

*Doctoral Research
Докторантски изследвания*

КОМПЕТЕНТНОСТ, КОМПЕТЕНТНОСТЕН ПОДХОД И РАЗРАБОТВАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТНИ МОДЕЛИ

Марияна Бизова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Резюме. Настоящата статия цели да представи основните перспективи и контексти, в които се разглеждат и дефинират понятията компетентност, индивидуална и организационна компетентност. В хронологична последователност се разглежда еволюцията на понятието компетентност, паралелно с развитието и нарастващата популярност на компетентностния подход в образованието, професионалното обучение, управлението на човешките ресурси и мениджмънта. Разгледани са пет основни подхода за разработване на компетентностни модели – поведенчески, емпиричен, динамичен, когнитивен и холистичен. Изведени са ползите, които предоставя прилагането на компетентностния подход, за образователната система, пазара на труда, мениджмънта на човешките ресурси и организационното управление.

Keywords: competency, competence, competency based approach, competency modeling, benefits

Еволюция на понятието компетентност и компетентностният подход

Понятието „компетентност“ произлиза от латинската дума „competentia“, която означава както „някой, който има право да отсъжда“, така и „някой, който има право да говори“ (Caupin et al., 2006). Съществуват писмени източници още от персийско, гръцко и римско време, в които понятието компетентност се среща като част от ежедневния език в смисъл на мъдрост, практичност, целесъобразност, начетеност и пр. През XVI век в Западна Европа понятието навлиза в юридическата терминология и се отнася до компетентността на съда, свидетелите и заседателите.

Понятието придобива ново значение през 50-те години на миналия век, когато Уайт (1959) публикува статия, предлагаща мотивационна теория, в която компетентността се определя като основен мотив за придобиването на знания и умения. Според него компетентността способства процеса на обучение за ефективно взаимодействие с обкръжаващата среда.

Повече от десетилетие по-късно Маклеланд (McClelland, 1973) твърди, че е необходима промяна в методите за оценка на знанията и уменията, тъй като прогностичната способност на тестовете за интелигентност в областта на образованието, обучението и подбора на персонал е ограничена. Той препоръчва вместо интелигентността да се тества компетентността. Гилбърт (Gilbert, 1978) свързва компетентността с повишаването на ефективността на професионалното представяне. Скоро след това Ричард Боязис (Boyatzis, 1982) провежда сериозни проучвания по отношение на управленската компетентност, изследвайки изследвайки група от изключително успешни мениджъри, като им предоставя възможността сами да дефинират най-важните за успешния мениджър компетентности. Рон Земке (Zemke, 1982) разширява прилагането на компетентностния подход в някои аспекти на обучението и развитието на човешките ресурси. По същото време професионалните сдружения започват да използват компетентностни профили във връзка с лицензирането и регистрацията си.

Няколко години по-късно Маклаган (McLagan, 1989) разработва компетентностни профили за самооценка и развитие. Прахалад и Граи Хеймъл (Prahalad and Hamel, 1990) предлагат концепцията за ядрото от компетентности (или основните компетентности, англ. „core competences”) на организационно ниво. Те твърдят, че организациите, които успеят правилно да идентифицират и въведат в организационната си култура и стратегия тези ключови компетентности, повишават ефективността си във всяко отношение. Създадената от Куин и колектив (Quinn, et al., 1996) компетентностна рамка за мениджъри показва, че е важно да се работи по отношение на повишаване на колективната компетентност на екипите и че всеки от членовете на екипа може, или по-скоро е необходимо, да притежава различен спектър от компетентности.

През 90-те години на миналия век идеята за компетентността става изключително популярна в **Европа и се отнася основно до процесите, свързани с подобряване качеството на европейското образование и обучение**. В тази връзка, преди повече от 20 години, през **1993** година, CEDEFOP – Европейската комисия за професионално образование и обучение, провежда работна среща на европейско ниво, целяща да изясни защо, как и от каква гледна точка се разглеждат компетентностите и компетентностният подход в различните страни в Европейския съюз (ЕС) (Grootings, 1994).

През 2005 г., в резултат на Болонския процес и свързаните с него активности, е утвърдена Квалификационна рамка на европейското висше образователно пространство (QF-EHEA, 2005), съдържаща три цикъла с общи дескриптори, описващи компетентностите, резултатите от обучението, както и кредитните диапазони в първи и втори цикъл.

