

Barbara Niedźwiedzka, Elżbieta Ryś

## Perspektywy badania problemu zatrudnienia absolwentów kierunku: zdrowie publiczne

Celem niniejszego opracowania było dokonanie przeglądu badań oraz teoretycznych prac na temat kształcenia umiejętności i zdobywania kompetencji niezbędnych w pracy zawodowej osób zatrudnionych w instytucjach zdrowia publicznego, a także tych publikacji, które mówią o budowaniu programów nauczania i metodach ich walidacji, o wymogach pracodawców, jak również o sposobach rozpoznawania braków umiejętności zarówno u studentów, jak i u pracowników. Zagadnienia te rozpatrywano ze szczególnym uwzględnieniem obszaru zdrowia publicznego. Wykorzystano dostępne bibliograficzne bazy danych [1]. Przeszukanie uzupełniono o zbiory czasopism pełnotekstowych, oferowanych przez ProQuest, w następujących seriach: Medical Library, Nursing Journals, Education Journals, Social Science, nieliczne polskie czasopisma w dziedzinie zdrowia publicznego oraz strony WWW instytucji edukacyjnych i instytucji rządowych związanych z sektorem ochrony zdrowia w Polsce. Przeszukanie ograniczono do lat 1996–2002.

Posłużono się pytaniami wyszukiwawczymi z następującymi słowami kluczowymi:

**(absolwen\* lub kompetencje, lub kwalifikacje zawodowe) i zdrowie publiczne dla źródeł polskich,**

a dla baz anglojęzycznych:

**((self-assessment and (graduate\* or employee\* or workplace or work or job) and public health))**

lub

**(Skill\* or Competence\*) and public health**

**((Public health workers or (professional\* and public health) or (employee\* and public health) or public health administration) )**

**((Staff development or Self-assessment) and public health)**

**((Public health skills) or (employability public health) or (public health graduates) or (employer requirements)) and ((competence\* or competency) or self-assessment)))**

Przeszukania wykazały brak polskich opracowań wymienionych tematów w obszarze zdrowia publicznego. Znalaziono natomiast kilka prac związanych z zagadnieniami wartościowania kompetencji, budowania modeli kompetencji i zarządzania kompetencjami odnoszącymi się do dziedziny organizacji i zarządzania, a szczególnie zarządzania ludźmi. Przedstawione w nich podstawy teoretyczne i narzędzia badawcze wprawdzie nie dotyczą dziedziny zdrowia publicznego, jednak uniwersalny charakter poruszanych zagadnień pozwala odwołać się do tego typu publikacji. Udało się natomiast odszukać wiele opracowań zagranicznych, które wiążą się z problemami zatrudnienia, oraz kilka artykułów ściśle odpowiadających przyjętym kryteriom wyszukiwawczym. Okazało się, że w krajach anglosaskich od dawna prowadzone są badania empiryczne oraz dokonywane teoretyczne analizy problemów związanych z kompetencjami przydatnymi w określonym zawodzie, z oceną i samooceną tych kompetencji oraz z oczekiwaniami przyszłych pracodawców.

Prace te można uporządkować, stosując następujące kryteria:

- 1) ze względu na charakter publikacji – na prace:
  - a) teoretyczne (np. dotyczące terminologii, klasyfikacji kompetencji, metod badawczych),
  - b) relacje z badań,
- 2) ze względu na przyjętą perspektywę badawczą – na prace analizujące problem z perspektywy:
  - a) studentów i absolwentów,
  - b) potrzeb rynku pracy,
  - c) luk działalności w obszarze zdrowia publicznego,
- 3) ze względu na obszar aktywności – na prace dotyczące:
  - a) ogólnie kompetencji zawodowych,
  - b) kompetencji ściśle odnoszących się do obszaru zdrowia publicznego.

## Definicje

Większość opracowań o charakterze teoretycznym odnosi się do problemów związanych z terminologią, rozróżnieniami i przesunięciami w znaczeniu terminów oraz definiowaniem pojęć.

Prace te dążą do ujednoczenia i uściślenia znaczenia poszczególnych terminów, takich jak np.: „kompetencje”, „wiedza”, „umiejętności”, „zdolności”, „nadawanie się”, „biegłość”, „zawstwo”, „samo-skuteczność”, „kwalifikacje” itp. Uściślenia te są konieczne, zwłaszcza że istnieją nie tylko niejasności co do znaczenia słów w poszczególnych językach, ale bywa, że terminy rozumiane bywają inaczej w obrębie tego samego języka. Analizy znaczenia terminów wiążą się przeważnie z próbami klasyfikacji ich desygnatów.

Pierwszy zdefiniował kompetencje McClelland (1973), jako: „każdy atrybut psychiki lub zachowania, który może być kojarzony z sukcesem”. Od tej pory stworzono prawie tyle definicji kompetencji, ilu pojawiło się badaczy (naukow-

ców i praktyków) zajmujących się tą problematyką. Większość autorów stoi na stanowisku, że pojęcie kompetencji uwzględnia przynajmniej trzy czynniki: wiedzę, umiejętności i zachowania. Stopniowo jednak kompetencje oznaczały coraz bardziej: wiedzę, umiejętności i zdolności, które pozwalały odróżnić przeciętne wykonywanie zadań od bardzo dobrego (Mirable 1997). C. Rowe podjął się np. rozróżnienia „kompetencji”, jako umiejętności umożliwiających wykonanie zadań na pewnym pożądanym poziomie (*competence*), od kompetentnych zachowań, które prowadzą do osiągnięcia zadowalającego poziomu realizacji zadań (*competency*). W Polsce jeszcze kilkanaście lat temu bazowano na pojmowaniu kompetencji jako zakresu wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności, a także szeregu pełnomocnictw i odpowiednich uprawnień. Jednocześnie często używano terminu: „kwalifikacje”, pod pojęciem którego rozumiano: wykształcenie, wiedzę merytoryczną, umiejętności zawodowe oraz predyspozycje psychofizyczne (T. Oleksyn 1999, za: Butkiewicz 1995). T. Oleksyn uważa, że współcześnie termin „kompetencje” ma szersze znaczenie niż dawniej i jest przez badaczy o wiele częściej używany. W aspekcie prakseologicznym kompetencje są czynnikami zapewniającymi zdolność do skutecznego działania pracownika. E. Kądziołka-Martyniak (1998), za: Thierry, Sauret (1994), pisze, że wśród badaczy dziedzin z kręgu nauk o organizacji i zarządzaniu, w języku polskim najbardziej upowszechniona jest definicja, w myśl której „kompetencje są zdolnością do działania, by uzyskać oczekiwany rezultat w danej sytuacji, przy użyciu danych środków”. Natomiast T. Rostkowski (2002) podkreśla, że definicje, które określają kompetencje tylko jako zbiór umiejętności, wiedzy i zdolności w zasadzie powinny być uznane za nieaktualne, ponieważ wynik każdego działania zawiera w sobie nie tylko to, co zostało osiągnięte, ale także, jak zostało to zrobione. Stąd pochodzi zainteresowanie nie tylko kompetencjami, które można łatwo zidentyfikować i zmierzyć, dotyczącymi aspektu czysto profesjonalnego, ale przede wszystkim kompetencjami „trudno mierzalnymi”, jak np. postawa etyczna, wyznawane wartości lub motywacje do działania. T. Rostkowski (2002) proponuje więc poszerzyć definicję kompetencji o „style działania, wyznawane zasady, zainteresowania i inne cechy, które używane i rozwijane w procesie pracy prowadzą do osiągania rezultatów zgodnych ze strategicznymi zamierzeniami przedsiębiorstwa”. Według E.R. Goldsteina (1999), kompetencje to kombinacja nastawienia, wiedzy i motywacji, która odróżnia bardzo dobrych pracowników od przeciętnych. Z kolei M.T. Kane (1992) definiuje kompetencje jako stopień, w jakim osoba jest w stanie zastosować swoją wiedzę i umiejętności do wykonywania zadań, w ramach wykonywanego przez siebie zawodu.

Teoretycy zwracają uwagę na to, że kompetencje nie są czymś stałym, ze zmieniają się w czasie i w zależności od wykonywanych zadań (Athey, Orth 1999). G.R. Norman (1991) proponuje np. triadę: „wiem, mogę, robię”, w której wiedza jest koniecznym, ale niewystarczającym składnikiem kompetencji. Rostkowski i Zimowski (2000), za: Armstrong, Baron (1995), przytaczają definicję kompetencji, według której należy je rozpatrywać jako to, co pracownik powinien wiedzieć, zrobić oraz jak pracownik powinien to zrobić.

