetencji, to jednak w jednej z wypowiedzi jest umieszczony „głębiej”, co mogłoby wskazywać na to, że

może on stanowić swego rodzaju podstawę kompetencji bądź też jej składnik. Talent jest też przeciwstawiany tym kompetencjom, których można się nauczyć.

W zbiorowej świadomości edukatorów takie elementy, jak: wiedza, umiejętności, postawy, doświadczenie, przygotowanie do zawodu, wykształcenie stanowią pewien **potencjał**. Istotnym skojarzeniem z pojęciem „kompetencje” jest **wiedza**, a także **wiadomości**, które edukator posiada. Wiadomości stanowią zasób dotyczący danej dziedziny.

Wiedza jest postrzegana przez niektórych edukatorów jako podstawa umiejętności utożsamiana z kompetencjami teoretycznymi. Edukatorzy podkreślają znaczenie posiadania wiedzy z dziedziny, której nauczają. Wiedza jest czerpana z tekstów, a niekiedy pojawia się „po drodze” jako wiedza nabyta, na przykład w trakcie szkoleń. Posiadanie wiedzy oznacza bycie ekspertem. Niekiedy ma towarzyszyć jej „wiedza praktyczna”. Wiedzy towarzyszy też szczególna umiejętność – zdobywania wiedzy.

Edukatorzy podali przykłady szczegółowej wiedzy, która jest przydatna. Dotyczą one struktury kompetencji, aspektów praktycznych lub merytorycznych. W celu wzbogacenia wiedzy edukatorzy poszukują potrzebnych informacji, zajmują się ich selekcją i archiwizowaniem – takie kompetencje są nazywane kompetencjami informacyjnymi. Wiąże się z tym także weryfikowanie źródeł i materiałów. To może być podstawą do gromadzenia własnych zasobów „wiedźowych” i materiałów edukacyjnych.

Wielu edukatorów kojarzy pojęcie „kompetencje” z **umiejętnościami**. Umiejętności łączą się w wypowiedziach z gotowością, zdolnością do zrobienia czegoś. Edukatorzy zwracają uwagę na praktyczny aspekt umiejętności, utożsamianych z kompetencjami. Wskazują na zastosowanie, wykorzystywanie umiejętności (kompetencji) w jakichś działaniach. Niektórzy łączą te działania ze sferą zawodową, ale także wskazują na ich wykorzystywanie i pozyskiwanie w różnych sytuacjach, także życiowych. Umiejętności mogą być pozyskiwane w sposób formalny albo też pozaformalny bądź nieformalny.

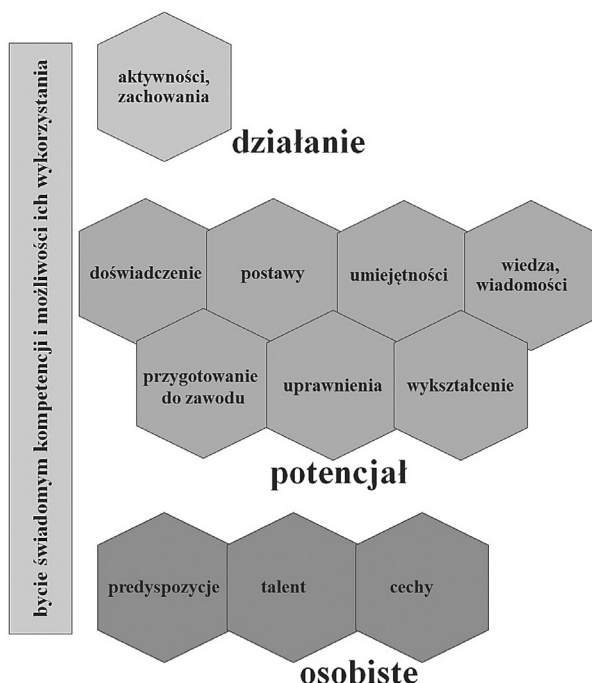
Wśród elementów składających się na kompetencje wskazano na **postawy**. Z wypowiedzi wynika, że wiedza, umiejętności i postawy wzajemnie się uzupełniają.