През 2006 г. Европейският парламент публикува документ, съдържащ **осемте ключови компетентности** за учене през целия живот. През 2008 г.

стартира инициативата на Европейската комисия „Нови умения за нови работни места“ (Комисия на европейските общности, 2008), която е част от Европейската стратегия за заетост и има за цел:

- по-добро предвиждане на бъдещите потребности от умения;
- постигане на по-голямо съответствие между уменията и нуждите на пазара на труда;
- изграждане на по-тясна връзка между сферите на образованието и труда.

Ключовите компетентности за учене през целия живот, Европейската квалификационна рамка¹⁾ и Европейска класификация на уменията, компетентностите, квалификациите и професиите – European Skills/Competences, qualifications and Occupations – ESCO⁴⁾, са част от инициативата „Нови умения за нови работни места“, която продължава и в стратегията за растежа „Европа – 2020“ под названието „Програма за нови умения и работни места“²⁾.

Както казахме по-горе, през 2009 г. е утвърдена Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот – ЕКР¹⁾, а националните квалификационни рамки (НКР) на страните членки са синхронизирани до голяма степен с нея. ЕКР съдържа 8 нива (българската НКР например има и нулево – за предучилищно образование и обучение), както и знания, умения и компетентности, характерни за всяко от нивата. Идеята е националният еквивалент на всяко от нивата да се обвърже с общоевропейския.

Чрез ЕКР националните правителства се поощряват да улеснят признаването на квалификациите и да направят този процес по-прозрачен. Тридесет и шест държави участват на доброволен принцип в ЕКР (28 държави членки на ЕС, пет страни кандидатки и Лихтенщайн, Норвегия и Швейцария). Две са основните цели, които стоят пред тези страни – първата цел е до 2010 г. държавите членки да обвържат националните си квалификационни системи с ЕКР, като съотнесат националните си квалификационни нива към ЕКР, а втората цел е до 2012 г. всички нови удостоверения за квалификации, дипломи и документи „Европас“, издадени от компетентните органи на съответните държави участнички да съдържат ясна препратка към съответното ниво от ЕКР.

В доклада си от 19 декември 2013 г. Европейската комисия⁴⁾ констатира, че съотнасянето на НКР към ЕКР (първата цел) е приключило в 20 от страните към юни 2013 г., но значително се изостава с втората цел поради неизпълнението в срок на първата.

Към 2010 година в международен план близо 130 страни (Rosch, et al., 2013) имат разработени национални квалификационни рамки, някои от тях са действащи, други са в процес на въвеждане в образователната система, а в трети страни се обмисля въвеждането им. Но 130 държави означава 130 различни квалификационни рамки, което много би затруднило мобилността, особено в условията на глобализация на пазара на труда. Ето защо не само

в Европа, но и в международен план, се наблюдава процес на създаване на „регионални“ квалификационни рамки. Такива са например Австралийската, Новозеландската, Южноафриканската, Канадската и Карибската квалификационна рамка. В голяма част от тези 130 страни действат компетентностни стандарти, разработени за сектори, браншове, длъжности, професии или функции.

Към настоящия момент в помощ на гражданите, специалистите, бизнес организациите и образователните и държавните институции действат няколко основни интернет портала с бази данни, които съдържат класификация на компетентностите, възможности за тяхното развитие, описание на длъжностите, както и възможности за професионална реализация.

Това са американската „O*NET“ (<http://www.onetcenter.org>) и европейските „e-Competence Framework“ (<http://www.ecompetences.eu/>), „Dictionary of Skills and Competences“ – DISCO (http://disco-tools.eu/disco2_portal/), „EurOccupations“ (<http://www.wageindicator.org>), „ESCO“ – Европейска класификация на уменията, компетентностите, квалификациите и професиите (<https://ec.europa.eu/esco/home>). От 2013 г. съществува и българска информационна система за оценка на компетентностите „MyCompetence“ (<http://mycompetence.bg>).