Próby stworzenia jednoznacznych i uniwersalnych definicji terminu „kompetencje” najczęściej prowadzą do rozumienia ich jako pewnej zdolności do wykonywania pracy na wymaganym poziomie, która zależy od charakterystycznych cech pracownika obejmujących: wiedzę, umiejętności i zachowania.

Innym uściślonym terminem jest termin: samoskuteczność. Najpełniej to pojęcie wyjaśniane jest w ramach teorii społecznego uczenia się, której jednym z twórców jest A. Bandura. Według Bandury, o zachowaniach ludzkich decyduje ciągła, dynamiczna interakcja między indywidualnymi cechami jednostki, jej zachowaniami i środowiskiem, w którym ma ono miejsce. Ludzie reagują na wpływy zewnętrzne, a poprzez swoje reakcje kształtują otoczenie (grupę), do którego należą. Jest to podstawowe założenie teorii społeczno-poznawczej. To, jak się uczymy, nasze myślenie, zależy od cech indywidualnych, zdolności i doświadczeń. Nasza wiedza ma z kolei swoje źródło w społeczeństwie, podobnie jak i zachowania, które w znacznej mierze determinowane są przez środowisko. To, czego się uczymy i z jakim zainteresowaniem, zależy od społecznego wpływu i obowiązujących w danej grupie wartości. Dlatego ostatecznie o naszych zachowaniach decyduje ciągła interakcja tych trzech elementów. Jedną z najważniejszych determinant zachowania jest przekonanie o własnej skuteczności – wiara w to, że potrafi się wykonać określoną czynność lub zadanie. Teoria społeczno-poznawcza uznaje samoskuteczność jako podstawowy warunek zmiany zachowania. Jeżeli osoba wierzy w to, że jest w stanie wykonać czynność, pokonać przeszkodę, znacznie chętniej podejmuje się nowego zadania lub zmienia swoje zachowanie. Dowodzą tego liczne badania dotyczące np. zachowań zdrowotnych. Przekonanie takie buduje się najskuteczniej metodą małych kroków i powtórzeń. Sukces w realizacji mało skomplikowanego zadania buduje poczucie pewności siebie i sprawia, że osoba sama podwyższa sobie poprzeczkę, a także wykazuje więcej cierpliwości w pokonywaniu przeszkód. Jeżeli zadanie wydaje się zbyt trudne, efekt jest odwrotny. Dlatego ważny jest pomiar możliwości (pomiar poziomu umiejętności lub wiedzy) po to, aby działania mające wywołać zmianę nie odbiegały nadmiernie od możliwości osób i nie natrafiły na barierę braku wiary w skuteczność własnych wysiłków. Samoskuteczność mierzy się przez: określenie, jaki poziom trudności zadania osoba uznaje za możliwy do pokonania (kolejne stopnie bieguności, sprawności, zakresu wiedzy) oraz oceniając, jak silne jest przekonanie jednostki o tym, że jest w stanie zrobić coś o określonym stopniu trudności. Podnoszenie samoskuteczności to kwestia odpowiedniego kształcenia.

## **Klasyfikowanie kompetencji**

Do kategorii prac teoretycznych zaliczają się też prace zmierzające do ustalenia klasyfikacji kompetencji zawodowych. Wiele z tych prac zawiera stwierdzenie, że wszelkiego rodzaju klasyfikacje są zabiegami sztucznymi, gdyż np. oddzielanie „potrzebnej wiedzy” od „potrzebnych umiejętności” jest w wielu

Przypadkach trudne, jeżeli nie niemożliwe, jako że są one ściśle powiązane, i stosowanie pewnych technicznych umiejętności, bez wcześniejszego zdobycia wiedzy na dany temat, jest w wielu przypadkach zajęciem bezsensownym. Z tego względu niektórzy badacze usiłują przyjąć podejście holistyczne. Konsekwentne stosowanie takiego podejścia okazuje się jednak równie bezproduktywne, jako że bez choćby sztucznej kategoryzacji i określenia kompetencji niemożliwe jest ich badanie. Klasyfikacje stanowią bowiem swego rodzaju rusztowanie umożliwiające ustanowienie relacji między poszczególnymi umiejętnościami, a także niezbędne są przy każdej próbie opisu sylwetki fachowca w określonej dziedzinie. Przydatność takich klasyfikacji wykazuje m.in. praca G. Brooks i in. (2001). Wydaje się więc, że uwzględniając głosy krytyczne, przy przystępowaniu do analizy cech i umiejętności przydatnych w danym zawodzie lub w danej roli zawodowej, nie ma innego wyjścia, jak pogrupowanie ich według założonych kryteriów i przeanalizowanie pod kątem przydatności i odpowiedzialności do prawdopodobnego na danym stanowisku zakresu zadań.

Dlatego więc wielu autorów dokonuje prób klasyfikacji kompetencji potrzebnych, aby wykonywać określony zawód czy realizować określone zadania charakterystyczne dla tego zawodu. R.W. Griffin (1998) podzielił umiejętności na trzy główne kategorie. Pierwsza, to umiejętności techniczne, niezbędne do wykonania pracy lub zrozumienia sposobu, w jaki wykonywana jest konkretna praca w ramach organizacji. Do tych umiejętności należy zdolność posługiwania się narzędziami, metodami i technologią. Druga kategoria, to umiejętności koncepcyjne, które polegają na zdolności do myślenia abstrakcyjnego, analizowania, interpretowania oraz rozwiązywania problemów. Trzecia kategoria umiejętności wynika z tego, że pracownik „działa” w określonym środowisku i ma do czynienia z innymi ludźmi oraz obejmuje umiejętności społeczne/interpersonalne. Klasyfikacja kompetencji pozwala dokonywać różnorodnych pomiarów, których trafność zależy od sposobu budowania profili kompetencyjnych (odpowiednio różnych dla różnych stanowisk). T. Rostkowski (2002) uważa, że budowa takich profili i wykorzystanie ich w zarządzaniu kompetencjami to bardzo ważny element strategii kierowania ludźmi w organizacji. Przy budowie profili kompetencyjnych wykorzystuje się koncepcje tzw. „macierzy kompetencji”. W takiej macierzy kompetencje wspólne dla wszystkich pracowników organizacji nazywają się kluczowymi (*core competencies*), kompetencje występujące tylko w niektórych częściach struktury organizacji to kompetencje specyficzne dla funkcji np. danego działu (*function-specific competencies*), a kompetencje zależące od roli w organizacji (lidera czy eksperta) nazywa się specyficznymi dla roli (*role-specific competencies*). Kompetencje wspólne mogą być wykorzystane do oceny pracowników w całej organizacji lub jej kadry kierowniczej, zaś kompetencje specyficzne mają większe zastosowanie w rozpoznawaniu niezbędnych umiejętności dla danego pracownika, w zależności od jego roli i funkcji w organizacji. Przy odnajdywaniu i identyfikowaniu wszystkich kompetencji potrzebnych do skutecznego funkcjonowania organizacji wyróżnić można jeszcze jeden sposób podziału kompetencji: kompetencje, które są uży-

wane w danym przedsiębiorstwie i określane przez pracowników w sposobie ich działania oraz kompetencje, które wynikają z misji, funkcji i długofalowej strategii firmy (Rostkowski, Zimowski 2000). W literaturze zagranicznej do prac, w których autorzy rozważają problemy klasyfikacji kompetencji, należą też prace Brooks i in. 2001, Green 1999, *Association for Graduates Recruiters* 1995. Badacze posługują się różnymi kategoriami kompetencji, wybierając takie, które najlepiej oddają pożądany profil absolwentów lub też profil wymagań pracodawców. W ostatnich latach także coraz częściej instytucje rekrutujące studentów podają przegląd kompetencji, które uzyskuje absolwent danej uczelni po ukończeniu określonych studiów, a nawet specjalistycznych kursów. Przykładem mogą być brytyjskie przewodniki po kierunkach studiów wyższych (*The graduates skills Handbook, Key Skills Unit, UCL Key Skills Project*). Przewodniki te tworzone są przez wykładowców uczelni, którzy, oferując dany program nauczania, mają nadzieję, że jego realizacja zaowocuje wykształceniem takich, a nie innych umiejętności i zgromadzeniem określonego zasobu wiedzy. Nie prowadzi się jednak zasadniczo badań sprawdzających, czy deklaracje dotyczące zawartości programów odpowiadają ostatecznym wynikom nauczania, ani też, czy określone umiejętności są porównywalne między uczelniami. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że listy te jedynie bardzo ogólnie określają obszar nauczania i sygnalizują istotne dla tego obszaru kompetencje. Obyczaj przedstawiania spisu potencjalnie osiągniętych przez studentów kwalifikacji jest coraz częstszy także na polskich uczelniach, wzorujących się w tym na uczelniach zachodnich. Są natomiast prowadzone badania, których celem jest ustalenie samooceny studentów lub absolwentów uczelni. Arizona State University oferuje nawet kurs samooceny, obowiązkowy dla wszystkich studentów, którzy chcą studiować na danym kierunku. Kurs ma ułatwić studentom określenie, czy nadają się do zawodu nauczyciela (McWhirter i in. 1984). W badaniu przeprowadzonym przez Clacka i Heada (1999) na grupie absolwentów studiów medycznych sprawdzano, za pomocą kwestionariusza ankietowego, czy respondenci czują, że posiadają określone kwalifikacje. Próbowano także ustalić, czy samoocena zależy od płci.