Ważne dla edukatorów jest **doświadczenie** kojarzone z kompetencjami. Jest ono przeciwstawiane wiedzy książkowej jako jej ważne uzupełnienie. Z doświadczeniem wiążą się umiejętności. Nabywa się je w trakcie zdobywania doświadczenia. Istotne jest przy tym nie tylko doświadczenie związane z zawodem, ale także doświadczenie życiowe. Z kontekstu wypowiedzi można wywnioskować, że doświadczenie jest kojarzone z kompetencjami praktycznymi. Doświadczenie jest często wskazywaną kompetencją, odnosi się ono zarówno do sfery zawodowej, jak i życiowej. Doświadczenie sprzyja sprawnemu prowadzeniu zajęć, wpływa też na wiarygodność edukatora w oczach osób uczących się.

Kompetencje mogą być rozumiane jako **przygotowanie** do wykonywania jakiegoś **zawodu**. **Wykształcenie** stanowi jeden z synonimów czy też składników kompetencji i jako takie wiąże się z innymi składowymi pojęciami „kompetencje”, których doświadczają edukatorzy osób dorosłych. Edukatorzy kojarzą kompetencje z różnymi formami

aktywności albo też **zachowaniami**, które są przejawem kompetencji bądź też ich synonimem.

Niektóre wypowiedzi edukatorów odnoszą się do kompetencji jako uprawnienia do wykonywania określonych zadań w sferze zawodowej. To uprawnienie może wynikać z upoważnienia przekazanego przez pracodawcę albo też wykształcenia lub doświadczenia. Zdaniem edukatorów posiadanie kompetencji uprawnia do wykonywania określonych zadań w sferze zawodowej.



Rys. 2. Semantyczne kategorie opisu fenomenu „kompetencje edukatorów osób dorosłych” (opracowanie własne)

Podsumowanie – rozumienie fenomenu kompetencji przez edukatorów osób dorosłych. W zbiorowej świadomości edukatorów „kompetencje” jawią się jako bycie świadomym swoich osobistych walorów, potencjału oraz możliwości jego wykorzystywania w działaniu. Na walory osobiste składają się cechy, talent i predyspozycje. Potencjał składa się z wiedzy (wiadomości), umiejętności, postaw, doświadczenia, a także z przygotowania do zawodu. Podstawą tych elementów jest wykształcenie, niekiedy potwierdzone uzyskaniem uprawnień do wykonywania konkretnych zadań. Graficzna reprezentacja semantycznych kategorii opisu jest przedstawiona w kontekście indywidualnych koncepcji, wyodrębnionych według podobieństw i różnic odczytanych przez badaczkę z danych bazowych.

Pojęcie kompetencji polega – zdaniem edukatorów – na tym, że się trzeba wiedzieć, czego się uczy (trzeba się na tym znać), i że trzeba to odnosić do praktyki. Składa się na owo rozumienie kompetencji wiele różnorodnych treści. W indywidualnych koncepcjach dotyczących pojęcia „kompetencje” pojawiają się u edukatorów odniesienia do osoby i jej potencjału, do efektów uczenia się osiągniętych w procesie edukacyjnym, do formalnie potwierdzonych uprawnień do wykonywania zawodu, wreszcie do gotowości podejmowania wyzwań.

W kontekście jednostki kompetencje są postrzegane przez edukatorów osób dorosłych jako bycie świadomym własnych zasobów, własnego potencjału. Są to osobiste walory, które mogą być rozumiane jako wrodzony potencjał. Te zasoby są niezależne od osoby uczącej się i są możliwe do wykorzystania, gdy ma się świadomość, że się je posiada, i pod warunkiem rozeznania, do czego mogą się przydać. Występują tu takie elementy, jak: cechy, predyspozycje, talent.

Edukatorzy rozumieją kompetencje jako synonimy efektów uczenia się, zatem stosują podobne pojęcia, jak to zostało uwzględnione w Europejskich Ramach Kwalifikacji¹². Te pojęcia to: umiejętności, wiedza, wiadomości, postawy.