Как разбираме компетентността днес

Съществуват множество дефиниции на понятието компетентност, породени основно от контекста, в който то се разглежда. В литературата в областта на управленските и поведенческите науки се среща употребата на понятията **компетентност** и **компетенция** (англ. **competency, competence**) в един и същи контекст и с едно и също значение. Според Oxford Dictionaries (2011) и Longman Dictionary (2003) английските думи „competence“ и „competency“ (компетентност и компетенция) са синоними, които са взаимозаменяеми и са описани като „способността да направиш нещо успешно или ефективно“ (англ. *the ability to do something successfully or efficiently*). Ето защо за целите на настоящата разработка се приема, че те са еквивалентни и като водещо ще бъде използвано понятието **компетентност**.

Най-общо компетентността може да бъде индивидуална или организационна.

Индивидуалната компетентност се състои от пет основни клъстера: социална компетентност, емоционална интелигентност, когнитивна, гражданска и професионална компетентност.

Социална компетентност

Социалната компетентност обединява и е основното ядро зад три психологически променливи: 1. Социални умения; 2. Проактивни и комплексни социални стратегии; 3. Устойчивост във взаимоотношенията. Наличието на социална компетентност предполага, че индивидът може успешно да взаимодейства с обкръжаващата го социална среда с цел да постигне собствените си цели, а това може

да бъде постигнато само ако са налице добри социални умения, социални стратегии и устойчивост. Социалната компетентност възниква като концепт, защото до някаква степен тези три психологически променливи се припокриват (Bigelow, 1995). Те могат да имат компенсаторна функция – отличните социални умения могат да компенсират липсата на социални стратегии или устойчивост във взаимоотношенията. Също така високото ниво на проактивност и сложност на социалните стратегии и устойчивостта във взаимоотношенията може да компенсира липсата на добри социални умения (Zhao, Frese, Giardini, 2010).

Често в научната литература социалните и емоционалните компетентности се разглеждат заедно, като социалната компетентност се счита за част от емоционалната.

Компетентности на емоционална интелигентност

Компетентности на емоционалната интелигентност се наблюдават, когато индивидът демонстрира компетентности като самоувереност, самоуправление, социална увереност и социални умения в подходящото време, по подходящия начин и в подходящата последователност, така че да бъде ефективен (индивидът) в конкретната ситуация (Boyatzis, Goleman, Rhee, 1999).

В модела на Даниел Голман (Goleman, 1998) компетентностите, определящи емоционалната интелигентност, са разделени на пет основни клъстера, представени по-долу:

1. Емоционална устойчивост: самоувереност, адекватна самооценка, самоуважение.
2. Саморегулация: самоконтрол, доверие, съвестност, адаптивност, иновативация.
3. Мотивация: стремеж към високи постижения, отдаденост (на организацията и групата), инициативност, оптимизъм.
4. Емпатия: разбиране на другите, подпомагане развитието на другите, оказване на подкрепа, насърчаване на разнообразието, политическа устойчивост.
5. Социални умения: управление на конфликти, лидерство, катализатор на промяната, създаване на позитивни взаимоотношения, съвместна работа и сътрудничество, умения за работа в екип.

Когнитивна компетентност

Първият теоретичен подход се съсредоточава върху генерализираната когнитивна компетентност, включва психометрични модели на човешката интелигентност, модели за обработка на информацията и модела на Жан Пиаже за когнитивното структурно развитие. Психометричният подход разбира когнитивната компетентност като система от повече или по-малко зависими от контекста и съдържанието умения и способности (Carroll, 1993). Тази система обезпечава когнитивните предпоставки за целенасочено действие и разсъждение, успешно учене и ефективно взаимодействие с околната среда. При подхода, базиран на идеята за обработка на информацията, когнитивната ком-

петентност е представена като машина за обработка на информация, чиито основни характеристики (като бързина на обработка на информацията, работен обем на паметта, капацитет за обработка на информацията) позволяват да се постигне едно безкрайно, неограничено разнообразие от специфични знания и умения. Подходът, базиран на модела на Жан Пиаже (Piaget, 1947) за когнитивното структурно развитие, също генерализира когнитивната компетентност. От тази гледна точка, психологически организираният процес на адаптация заемат централна роля. Те пораждаат универсална последователност от стадии на развитие, които водят до все по-гъвкави и абстрактни компетентности, които са адаптации към конкретни условия на околната среда.