Niektóre klasyfikacje są bardzo ogólne i mogą być stosowane do każdego pola ludzkiej działalności, gdyż kategoryzują kompetencje w sposób, który pozwala ogólną kategorię wypełnić treścią odpowiednią dla danej dziedziny. Jak pisze Smith i in. (2002) są to „umiejętności właściwego i skutecznego zastosowania wiedzy, z uwzględnieniem społecznych norm zachowań, które ujawniają się w konkretnej sytuacji zatrudnienia”. Ważne jest to, aby mogły być zastosowane w różnych sytuacjach i przy pełnieniu różnych ról zawodowych. Są to tak zwane kompetencje generyczne, uniwersalne. Pewne kategorie kompetencji są przy tym same w sobie natury ogólnej, jak np. zdolności interpersonalne. To one zresztą składają się na zasadniczy zestaw kompetencji generycznych. Zarówno uczelnie, jak i pracodawcy w większości zakładają, że kompetencje generyczne można u studentów wykształcić i studia uniwersyteckie temu właśnie służą (*The Dearing Report*, London 1997).

Anglojęzyczna literatura omawiająca umiejętności generyczne jest bardzo obfita. Na jej podstawie można wnioskować, że dla większości pracodawców wykształcenie wyższe jest tym niezbędnym progiem, po przekroczeniu którego, dopiero osoba nadaje się do pełnienia określonych funkcji. Wyszczególnianiem, jakie umiejętności powinna posiadać osoba posiadająca wykształcenie wyższe, zajmują się osoby odpowiedzialne za edukację, dające określone uprawnienia w postaci prawa do wykonywania zawodu, licencji itp. Zwykle robią to w kooperacji z pracodawcami i po analizie rynku pracy. W Wielkiej Brytanii podstawowe umiejętności i kompetencje absolwentów zostały opracowane przez Education and Professional Development Committee i zostały zawarte w dokumencie Quality Assurance and Standards Planning Report, w National Vocational Qualification Programme, a także w opracowaniach: *Skills for Graduates' in the 21st Century* oraz *Graduates' Work: Organisational Change and Students Attributes*. Powstają też coraz liczniejsze strony internetowe poświęcone tym zagadnieniom, np. Key Skills Net, Working for Skills – Employers Homepage, Quality and Employability, National Skills Taskforce. Na przykład na stronie University of Western Australia znaleźć można wyniki przeglądu kompetencji absolwentów uczelni uzyskane w sondażu dotyczącym umiejętności generycznych.

Na podstawie wymienionych opracowań można wnioskować, że umiejętności generyczne mogą być ogólne i specyficzne dla danej dziedziny. Można je grupować ze względu na stopień zaawansowania oraz na to, czy odnoszą się do łatwo obserwowalnych i jednoznacznych kompetencji (jak np. umiejętność pisanie), czy też umiejętności trudnych do zmierzenia (umiejętności społeczne, motywacja, nastawienie itp.). Dzielą się na sprawności intelektualne (np. umiejętność analitycznego myślenia) i fizyczne (np. umiejętność prowadzenia samochodu), cechy osobiste oraz te związane ściśle z profesją. Na rozmaite możliwości klasyfikowania kompetencji wskazuje m.in. The National Skills Taskforce, która grupuje umiejętności następująco: 1) umiejętności związane z rozwiązywaniem problemów, 2) umiejętności komunikacyjne, 3) umiejętności społeczne. Z kolei w The Review of Research on Adult Basic Skills (Brooks i in. 2001) autorzy wskazują cztery zasadnicze obszary umiejętności: umiejętność analizy tekstu, umiejętność dokonywania obliczeń, umiejętność wysławiania się oraz umiejętność korzystania z informacji i technologii informatycznych. W każdym z wymienionych opracowań kompetencje pogrupowane są nieco inaczej, co jest efektem przyjętej perspektywy, a niekiedy także kombinacji kilku podejść.

C. Stasz (2001), na podstawie przeglądu literatury, dzieli kompetencje na kompetencje zdobyte w trakcie studiów akademickich i wiążące się z dziedziną tych studiów. Według autorki, wiedza w ten sposób zdobyta jest wprawdzie specjalistyczna, ale jednocześnie na tyle wystarczająco szeroka i ogólna, że może zostać zastosowana w rozmaitych sytuacjach wykreowanych w trakcie pracy zawodowej. Druga kategoria to, według Stasz, umiejętności generyczne, które są z natury ogólne (np. umiejętność rozwiązywania problemów czy umiejętność skutecznej komunikacji) i które w konkretnych uwarunkowaniach służą rozwią-

zywaniu problemów lub realizacji konkretnych działań. Umiejętności techniczne są związane z określoną pracą i zwykle znajdują się w zakresie obowiązków osoby zajmującej dane stanowisko. W końcu autorka wskazuje tzw. „miękkie” kompetencje, do których zalicza się motywacje, intencje itp.

Na kompetencje można też spojrzeć, grupując je w zależności od tego, czy są one kompetencjami wyływającymi z indywidualnych cech osób (tu należą m.in.: wiedza, świadomość uwarunkowań, elastyczność, umiejętność przystosowania się, stałość poglądów), czy są determinowane przez organizację, w której osoba jest zatrudniona (rutyna zawodowa, znajomość systemu, procedur, technologii), czy też mają zastosowanie na polu rywalizacji między instytucjami (kombinacja indywidualnych i organizacyjnych kompetencji służąca rywalizacji między instytucjami). Niektóre klasyfikacje odnoszą się specyficznie do danej dziedziny działalności, łączą się ściśle z określoną rolą zawodową lub z zadaniami, jakie ma do wypełnienia dana osoba.

## Pomiar kompetencji i ich modele

W dziedzinie zarządzania ludźmi budowa modeli kompetencji pozwala na stworzenie w organizacji systemu oceny pracy. Tradycyjnie przy wartościowaniu pracy zajmowano się głównie stanowiskiem pracy – zakresem zadań i czynności przypisanym do określonego miejsca w strukturze organizacji. Współcześnie wartościowanie pracy związane jest z ustaleniem wkładu danego stanowiska w realizację celów organizacji oraz identyfikację związanych z tym kompetencji (Juchnowicz 2000). Zasadnicza różnica między klasycznym wartościowaniem pracy a wartościowaniem kompetencji dotyczy przedmiotu i kryteriów oceny. Przy wartościowaniu pracy analizuje się sam zakres pracy i związane ze stanowiskiem obowiązki, jakie powinien wypełniać przeciętny pracownik. Przy wartościowaniu kompetencji diagnozuje się natomiast potencjał kompetencyjny konkretnej osoby. Kryteria oceny dotyczą tutaj, oprócz wiedzy i umiejętności istotnych dla skutecznego wykonywania zadań (czyli szerzej realizacji celów organizacji), także cech osobowości i zachowań pracownika. Kompetencje ustala się, pamiętając o strategii firmy jako całości, a następnie rozdziela się je w ramach zawężonych obszarów działania (na poszczególne piony i komórki organizacyjne). Zauważono, że firmy, w których bardziej odpowiednie wydaje się wartościowanie kompetencji niż wartościowanie stanowisk, przeważnie nie mają rozbudowanej hierarchii, co sprawia, że tzw. ścieżki kariery są krótkie, ale jednocześnie w wyniku wzrostu kwalifikacji i samodzielności pracowników zmniejszają się różnice między poszczególnymi poziomami wymagań w zakresie kompetencji. Przy budowaniu systemów opartych na kompetencjach zasadniczym pytaniem jest, czy wyceniane kompetencje powinny być wspólne dla wszystkich pracowników, czy też różnić się w zależności od działu/jednostki organizacyjnej (Rostkowski, Zimowski 2000). Problem stwarza tutaj także mierzalność kompetencji. Kompetencje „łatwo mierzalne” jest łatwo oceniać, ale



również kształcić i rozwijać. W przypadku kompetencji, których pomiar jest bardzo trudny, należy dążyć do jak najlepszego ich poznania, a następnie starać się jak najbardziej obiektywizować ich ocenę.