Niektórzy edukatorzy utożsamiają kompetencje z kwalifikacjami, czyli rozumieją je jako formalnie potwierdzone przygotowanie do wykonywania określonych czynności albo zawodu, na przykład określając kompetencje jako przygotowanie do zawodu albo wykształcenie. Ten sposób rozumienia kompetencji ma ugruntowanie w przyjętym w Europejskich Ramach Kwalifikacji założeniu, opartym na systemie potwierdzania zdobytych lub posiadanych efektów uczenia się¹³.

Dla wielu edukatorów istotny dla rozumienia kompetencji jest aspekt praktyczny, behawioralny, związany ze zdolnością do wykorzystania osiągniętych efektów uczenia się w konkretnej sytuacji. Można tu wymienić takie elementy, jak: aktywności, doświadczenie, zachowania. Takie podejście można odwołać do koncepcji Boyatzisa, który łączył kompetencje z osobistymi walorami oraz z zachowaniami obserwowalnymi w praktycznym działaniu i ich efektami. Boyatzis definiował kompetencję jako „trwałą, wewnętrzną właściwość danej osoby (motywy, cechy, umiejętności, postrzeganie samego siebie, rola społeczna, wiedza), odzwierciedlającą się w efektywnych lub ponadprzeciętnych zachowaniach i wynikach pracy”¹⁴.

Zamysł wyłaniający się z wypowiedzi edukatorów koresponduje z koncepcją Ro-e’go, wskazującą na powiązanie pomiędzy osobistymi właściwościami jednostki a kompetencjami, którymi ta jednostka dysponuje. Można też odnaleźć w wypowiedziach edukatorów odwołanie do podziału na rodzaje kompetencji prezentowanego przez Sienkiewicza. Wyróżnia on kompetencje odnoszące się do jednostki i jej postępowania oraz – z drugiej strony – do zdolności jednostki do wykonania zadań¹⁵.

¹² S. Sławiński, *Słownik...*, op. cit., s. 10.

¹³ tamże, s. 10.

¹⁴ R. Boyatzis, *The Competent Manager...*, op. cit.; *Polityka zarządzania...*, op. cit., s. 15.

¹⁵ T. Bozkurt, *Management...*, op. cit., s. 18.

Podsumowując można stwierdzić, że w zbiorowym rozumieniu fenomenu kompetencji pojawiają się – w bardziej lub mniej bezpośredni sposób – elementy oraz powiązania między nimi, wskazywane w teoretycznym ujęciu przez przywołanych autorów. Pojawiający się obraz tworzy spójną całość dotyczącą rozumienia pojęcia „kompetencje” i uwzględnia zarówno elementy, które można odnaleźć w teorii, jak i podkreśla znaczenie świadomości kompetencji jako uwarunkowania związanego z ich wykorzystaniem.

Bibliografia

1. Armstrong M., *A handbook of personnel management practice*, Kogan Page, London, 1991.
2. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
3. *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce*, Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 r., PARP, Warszawa, 2011.
4. Boyatzis R., *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*, Wiley 1982.
5. Bozkurt T., *Management by competencies*, Stambuł, 2011.
6. *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, Annex*, European Commission, Brussels, 2018
7. *European reference competence profile for PES and EURES counsellors*, European Commission, Brussels, 2014.
8. Jeruszka U., *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa, 2016.
9. McClelland D., *Testing for Competence Rather Than for Intelligence*, [w:] *American Psychologist*, nr 28, 1973.
10. Poczowski A., *Wokół pojęcia kompetencji i ich znaczenia w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, [w:] Urbaniak B. (red.), *Gospodarowanie pracą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
11. *Polityka zarządzania kompetencjami pracowników*, IBE, Warszawa 2013.
12. Sławiński S., *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2016.
13. *Terminologia europejskiej polityki w dziedzinie edukacji i szkoleń*, wydanie drugie, wybór 130 najważniejszych terminów, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014.
14. Thierry D., Sauret Ch., Monod N., *Zatrudnienie i kompetencje w przedsiębiorstwach w procesie zmian*, Poltext, Warszawa 1994.
15. Woodruffe C., *Assessment centers: Identifying and developing competence*, Institute of Personnel Management, London, 1990.

dr Marta DOBRZYNIAK – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa,
e-mail:marta_dobrzyniak@sggw.pl