Вторият теоретичен подход (Weinert, 1999) се фокусира върху дефинирането и категоризирането на специализирани, а не генерализирани когнитивни компетентности. Специализираните когнитивни компетентности представляват клъстери от когнитивни предпоставки, които индивидът е необходимо да притежава, за да се справи добре в конкретна област (пр. игра на шах, свирене на пиано, управление на автомобил, решаване на математически задачи). Този тип компетентности могат да бъдат много подробно и конкретно дефинирани (пр. „компетентности, необходими за игра на шах“) или много кратко дефинирани с възможност за интерпретация и адаптация към конкретни условия или ситуации (пр. „диагностична компетентност“).

Гражданска компетентност

През 2007 година Съветът по образованието на ЕС⁶⁾ определя гражданската компетентност като един от 16-те индикатора за определяне на прогреса на Лисабонската стратегия в областта на образованието и обучението. Тази компетентност е определена и като една от осемте ключови компетентности, които младежите в Европа е необходимо да са развили в края на образованието и обучението си. Гражданската компетентност става фокус на образователната политика на ЕС с идеята да подкрепя демокрацията и социалното единство поради заплахата от нарастващо разделение и „дефицит на демокрация“ (Follesdal, Nix, 2005).

Гражданската компетентност най-общо може да бъде дефинирана като комбинация от знания, умения, нагласи и ценности, които позволяват на индивида да бъде активен гражданин. В ЕС понятието „активен гражданин“ се дефинира като „участие в гражданското общество, общността и/или политическия живот, характеризиращо се с взаимно уважение, противопоставяне на насилието и в съответствие с правата на човека и демокрацията“ (Hoskins et al., 2011).

Професионална компетентност

Според Ричард Боязис (Boyatzis, 2008) теорията за производителността и професионалното представяне (англ. Performance theory) е база за дефиниране на понятието „професионална компетентност“. Счита се, че максимална про-

изводителност може да бъде постигната само когато индивидуалните компетентности покриват изискванията на работното място и на организационната среда. Според Боязис съществуват три основни клъстера от компетентности, които разграничават средностатистическия служител от отлично представящия се („в много страни по света“). Те са: **(1) когнитивни компетентности** (като системно мислене и разпознаване на зависимости и закономерности); **(2) компетентности на емоционалната интелигентност** (като самоувереност, самоуправление, самоконтрол и самооценка); **(3) социални компетентности** (като социална устойчивост и управление на взаимоотношенията, емпатия и работа в екип).

Според Делмар и Уинтертън (Delamare, Winterton, 2005), когато се разглежда в контекста на управлението на човешките ресурси, компетентността се състои от пет основни дименции: **когнитивна компетентност, функционална компетентност, индивидуална компетентност, етична компетентност и метакомпетентност**. **Когнитивните компетентности** включват както формални, основополагащи теоретични знания и понятия, така и неформални знания, придобити чрез практика и личен опит. **Функционалните компетентности** включват уменията или способностите в дадена професионална област, заедно със способността тези умения и способности да бъдат демонстрирани на практика. **Индивидуалните компетентности** обикновено се свързват с поведенческите компетентности, ето защо може да се каже, че това са относително устойчивите характеристики на личността, обикновено свързани с ефективното или възможно най-успешното изпълнение на дадена работа. **Етичните компетентности** са свързани с притежаваните от индивида персонални и професионални ценности и със способността му да реагира обективно и адекватно в ситуации, произтичащи от работния процес. **Метакомпетентностите** са свързани със способността за справяне с неочаквани и нетипични ситуации толкова добре, колкото и с познати и рутинни, с трансфера на знания и умения от една професионална област в друга.

На база посочената дотук научна литература може да се заключи, че: когато се отнася до **личността**, компетентността е съставена от пет основни клъстера: социална компетентност, емоционална интелигентност, когнитивна, гражданска и професионална компетентност. Тя е измеримо, устойчиво и подлежащо на усъвършенстване и развитие човешко поведение, демонстрация на знания, умения, способности, индивидуални нагласи, ценности, мотивация, личностни характеристики и опит (социален и/или професионален), комбинирани, организирани и приложени в такава последователност, че да доведат до ефективно и/или възможно най-добро изпълнение на предварително дефинирани цели и/или задачи в работна или житейска ситуация и носещи конкурентно предимство на индивида.

Организационна компетентност

Когато става въпрос за компетентностите на една **организация**, може да се каже, че това са тези основни характеристики, които са устойчиви, подлежат на усъвършенстване и развитие и я отличават от другите организации, които са заложили в организационната ѝ култура, които са присъщи на всички нива на управление и изпълнение, които кореспондират с организационната ѝ мисия и дават на организацията конкурентни предимства. Те изразяват индивидуалността и същността на организацията.