Chociaż uważa się, że każda instytucja (a także prawie każdy kierunek studiów) jest specyficzny i niepowtarzalny, w niektórych przypadkach można mówić o pewnych uniwersalnych modelach kompetencji. T. Oleksyn (1999) przedstawia zunifikowany zestaw kompetencji menedżerskich w odniesieniu do różnych poziomów kierowania. Na najwyższym poziomie kierowania są to: kompetencje strategiczne, relacje z otoczeniem, kreatywność i innowacyjność, holistyczne podejście, analizowanie i diagnozowanie sytuacji organizacji, kompetencje interpersonalne oraz predyspozycje osobowościowe i charakterologiczne. Średnia kadra kierownicza powinna zaś posiadać: kompetencje integratora-koordynatora, umiejętność harmonizowania celów podległej części organizacji z celami i interesami całej organizacji, kompetencje interpersonalne, kompetencje strategiczne (tu mniej nieodzowne niż na najwyższym poziomie kierowania) a także predyspozycje osobowościowe i charakterologiczne – podobne do wymaganych dla wyższej kadry menedżerskiej. Idealny zaś kierownik niższego poziomu kierowania musi charakteryzować się kompetencjami zawodowymi (technicznymi), kompetencjami interpersonalnymi oraz umiejętnością doboru współpracowników i doboru zespołów. Kompetencje wspólne dla wszystkich trzech poziomów to: skuteczność w działaniu, trafny dobór ludzi oraz etyczne postępowanie.

W literaturze zagranicznej można znaleźć próby stworzenia kompletnej listy kompetencji potrzebnych szczególnie w dziedzinie zdrowia publicznego do tego, aby efektywnie pracować właśnie w tym obszarze. Sporządzenia takiej listy podjęło się m.in. Europejskie Stowarzyszenie Szkół Zdrowia Publicznego (ASPHER). Inną próbą jest opracowanie WHO, opublikowane w serii Dialogue zeszyt 2, w którym autorzy analizują strategie osiągania kompetencji w zdrowiu publicznym. Badanie przeprowadzono w trakcie międzynarodowych warsztatów, na których szkoleniowcy w zakresie zdrowia publicznego usiłowali ustalić zakres nauczania, uwzględniając przy tym trendy w rozwoju dziedziny i zmiany jej zakresu. Z kolei S. Reder, J.L. Gale i J. Taylor (1999) podchodzą do problemu kompetencji profesjonalistów zatrudnionych w dziedzinie zdrowia publicznego od strony potrzeb. W swojej pracy, która jest relacją z przeprowadzonego badania, jako metodę określenia potrzeb przyszłych pracowników proponują zastosować podwójną metodę: pocztowego sondażu ankietowego, którego wyniki waliduje się i pogłębia dodatkowo w toku zogniskowanych wywiadów grupowych. W relacjonowanym przez autorów badaniu ankieta pozwoliła ustalić ranking najbardziej potrzebnych umiejętności oraz preferowanych sposobów ich zdobywania (kształcenia). Następnie dyskusje prowadzone w grupach fokusowych uszczegółowiły i pogłębiły wiedzę o potrzebach, a także pozwoliły lepiej zrozumieć relacje między metodą nauczania a jej przedmiotem.

Inna grupa prac teoretycznych to prace, które odnoszą się do problemu oceny czy pomiaru kompetencji. Są to prace głównie z dziedziny psychologii, eduka-

cji, psychologii zarządzania, a także marketingu. Jest wiele dobrze znanych i sprawdzonych metod oceny kompetencji, zwłaszcza kompetencji dziedzinowych: testy, wypracowania, egzaminy (m.in. Birenbaum & Dochy 1996, Entwistle i in. 1992, Ramsden 1992). Jednak współczesna edukacja, która kładzie coraz większy nacisk na samodzielność, niezależność, a także na umiejętności generyczne, wymaga wykształcenia nowych metod oceny właśnie tych umiejętności. Przegląd prac odnoszących się do pomiaru umiejętności generycznych pozwala stwierdzić, że istnieją w tej mierze dwa główne podejścia. Pierwsze, to pomiar poprzez zastosowanie instrumentów samooceny oraz subiektywnych skali tej samooceny. Metoda druga, to bezpośredni pomiar umiejętności za pomocą rozmaitego rodzaju testów, projektów grupowych, obserwacji pracy i działań. Taka samoocena jest możliwa także przy użyciu kwestionariuszy, dzienników, prowadzonych rejestrów czynności, analizy portfolio itp. Paterson i in. (2002) omawia kwestionariusze zawierające skale psychometryczne, mierzące pewność siebie, poziom stresu, poziom samoskuteczności. Szczególnie istotny jest pomiar samoskuteczności. Jak wspomniano wcześniej, ocena samoskuteczności polega na ocenie własnych zdolności, słabych i mocnych stron. Wynik tej samooceny jest ważnym czynnikiem stymulującym lub też hamującym podejmowanie określonych działań (Bandura 1982, Locke and Lathan 1990). Samoskuteczność nie jest konceptem obiektywnie istniejącym, jest to jedynie subiektywne odczucie osób badanych. Pytając daną osobę o to, jakie posiada kompetencje, pytamy o jej samoocenę tych kompetencji. Jest to więc nie pomiar wprost, ale pomiar pośredni. Większość prac zajmujących się pomiarem samoskuteczności traktuje o tym problemie ogólnie, ale bywają też prace odnoszące się specyficznie do samooceny skuteczności kompetencji realizowanych w dziedzinie zdrowia publicznego (Garcia-Barbero 1994, Clark 2000, Foundation PH 2002, Allegrante i in. 2001, Boedigheimer i Gebbie 2001).

Inną metodą oceny kompetencji jest obserwacja. Obserwacja jest zwykle prowadzona metodą „uczestniczącej obserwacji”, metodą badań w działaniu lub klasyczną metodą obserwacji niezaangażowanej (obserwator–obiekt).

Jak wynika z badań, niektóre kompetencje jest łatwo, inne bardzo trudno zmierzyć. Stosunkowo łatwo mierzy się, stosując rozmaite testy, wiedzę, techniczne umiejętności. Kompetencje „miękkie”, takie jak: motywację, nastawienie, intencje, trudno jest zmierzyć. Stosuje się i tutaj kwestionariusze umożliwiające samoocenę, ale błąd skrzywienia wyników może być duży. Najbardziej wiarygodne dane uzyskuje się na drodze bezpośredniej obserwacji, a niekiedy i osobistej znajomości z badaną osobą (Stasz 2001). Praca Cathleen Stasz przybliża dwa najważniejsze podejścia do mierzenia kompetencji i wymogów, jakie stwarza praca zawodowa. Pierwsze z tych podejść, podejście ekonomiczne, postrzega umiejętności jako identyfikowalne, mierzalne właściwości, które posiada dana osoba i które jest ona w stanie stosować w różnych odmiennych od siebie sytuacjach. Badania prowadzone z tej perspektywy wykazują pozytywne relacje pomiędzy tzw. umiejętnościami akademickimi (o których świadczą wyniki testów, lata nauki i zaliczone przedmioty) a produktywnością (o której świadczą

zarobki, jakie osiągają posiadacze określonego wykształcenia). Ponieważ jednak pomiar innych rodzajów umiejętności (poza akademickimi) zwykle nie jest prowadzony na odpowiedniej liczbie osób, analityczne modele, które powstają na bazie badań prowadzonych z perspektywy ekonomicznej, nie uwzględniają wszystkich kompetencji, które mogą wpływać na wspomnianą produktywność. Podejście ekonomiczne daje więc ograniczoną wiedzę o rzeczywistych kompetencjach i służy głównie podnoszeniu standardów kształcenia akademickiego. Badacze, stosujący perspektywę socjologiczną i kulturową, koncentrują się z kolei na kontekście pracy zawodowej, aby ocenić potrzebne w niej kwalifikacje. Praca jest postrzegana jako interakcja między jednostką a otoczeniem, w kontekście organizacji tej pracy i zadań na danym stanowisku. Analiza otoczenia pomaga określić, jakie umiejętności są potrzebne. Badania tego rodzaju posługują się metodą studium przypadku, metodą etnograficzną, analizą dokumentów (zakresów obowiązków), generalnie raczej metodami jakościowymi. Naukowcy stosujący to podejście nie zmirzają przy tym do sformułowania jednoznacznych wniosków ani nie badają, w jakim stopniu umiejętności są przydatne w każdej sytuacji, co jest charakterystyczne dla podejścia ekonomicznego. Dają za to o wiele bardziej głęboki wgląd w charakter wykonywanej pracy, co pozwala stworzyć przydatne zalecenia odnośnie do zawartości szkoleń i programów edukacji. A. Wodecka-Hyjek (2001), przy opisie metod pomocnych w tworzeniu listy kompetencji na stanowisku pracy, odwołując się do C. Levy-Leboyer (1997), przedstawia dwie grupy metod pomocnych w tworzeniu listy kompetencji. Metody nieustrukturyzowane wykorzystują takie narzędzia, jak: obserwacja, dziennik samoobserwacji pracy własnej, rozmowa, zdarzenia krytyczne (badany i prowadzący badanie tworzą tzw. protokół zdarzeń, który szczegółowo informuje o zachowaniach w pracy badanego) i siatkę Kellego, za pomocą której uzyskuje się wykaz zalet potrzebnych do wykonywania zadań na określonym stanowisku pracy. Metody ustrukturyzowane to kwestionariusz PAQ (Position Analysis Questionnaire), kwestionariusz profilu pracy WPS (Work Profiling System) oraz kwestionariusz stanowiska pracy F-JAS (Job Analysis Scales). Aby w miarę dokładnie określić listę kompetencji, należy wykorzystać wszystkie dostępne metody zbierania informacji, a także pamiętać o tym, że kadrę zarządzającą i szeregowych pracowników należy traktować jako niezależne i uzupełniające się źródła informacji.

Najczęściej pomiarów kwalifikacji dokonuje się poprzez samoocenę. Badacze polegają na tym, co mówią (piszą) ankietowani pracownicy i pracodawcy, a następnie zestawiają to z danymi liczbowymi mówiącymi np. o liczbie lat edukacji, liczbie odbytych szkoleń, latach pracy itp. Jest to metoda stosunkowo tania, pozwala zbadać liczną populację, a więc umożliwia statystyczną analizę wyników i porównania. Ponieważ jednak większość badań robionych jest na grupach, które nie są reprezentatywne dla całej populacji, gdyż dobierane są na zasadzie dostępności, uogólnienia wynikające z tych badań są problematyczne. Duże badania sondażowe prowadzone techniką ankiety mogą jednak także dawać błędne wyniki, np. z powodu nie dość precyzyjnego sformułowania pytań

i innego rozumienia ich przez prowadzących badania oraz przez osoby ankietowane. Istnieje też trudność spowodowana różnym postrzeganiem kwalifikacji przez pracowników i przez pracodawców, stąd trudno jest porównywać ze sobą wyniki odnoszące się do poszczególnych kategorii badanych osób. Także w kategorii pracodawców, w zależności od szczebla zajmowanego w zarządczej hierarchii, różne może być postrzeganie pożądanych u pracowników kwalifikacji. Zasadniczo, im wyższy szczebel zarządzania, tym bardziej ogólne, a często odbiegające od rzeczywistych potrzeb, jest widzenie tych spraw. Badania wykazują także, że pracodawcy często nie są świadomi tego, jakie implikacje powodują wprowadzane przez nich innowacje w zakresie potrzebnych umiejętności pracowników. Badania prowadzone metodą ankietową, jeżeli posługują się głównie kafeterią odpowiedzi, niosą też takie niebezpieczeństwo, że respondenci ograniczą się do listy zaproponowanych kompetencji, pomijając kwalifikacje istotne, lub też forma pytania sugeruje im np. dokonanie rankingu kompetencji, a nie wymienienie wszystkich umiejętności rzeczywiste stosowanych na danym stanowisku.

Badania socjologiczne stosują raczej ustrukturyzowane wywiady lub rozmowy z respondentami, często w trakcie pracy, którą ci wykonują. Ten sposób zbierania informacji różni się zasadniczo od samodzielnego odpowiadania na pytania kwestionariusza. Przede wszystkim wywiady te przynoszą wiedzę o konkretnej osobie, wykonującej konkretną pracę, zajmującej konkretne stanowisko, znajdującej się w specyficznej sytuacji. Są wprawdzie jednostkowe, ale analizowane zwykle w kontekście szerszej wiedzy o danej organizacji i środowisku. Dają więc obraz bogaty i pogłębiony. Przy tym nierzadko wyniki uzyskiwane z ankiet konfrontowane są z rezultatami obserwacji lub rozmów. Podobnie zestawiane są odpowiedzi pracodawców z odpowiedziami pracowników.

Według C. Stasz (2001), opierającej się na licznych badaniach samooceny (badani posługują się samodzielnie wypełnianą ankietą lub innym sposobem samoopisu), wyniki ankiet nie stanowią wystarczającego materiału do uogólnień, gdyż obarczone są zbyt poważnym błędem i dlatego mogą być jedynie pierwszym przybliżeniem do tematu. O wiele bliższy prawdy i bardziej dokładny obraz rzeczywistości i potrzeb odnośnie do kwalifikacji dają metody posługujące się obserwacją, sondujące głęboko, w realnym czasie, sytuacje zatrudnienia. Metody te pozwalają zrozumieć skomplikowane uwarunkowania, zmienność zadań, relacje pomiędzy posiadanymi umiejętnościami a efektami pracy. Metody te są jednak o wiele bardziej czasochłonne, a także o wiele droższe. Stasz zwraca przy tym uwagę, że badanie kompetencji wymaga dopracowania metod, które powinny, według niej, łączyć analizę zakresów obowiązków z analizą sytuacyjnego kontekstu pracy, po to, aby uwolnić się od traktowania zakresu tych obowiązków jako czegoś niewzruszonego i statycznego oraz zbliżyć się do rzeczywistej dynamiki sytuacji, która wymaga bardziej elastycznego widzenia umiejętności potrzebnych do sprostanania postawionym zadaniom.

Niektóre badania posługują się kognitywną analizą zadań, która ma umożliwić zrozumienie procesów myślenia i rozwiązywania problemów. W tym celu

opracowuje się zestaw pytań dotyczących głównych zadań, jakie ma do wykonania pracownik na danym stanowisku, a które mają wykazać, jak myśli się o potrzebnej do realizacji zadania wiedzy i umiejętnościach oraz w jaki sposób umiejętności te można zdobyć.

## **Metody pomiarów kompetencji zdobywanych w procesie edukacji**

Literatura z dziedziny edukacji wskazuje jeszcze na inne metody zdobywania wiedzy o umiejętnościach. Jest to np. dokonywanie przez nauczycieli opisu tego, czego uczą, w postaci dziennika. Analiza tych zapisów oraz porównywanie ich z zapisami innych nauczycieli danego przedmiotu pozwalają identyfikować kompetencje, które powtarzają się, wydają się ważne, lub wykryć te, które są marginalne i rzadko wymieniane. Badania dowodzą, że tego rodzaju technika zbierania danych daje prawdziwszy, dokładniejszy obraz sytuacji niż przeprowadzanie wywiadów lub ankiety pocztowej i mogłaby być stosowana także do zbierania informacji o umiejętnościach wykorzystywanych w trakcie wykonywanej pracy. Wydaje się, na podstawie przeprowadzonych badań, że społeczno-kulturowe podejście do badania umiejętności wydaje się podejściem właściwszym, gdyż pozwala analizować problem głębiej i rozpatrywać go w kontekście rozmaitych uwarunkowań.