Независимо дали става въпрос за индивидуална, или за организационна компетентност, целта е една – чрез компетентни действия да се постигне ефективен или възможно най-добър резултат в житейски, професионален или организационен план.

Професионални компетентностни модели

Професионалните компетентностни модели (ПКМ) съдържат най-важните знания, умения и поведение, които водят до успешно изпълнение на определен вид работа, функция, длъжност или професия. Те описват компетентностите от поведенческа гледна точка, като обикновено използват поведенчески индикатори, така че лесно да бъдат разпознавани, когато са демонстрирани. Отговарят на въпросите „Какво?“ и „Как?“ трябва да бъде направено, за да се постигне успешно ефективен резултат. Типичните елементи на ПКМ включват списък от компетентности, съдържащ (1) наименованието на компетентността (Какво?), придружено от кратката ѝ дефиниция и (2) съответстваща на компетентността поведенческа постановка (Как?), описваща компетентни действия, знания, умения и способности, в някои случаи дефинирани за различни нива на компетентност. В ПКМ често са включени и други, допълнителни изисквания или характеристики за конкретното работно място, длъжност, функция или професия, като степен и вид на професионалната квалификация, минимален стаж на същата или подобна позиция, конкретни задължения и отговорности. При съставянето им в научната литература и практика се открояват няколко подхода, които следва да бъдат разгледани в настоящата разработка.

Подходи за разработване на компетентностни модели

Най-широко разпространени, познати и прилагани при разработването на професионални компетентностни модели са първите два от представените по-долу подходи – **поведенчески**, базиран на индивидуалните характеристики и на бизнес стратегията (т. нар. американски подход), и **емпиричен**, базиран на работното място (т. нар. британски подход) (Fletcher, 1992; Markus et al., 2005). Останалите два – **когнитивен** и **холистичен**, се отнасят по-скоро към разработването на компетентностни модели за целите на образованието.

Поведенчески подход

Професионалните компетентностни модели, базирани на поведенческата теория, са два типа – насочен към **личността** и насочен към **организацията**.

Първият модел, насочен към **личността**, изследва **индивидуалните и професионалните ѝ характеристики** и е разработен през 1970 година от Дейвид Маклиланд и неговия екип по време на работата им в американската консултантска организация „МакБиър енд Къмпани“ (Spencer, Spencer, 1993). В този модел компетентността се дефинира като основен психологически аспект на личността, който включва мотивация, знания, умения, способности и Аз-образ (McClelland, 1973, 1993; McClelland and Boyatzis, 1980). Според Маклиланд при оценката на компетентността е необходимо да бъде измервано нещо, което се развива чрез учене или чрез ежедневните, обичайните дейности, които конкретната личност упражнява, т.е. чрез личния опит. Той счита, че за всяка дейност или работа съществува минимално, базово ниво на компетентност, под което изпълнението на конкретната работа или дейност се счита за некомпетентно извършено. Най-важното при поведенческия подход на дефиниране на компетентностите е, че те трябва да бъдат **измерими**, да могат да се **генерализират** и да **отразяват основните характеристики** на успешното професионално представяне

По-късно Спенсър и Спенсър (Spencer, Spencer, 1993) описват компетентностите като айсберг, чиято видима част са знанията, способностите и уменията, докато Аз-образът, индивидуалните характеристики, както и мотивите (невидимата част), са истинската причина знанията, способностите и уменията да се прилагат на практика.

Основната характеристика на този модел е свързана с това, че за да бъдат дефинирани необходимите за конкретното работно място компетентности, се изследват **топизпълнителите**, заемащи понастоящем позицията, или такива, които са повишени на по-висока длъжност, и на база тяхното представяне се създава професионалният компетентностен модел за конкретната длъжност и работно място (Spencer, Spencer, 1993). При този модел компетентностите са представени основно като способности, които индивидът притежава, но не е задължително непрекъснато да демонстрира на практика. Силата на този подход е в това, че подпомага и дава насока на индивида при изпълнението на изискванията на работното място, предвиждайки характеристиките, които би било добре да притежава за успешното постигане на специфични желани резултати от работата си. Според Маклиланд мотивацията на един стажант много по-добре предсказва успеха му в дадено начинание, отколкото резултатът от тест за интелигентност (McClelland, 1993). От друга страна, чрез прилагането на поведенческия подход се изследва личността като цяло, в резултат на което се извеждат всички компетентности, които тя притежава

и съответно биха били подходящи за заемането на друга длъжност в същата или друга организация.