Niektóre analizy dotyczące oceny kompetencji koncentrują się na samym procesie studiowania. Tego rodzaju analizą jest praca H. Tait i H. Godfrey (1999). Autorki uważają, że jest niezwykle trudno, jeżeli w ogóle możliwe, ustalić poziom generycznych umiejętności, jaki studenci powinni osiągnąć poprzez zaliczanie określonych kursów lub zdobywając umiejętności w ramach poszczególnych przedmiotów. Przez umiejętności generyczne autorzy rozumieją te umiejętności, które pozwalają studiować samodzielnie i efektywnie. Powołując się na Birenbauma (1996), autorki dzielą umiejętności generyczne na: 1) umiejętności kognitywne, takie jak: umiejętność rozwiązywania problemów, umiejętność krytycznego myślenia, odszukiwania odpowiedniej informacji, wartościowania, efektywnego użytkowania informacji, kreowania rzeczy nowych, analizowania danych, prezentowania swojej wiedzy ustnie i na piśmie. Drugą kategorią są umiejętności metakognitywne. Jest to np. zdolność autorefleksji i samooceny. Do kompetencji społecznych należą z kolei m.in.: umiejętność prowadzenia rozmów i dyskusji, przekonywania, współpracy, pracy w grupach. Ostatnią grupą są dyspozycje emocjonalne, takie jak: konsekwencja, wytrwałość, wewnętrzna motywacja, inicjatywa, odpowiedzialność, wiara w siebie, elastyczność. Autorki pracy wskazują przy tym na dwa podstawowe powody trudności w ocenie kompetencji. Pierwszy, to różnice w potrzebach, jakie zaspokajają poszczególne dyscypliny i poszczególne kursy w ramach tych dyscyplin. Drugi, zróżnicowanie oczekiwań studentów, którzy nie są bynajmniej jednolitą grupą. Metodą studium przypadku, na przykładzie jednego wydziału,

który prowadzi kurs umiejętności generycznych dla studentów pierwszego roku, autorki wykazują trudności pomiaru kompetencji generycznych. W wyniku analizy rozmaitych metod oceny kompetencji za najlepszą uważają ocenę „portfolio” dokonań studenta. Metoda ta zyskuje w ostatnich latach coraz większe uznanie. Polega ona na ocenie wybranych i zebranych przez studenta „dowodów” jego osiągnięć w toku studiowania. Zwykle student wybiera, w określonych przez badaczy granicach, przykłady swojej pracy w semestrze i w ten sposób przedstawia linię swojego rozwoju. Niekiedy studenci są proszeni o przedstawienie najlepszych swoich prac, niekiedy prac końcowych lub wybranych według określonego zamysłu. To, jak student tworzy swój wizerunek, także stanowi element oceny. Metoda ta jest bardzo czasochłonna, powstaje przy tym także wiele problemów z uzyskaniem „portfolio” od studentów słabszych. Niemniej jednak, ocena przeprowadzona tą metodą, według ściśle założonych kryteriów, pozwala w miarę wszechstronnie i obiektywnie ocenić generyczne umiejętności studenta.

Przedstawione studia przypadku, wykazujące przydatność oceny za pomocą portfolio dokonań studentów, nie dają jednak odpowiedzi na pytanie, jak przy zastosowaniu tej metody można by ujednoclić ocenę kompetencji studentów między uczelniami. Stąd E.A. Girot (2000) w swojej pracy *Assessment of graduates and diplomates* stawia pytanie, jak sprawdzić, czy mierzymy ten sam poziom kompetencji? Odpowiadając stwierdza, że tak długo, jak długo nie dokona się pomiaru kompetencji na początku procesu kształcenia, aby możliwe było stwierdzenie, czy następuje progres, a także tak długo, jak nie powiąże się ściśle kompetencji z efektami pracy zawodowej, tak długo trudno będzie ustalić jednolity zestaw i poziom kwalifikacji osiągniętych w toku określonych studiów.

Nieco inaczej podchodzą do problemu R.M. Epstein i E.M. Hundert (2002), którzy na podstawie szerokiego przeglądu literatury rozważają metody oceny kompetencji w odniesieniu do studentów medycyny. Autorzy ci twierdzą, że ocena studentów może być przeprowadzana w odniesieniu do czterech poziomów. Pierwszy – „wiem” odnosi się do faktów, zasad, teorii. Poziom „wiem jak” obejmuje umiejętność rozwiązywania problemów i realizacji procedur. Poziom „wykazuję” odnosi się do demonstrowanych umiejętności wykonania określonego zadania. Poziom „robię” odnosi się do rzeczywistych działań w toku pracy zawodowej lub praktyki. Przeprowadzony przez nich przegląd literatury wykazał, że najczęściej stosowanymi metodami oceny są: subiektywna ocena kompetencji studenta przez opiekuna, egzaminy testowe (test wyboru) oraz standaryzowane oceny trafności wyników badań pacjentów oraz umiejętności technicznych i komunikacyjnych. Autorzy wskazują przy tym na pewne nowatorskie metody, jak: analiza toku rozumowania w sytuacjach niepewności, sprawdziany wykorzystania z literatury przedmiotu, obserwacja postępowania z pacjentem, ćwiczenia zespołowe, ocena dokonywana przez kolegów, analiza nagrań wideo, monitorowana samoocena.

## **Badania stosowane**

W pracach dotyczących profesjonalnych kompetencji dominuje zwykle jedna z przyjętych perspektyw albo perspektywa studentów i absolwentów, których bada się pod kątem tego, co przyswoili sobie w trakcie studiów, a także, czy odpowiada to założeniom programów nauczania, albo też bada się dopasowanie kompetencji absolwentów do wymogów pracodawców, albo wreszcie bada się, czy zestaw określonych kompetencji wypełnia potencjalną lukę na rynku pracy. Trzeba dodać, że luka taka niekoniecznie wynika z aktualnych potrzeb pracodawców, ale bywa, że powinna być sztucznie stworzona, a następnie wypełniona ze względu na interes społeczny. Np. w krajach postkomunistycznych część obszaru aktywności w dziedzinie zdrowia publicznego jest i powinna być niejako sztucznie stymulowana przez decyzje władz zdrowotnych, dla dobra społeczeństwa.

Zostało przeprowadzonych wiele badań analizujących kompetencje określonych grup studentów lub potrzeb określonych pracodawców w danej dziedzinie gospodarki. Celem tych badań było zwykle ustalenie, czy programy nauczania wyposażają studentów w umiejętności i wiedzę wystarczające w ich późniejszej pracy zawodowej. Badano m.in. pewność co do własnych kompetencji, a także ogólną pewność siebie. Przykładem takich badań jest np., zakrojone na dużą skalę, badanie sondażowe prowadzone w 1999 roku na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Maastricht, wśród absolwentów tego wydziału. Celem sondażu było ustalenie, czy ankietowani absolwenci znaleźli zatrudnienie, w jakim sektorze gospodarki i jakie zajmują stanowiska. Wyniki pokazały, że ponad 90% badanych znalazło zatrudnienie, w tym ponad połowa w sektorze ochrony zdrowia. Inne badanie dotyczące absolwentów tego samego uniwersytetu miało na celu ustalenie, czy nauczanie metodą problemową ma wpływ na efektywność pracy (Schmidt 1983, za: Biesma, 2002). Badani twierdzili, że charakterystyczne dla tej metody nauczania cechy, takie jak: samodzielność w studiowaniu, praca w małych grupach, doskonalenie umiejętności komunikacyjnych, mają pozytywny wpływ na późniejszą pracę zawodową.

Z kolei w Maastricht Dutch Research Centre on Education and Labour Market (Hoevenberg i in 1994) analizowano oraz ewaluowano programy nauczania na Wydziale Nauk o Zdrowiu, z perspektywy rynku pracy. W tym celu opracowano odpowiedni instrument służący zbieraniu opinii absolwentów, a rezultaty badań uzupełniono informacjami będącymi wynikiem analizy rynku pracy. Przy pomocy tego instrumentu uzyskano wiedzę na temat trendów i wskaźników zatrudnienia. Badanie pokazało, że 80% absolwentów jest zadowolonych ze swojej pracy, że w większości zajmowali oni stanowiska wymagające wyższego wykształcenia, a także w większości wypadków wykształcenie w dziedzinie nauk o zdrowiu było wymogiem otrzymania danej pracy. Absolwenci postulowali jednak wprowadzenie zmian do programu nauczania, aczkolwiek ich życzenia były dość zróżnicowane. Jedni optowali za poszerzeniem programu, inni za możliwością większej specjalizacji. Za najważniejsze kompetencje pozyskane w trakcie studiów uznali: umiejętność rozwiązywania problemów, samodzielne-

go sterowania czasem nauki, umiejętność analitycznego myślenia i pracy w grupach. Wspomniane Centrum okresowo przeprowadza sondáže wśród absolwentów Wydziału Nauk o Zdrowiu, co pozwala zaktualizować posiadane dane, zarówno o nich samych, jak i o rynku pracy. Uniwersytet w Maastricht stara się śledzić losy swoich absolwentów w sposób ciągły (badania przeprowadza się każdego roku, a obejmują one absolwentów 1,5, 5 i 10 lat po ukończeniu studiów). Badania te mają na celu dostosowywanie programu nauczania do zmieniających się potrzeb rynku.

Do prac analizujących potrzeby edukacyjne osób już zatrudnionych należy doniesienie S.W. Chauvin, A.C. Anderson i B.E. Bowdish *Assessing the professional development needs of public health professionals* (2001). Autorzy opisują prace związane z oceną potrzeb edukacyjnych profesjonalistów w zdrowiu publicznym w czterech stanach Ameryki Płn. Polegały one na opracowaniu zestawu narzędzi służących do zarejestrowania samooceny badanych, stopnia pewności co do własnych kompetencji oraz potrzeb. Były to tabele i wykresy, które wypełniali badani w odniesieniu do poszczególnych usług, w których świadczenie byli zaangażowani. Zastosowano także metodę grup fokusowych i pogłębionych wywiadów dla uzupełnienia uzyskanych wyników. Analiza tych wyników potwierdziła najistotniejsze braki w umiejętnościach oraz największe potrzeby w odniesieniu do poszczególnych serwisów i zakresów działań. Badanie wykazało zróżnicowanie priorytetów i potrzeb między poszczególnymi rejonami. Wyniki badania pozwoliły zaplanować odpowiednie kursy o zróżnicowanym poziomie. Autorzy podkreślają wartość badań jakościowych (możliwość bezpośredniego kontaktu z badanymi i sposobność do dyskusji), dla opracowania odpowiadających realnym potrzebom osób pracujących w dziedzinie zdrowia publicznego, programów nauczania.

Inny typ prac koncentruje się na rynku pracy, analizując zapotrzebowanie na pracowników o określonych kompetencjach w istniejących instytucjach i przedsiębiorstwach. Autorzy tego typu opracowań analizują instytucjonalną infrastrukturę sektora ochrony zdrowia, liczą miejsca pracy, rozważają możliwości zatrudnienia w kontekście obserwowanych trendów, ekonomicznego i ogólnego społecznego rozwoju. W pracach tych badaniom poddawani są już nie absolwenci, ale pracodawcy. To ich oczekiwania stanowią przedmiot zainteresowania badaczy, to oni definiują te oczekiwania, tworzą modelowe sylwetki osób, które chcieliby zatrudnić na określonym stanowisku. Dokonuje się to poprzez analizę zakresu odpowiedzialności i zadań na danym stanowisku. Z tej perspektywy celem badań jest ustalenie zgodności kwalifikacji, jakie posiada absolwent określonych studiów z wymogami danego stanowiska lub wachlarza stanowisk. Z punktu widzenia rynku pracy klasyfikację kompetencji opracował Becker (1983), który podzielił kompetencje na ogólne i specjalistyczne. Z kolei Nordhaug (1993) zaproponował podział kompetencji na cztery kategorie: meta-kompetencje, wewnątrzorganizacyjne kompetencje, standardowe techniczne kompetencje oraz kompetencje unikatowe. Stwierdził on, że tylko techniczne



kompetencje zdobywa się drogą formalnego kształcenia, pozostałe na drogach nieformalnych i poprzez doświadczenie zawodowe.

Grupą zawodową, która często jest przedmiotem różnego rodzaju badań, są menedżerowie i kierownicy zatrudnieni w różnych sektorach gospodarki (Grześkiewicz 2002). W Polsce takim szeroko zakrojonym badaniem objęto kilkuset menedżerów różnego szczebla (Dziedziczak 2000, za: Szaban 1998). Respondentów poproszono o wybór najważniejszych cech z przedstawionej listy, która – oprócz umiejętności technicznych – zawierała także te o charakterze kompetencji społecznych. Wynik badania pokazał, że dla polskich menedżerów najistotniejsze jest odpowiednie doświadczenie zawodowe wraz z kwalifikacjami, zaś cechy związane z umiejętnościami interpersonalnymi mają mniejsze znaczenie. J. Szaban (2001) cytując także wyniki sondażu przeprowadzonego na zlecenie „Rzeczpospolitej” (wyniki badań 1999 „Menedżer” 2000), które rozpatruje w kontekście wejścia Polski do Unii Europejskiej (nowe wymagania związane z konkurencyjnością firm na rynku). Okazuje się, że wśród przebadanych menedżerów jedynie 5% wykazuje się kreatywnością, a bardzo wielu z nich obawia się wszelkich nadchodzących zmian. Jest to jeszcze inna perspektywa badawcza, która może posłużyć wykrywaniu luk w działaniach (lub w umiejętnościach) w danym sektorze, które powinny być wypełnione poprzez kształcenie odpowiednich pracowników, dysponujących takim zestawem umiejętności i wiedzy, że mogą oni lukę taką wypełnić i rozwinąć zaniedbany odcinek działań. Takie podejście często przyjmuje się też w badaniach rynku pracy, w którym autorzy zwracają uwagę na brak spójności programów edukacyjnych z rzeczywistymi potrzebami gospodarki (Jagodziński, Wesołowska 2002). Ci autorzy podkreślają także, że ważną cechą polskiego rynku pracy jest szukanie i znajdowanie pracy przez tzw. wskazanie na osobę (czyli inaczej – przez protekcję). Aby to zmienić, należy sprawić, żeby zadziałały mechanizmy, które zmuszą pracodawców do wyborów spośród kandydatów prezentujących podobne, a przede wszystkim porównywalne kompetencje osób o kwalifikacjach najwyższych.

## Bibliografia

1. PsychInfo (literatura z zakresu nauk psychologicznych), Polska Bibliografia Lekarska, Medline (literatura z zakresu nauk medycznych, zdrowia publicznego, zarządzania i administracji opieką zdrowotną), Cochrane Database of Abstracts of Effectiveness, Best Evidence, EconLit (literatura z zakresu ekonomii i nauk pokrewnych), Emerald (literatura na temat zarządzania zasobami ludzkimi), IBSS (literatura z dziedziny nauk społecznych), ERIC Database (literatura z zakresu pedagogiki, oświaty, nauk społecznych), IGENA (literatura naukowa – baza ogólna zawierająca czasopisma z różnych dziedzin).
2. Adamson B., Harris L., Hunt A., *Health science graduates: preparation for the workplace*, „Journal of Allied Health”, 1997, 26 (4), 187–199.
3. Armstrong M., Baron A., *The Job Evaluation Handbook*, London 1995.

4. Association for Graduate Recruiters. Skills for Graduates' in the 21st Century, Cambridge, AGR 1995, <http://www.netwise.ac.uk/cms/uman-cms.stm>
5. Orth T.R., Athey M.S., *Emerging competency methods for the future*. „Human Resources management”, 1999, 38, 3, 215–226.
6. Avacin L., *Career opportunities for the health care employee* [w:] G.I. Brooks *The Review of Research on Adult Basic Skills*, London 2001.
7. Bandura A., *Social learning theory*, NJ, Prentice-Hall 1997.
8. Bandura A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, NJ, Prentice-Hall 1996.
9. Becker G.S., *Human capital*. 2<sup>nd</sup> ed. Chicago 1983.
10. Birenbaum M. & Dochy F.J.R.C. (eds) *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*, Dordrecht 1996.
11. Butkiewicz M. (red.), *Struktura modelu polskich standardów kwalifikacyjnych*. Edukacja i praca, projekt badawczy KBN nr I P113 001 06, Warszawa 1995, 29–30.
12. Chauvin S.W., Anderson A.C., Bowdish B.E., *Assessing the professional development needs of public health professionals*, „Journal of Public Health Management Practice”, 2001, 7 (4), 23–37.
13. Clark N.M., Weist E., *Mastering the new public health*, „American Journal of Public Health”, 2000, 90 (8), 1208–1211.
14. Dearing report, HMSO, London 1997.
15. Doods J.M., Polhamus B., *Self-perceived competence of advanced public health nutritionists in the United States*, „Journal of American Diet”, Assoc. 1999, 99, 808–812.
16. Dziedziczak A., *Uwagi na temat kompetencji społecznej kierowników w kontekście pożądanых umiejętności menedżerskich*. *Humanizacja pracy*. „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 2000, 6 (9), 31–43.
17. Edwards R., White M., Chappel D., Gray J., *Teaching public health to medical students in the United Kingdom – are the General Medical Council's recommendations being implemented?*, „Journal of Public Health Medicine”, 1999, 21 (2), 150–157.
18. Entwistle N.J., Thompson S., Tait H., *Guidelines for promoting effective learning in higher education*, University of Edinburgh, Centre for Research on Learning and Instruction, Edinburgh 1992.
19. Epstein R.M., Hundert E.M., *Defining and assessing professional competence*, „JAMA”, 2002, 287, 2, 226–235.
20. Fazy D.M.A., *Self-assessment as a generic skill for enterprising students: the learning process*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 1993, 18, 235–250.
21. Freudenberg N., Kotelchuck D., *Political competencies and public health leadership*, „American Journal of Public Health”, 2001, 91 (3), 468.
22. Garcia-Barbero M., Bury J.A., Leeuw E. de, *Training in public health strategies to achieve competences 1994*, WHO Regional Office for Europe, 1994.
23. Garr D.G., Lackland D.T., Wilson D.B., *Prevention Education and Evaluation in U.S. Medical Schools: A Status report*. *Academic Medicine* 2000, 75 (7 suppl), 14–21.
24. Generic Skills Survey, The University of Western Australia, <http://www.csd.uwa.edu.au/tl/skills/report.html>
25. Girot E.A., *Assessment of graduates and diplomats in practice in the UK – are we measuring the same level of competence?*, „Journal of Clinical Nursing”, 2000, 9, 330–337.
26. Goldstein E.R., *Competency models help identify promising candidates*, *Healthcare Financial Management* 1999, 76–77.