Рискът при прилагането на този подход се изразява в това, че използвайки като метод за изследване критичното поведенческо-събитийно интервю, което е основен инструмент при този подход, е възможно да се пропуснат на пръв поглед по-маловажни компетентности, които впоследствие да не бъдат включени в модела.

Вторият модел, базиран на поведенческата теория и насочен към **организацията**, се базира на **бизнес стратегията на организацията** и дефинира компетентността като основна предпоставка, която позволява усилията ѝ (на организацията) да бъдат насочени в правилната, предварително определена посока. Необходимо е целият състав на организацията да притежава и демонстрира специфични компетентности, или т. нар. основни компетентности или ценности (англ. core competencies, core values). За създатели на този модел се считат Хеймъл и Прахалад (Pralhalad and Hamel, 1990). Промяната на перспективата от организация, базирана на функциите, към организация, базирана на основните компетентности, повлиява еволюцията на понятието компетентност, като го съотнася към вътрешноорганизационното развитие, и по-специално към стратегиите за конкурентоспособност на организацията.

Основните организационни компетентности са **комуникация, активно участие и отдаденост на работата** и е необходимо да бъдат възприети и демонстрирани от целия състав на организацията (Pralhalad and Hamel, 1990). Тази стратегическа дефиниция на основните компетентности разширява обхвата и придава ново звучене на понятията „компетентен служител“ и „компетентност“, като цяло, като ги обвързва с корпоративната стратегия.

Същността и основната причина за прилагането на този модел е създаването на конкурентно предимство на организацията чрез развитие на основните компетентности. Човешките ресурси в организацията са носител на тези основни компетентности, така че непрекъснатото им развитие и усъвършенстване води неминуемо до по-високо ниво на компетентност, а от там – и до повишаване на конкурентните предимства и съответно на ефективността на организацията.

Емпиричен подход

Професионалният компетентностен модел, базиран на спецификите на работното място, представя компетентността като основа за функционалната дефиниция на „работното място“. Съгласно този подход, за да се дефинира адекватно терминът „работно място“, първо трябва да бъдат дефинирани компетентностите, които са необходими, за да бъдат ефикасно изпълнени изискванията му. Произходът на този модел е свързан с теорията за научния мениджмънт и нейния създател Фредерик Тейлър (Taylor, 1911) и разработването на британската Национална професионална квалификационна рам-

ка (англ. National Vocational Qualification Framework – NQV) (Shackleton & Walsh, 1995).

При този модел (NQV модел) първоначално се разглеждат компетентностите, необходими за успешното изпълнение на конкретната работа, след което се разработват съответните стандарти за всяка компетентност. Приема се, че конкретната работа се изпълнява в съответствие с така разработените стандарти (National Occupational Standards (NOS), <http://nos.ukces.org.uk/Pages/index.aspx>). Разработват се съответните образователни планове и програми, целящи да дадат на индивидите, които се обучават по тях, необходимите способности, знания и умения, за да покриват успешно изискванията на работното място в съответствие с определените за него компетентности и разработените стандарти (Shackleton, Walsh, 1995).

Този модел представлява механизъм за оценка на отношенията между измерими променливи. Чрез създаването на специфични изисквания измеримите променливи остават в модела и по този начин се дава възможност да бъдат предвиждани. Основанието и мотивацията за придобиване на компетентности при този модел не са изрично и ясно определени. При британския NVQ модел се приема, че знанията, както и мотивацията за придобиването им, са неразделна част и произтичат от компетентността и се определят от самия работещ и неговата продуктивност (Foss, 2004). Тоест, ако работещият не е мотивиран да приеме и изпълни предизвикателствата на работното място и да придобива нови знания и умения, за да подобрява професионалното си представяне, то той не би могъл да бъде компетентен и съответно подходящ за конкретното работно място.