27. Graduates' Work: Organisational change and students attributes. <http://www.uce.ac.uk/crq/publications/gw/index.html>
28. Green F., Ashton D., Felstead A., *Estimating the determinants of supply of computing, problem-solving, communication, social and teamworking skills*, „Oxford Economic Papers”, 2001, 3, 406–433.
29. Greenan K., Humphreys P., McIlveen H., *Developing work-based transferable skills for mature students*, „Journal of Further and Higher Education”, 1997, 21, 2, 193–204.
30. Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1998.
31. Grześkiewicz W., *Menedżer w czasie i w przestrzeni. Antidotum*, „Zarządzanie w Opiece Zdrowotnej”, 2002 (11), nr 4, 3–19.
32. HEQE (Quality Enhancement Group), 1995, *What are graduates? Claryfying the attributes of „graduateness”*, <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/graduates/starter.html>
33. Hoevenberg J., Loo P.J.E. van, Velden R.K.W. van der, *Instruments for Analysis Skills Shortages* (ROA-W-1994/5E), Maastricht 1994.
34. Holmes L., *Reframing the skills agenda in higher education: graduate identity and the double warrant*. Wystąpienie na konferencji „The future Business of Higher Education Conference”, Oxford 2000, <http://www.re-skill.org.uk/papers/reframe.htm>
35. Jagodziński A., Wesołowska E., *Wybrane cechy rynku pracy w okresie transformacji w świetle badań. Antidotum*, „Zarządzanie w Opiece Zdrowotnej”, 2002 (11), nr 10, 31–43.
36. Kane M.T., *The assessment of professional competence*. „Evaluation and Health Professions”, 1992, 15, 163–182.
37. Kądziołka-Martyniak E., *Ewolucja w kwalifikowaniu rodzajów zatrudnienia*, „Organizacja i Kierowanie”, 2001, 3 (105), 33–44.
38. Keenan T., *Graduate recruitment in Britain: a survey of selection methods used by organizations*, „Journal of Organizational Behavior”, 1995, 16, 303–317.
39. Key Skills Net, <http://www.keyskillsnet.org.uk>
40. Kisinger L., *Teaching prevention in internal medicine clerkships*, *Academic Medicine*, 2000, (7 suppl), 60–65.
41. Leeuw D.E., *A framework for competence requirement based on the European strategy for health for all. Training in public health-strategies to achieve competences 1994*.
42. Wai-Ching Leung, *The effects of competency requirements in part II MFPHM submission – a study of the abstracts of successful reports*, „Journal of Public Health Medicine”, 2000, 22 (3), 357–361.
43. Liang A.P. i in., *Practicing preventive medicine: a national survey of general preventive medicine residency graduates – United States*, 1991, „American Journal of Preventive Medicine”, 1995, 11 (3), 139–144.
44. Liaw S.T., Marty J.J., *Learning to consult with computers*, „Medical Education”, 2001, 35, 645–651.
45. National Skills Taskforce, <http://www.skillsbase.dfee.gov.uk/narrative/narrative.asp>
46. National Vocational Qualifications, <http://www.dfee.gov.uk/nvq>
47. Nordhaug O., *Human capital in organization: competence, training and learning*, London 1993.
48. Norman G.R., *Can an examination predict competence? The role of recertification in maintenance of competence*, *Annals of the Royal College of Physicians and Surgeons of Canada* 1991, 24, 121–124.
49. Oates T., *Core skills and Transfer: Aiming high*, *ETTI*, 29, 3, 227–239.
50. Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami w organizacji. Istota, cele, system. Humanizacja pracy*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 1999 (32), 3 (6), 7–28.

51. Pomrehn P.R., Davis M.V., Chen D.W., Barker W., *Prevention for the 21<sup>st</sup> century: setting the context through undergraduate medical education*, „Academic Medicine”, 2000, 75 (7 suppl.), 5–13.
52. Potter M.A., Pistella C.L., Ferman C.I., Dato V.M., *Needs assessment and a model agenda for training the public health workforce*, „American Journal of Public Health”, 2000, 90 (8), 1294–1296.
53. Public Health Competences project, [www.TrainingFinder.org](http://www.TrainingFinder.org)
54. Quality and Employability Using Graduate Skills, <http://www.dfee.gov.uk/heqc/ugsprojs.htm>
55. Quality Assurance and Standards Planning Sub-committee. Key skills in higher education, <http://www.ucl.ac.uk/epd/papers/keyskills.html>
56. Race P., *Composing self-assessment questions and responses. Teaching and learning in Higher Education*, Series. 2 Scottish Central Institutions Committee for Education 1987.
57. Ramsden P., *Learning to teach in higher education*, London 1992.
58. Reder S., Gale J.L., Taylor J., *Using a dual method needs assessment to evaluate the training needs of public health professionals*, „Journal of Public Health Management Practice”, 1999, 5(6), 62–69.
59. Robbins C.J., Bradley E., Spicer M., *Developing leadership in healthcare administration: a competency assessment tool*, „Journal of Healthcare management”, 2001, 46, 188–197.
60. Rostkowski T., *Zarządzanie kompetencjami jako przyszłość zsi w Polsce*. „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 2002, 6/2, 65–76.
61. Rostkowski T., Zimowski P., *Wartościowanie kompetencji. Humanizacja pracy*. „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 2000 (33), 1–2 (7–8), 25–36.
62. Rowe C., *Clarifying the use of competence and competency models in recruitment, assessment and staff development*, „Industrial and Commercial Training”, 1995, 27, 11, 12–17.
63. Stone D.H., *Public health in the undergraduate medical curriculum – can we achieve integration?*, „Journal of Evaluation in Clinical Practice”, 2000, 6 (1), 9–14.
64. Schmidt H.G., *Effecten van Probleemgestuurd Onderwijs op*, Afgetudeerden van de Universiteit Maastricht, 1999.
65. Smith D., Wilson H., *The development and assessment of personal transferable skills during work-based placements*, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, 1992, 17, 3, 195–208.
66. Stasz C., *Assessing skills for work: two perspectives*, „Oxford Economic Papers”, 2001, 3, 385–405.
67. Szaban J., *Polscy menedżerowie wobec wyzwań związanych z integracją i Unią Europejską*, „Organizacja i Kierowanie”, 2001, 1 (103), 29–48.
68. Tait H., Godfrey HH., *Defining and assessing competence inn generic skills*, „Quality in Higher Education”, 1999, 5, 3, 245–253.
69. Thierry D., Sauret Ch., *Zatrudnienie i kompetencje w przedsiębiorstwie w procesach zmian*, Warszawa 1994.
70. Torrington D., Waite D., Weightman J., *A continuous development approach to training health service personnel specialists*, „Journal of European Industrial Training”, 1992, 16, 2, 3–12.
71. Wright K., Rowitz L., Merkle A. et al., *Competency development in public health leadership*, „American Journal of Public Health”, 2000, 90, 1202–1207.
72. Wodecka-Hyjek A., *Określanie listy kompetencji dla stanowiska pracy – wprowadzenie do wybranych metod*, „Organizacja i Kierowanie”, 2001, 3 (105), 81–93.
73. Working for Skills – Employers Homepage. <http://www.lmu.ac.uk/acr/wfs/employers/skills.html>