Недостатъкът на този подход е в това, че когато моделът е разработен от гледна точка на работното място и неговия функционален анализ, съществува риск изискванията и стандартите, дефинирани в него и поставени като критерий за ефективност пред работещия, да бъдат нереалистични. Възможно е да се получи един идеалистичен образ на перфектния служител, работник или мениджър, към който всички се стремят или търсят, но никой не може да постигне или открие на практика.

Динамичен подход – ETED

Необходимостта от разработването на динамичния подход при дефинирането на компетентностите възниква поради липсата на такъв, който да е способен да „сграбчи“ работни ситуации, които са твърде сложни, комплексни и трудни за дефиниране поради своята висока динамика (Mandon, Sulzer, 1998). От там идва и името на подхода ETED (от френски „Emploi Type Etudié dans sa Dynamique“ – „Типична работа, изучавана в своята динамика“). Тази перспектива, съчетаваща социологически изследвания с подробен анализ на работни места, е в основата на подхода. Името ETED отразява както целта за създаване на описания на т. нар. „типични работни места“ (като групира работни

ситуации), така и необходимостта да се вземе предвид динамичният и бързо променящ се контекст на работната ситуация.

При динамичния подход, компетентностите се разбират като „увереността, че може да се разчита на нечии знания и умения за справяне с належащ проблем“ или с други думи – знания, умения и качества в действие. Компетентностите представляват „реактивна среща“ между миналия опит на индивида, неговия потенциал и динамиката на конкретната работна ситуация, която ги мобилизира и по този начин разкрива този потенциал.

В този подход компетентността има евристична функция. Разбирана по този начин компетентността може да бъде субект на мениджмънта, но никога не може да бъде отделяна като автономна единица от контекста, в който се разглежда. Една от основните характеристики на динамичния подход произтича от нивото на анализ на длъжността, което може да бъде описано като „мезо“ ниво, разположено между подходите, фокусирани върху личността, и тези, фокусирани върху организацията. Ето защо двете променливи, които влияят на дефинирането на компетентностите при този подход, отразяват два вида динамика: (1) индивидуалният напредък в усвояването на компетентностите, които индивидът е необходимо да притежава за ефективното изпълнение на конкретната работа (професия, длъжност, функция, задача), и (2) възникващите структурни промени, които биха имали потенциално значение за развитието на тази работа. За да се улесни концептуализацията им, тези две динамични променливи са наречени „насоки за развитие“ и „работни конзоли“.

Този подход е подходящ в случаите, когато се разработват професионални компетентностни модели за бранш или йерархично организирана група длъжности от едно направление, като се започне от най-ниското ниво и се стигне до най-високото в групата. Т.е. този, който заема най-високото ниво в йерархията, е необходимо да притежава всички компетентности, заложили в модела, а заемащият най-ниското „стъпало“ знае кои компетентности е необходимо да развива, за да се придвижва напред в йерархията на групата. Моделът е полезен както за мениджмънта, така и за обучението и развитието на човешките ресурси в организацията.

Когнитивен подход

Професионалният компетентностен модел, базиран на конструктивистката, рационалистичната и емпиричната теория, разглежда компетентностите и тяхното развитие, като се фокусира върху вътрешната мотивация и познавателните процеси. Моделът е базиран на научните разработки на Робърт Уайт (White, R.W, 1959) и Николай Фос (Foss, 2004), които считат, че за да се разберат по-добре познавателните процеси, първо трябва да се изследва мотивацията. Според Уайт компетентността е основен мотив за придобиването на знания и умения и способства процесите на обучение и ефективно взаимодействие с обкръжаващата

среда. Фос определя мотивацията като основна предпоставка за придобиване на знания.

При този модел, който е основно приложим при методите на учене и преподаване, компетентностите се свързват с познавателните активности и могат да бъдат идентифицирани чрез таксономията на Бенджамин Блум (Bloom, 1956), която предлага шест равнища за оценяване – знание, разбиране, приложение, анализ, синтез, оценяване. По-късно тази таксономия е развита и представена като двумерна рамка, при която по първата ос са разположени 6-те равнища на знанието (запаметяване, разбиране, прилагане, анализ, оценяване и създаване), а по втората ос са разположени различните типове когнитивни процеси, засегнати при различните равнища на знанието (факти, понятия, процедури, метазнание) (Conklin, 2005).

Недостатък и основно ограничение при използването на този подход е, че компетентността се разглежда от гледна точка на знанието и оценката на практическото му изражение, но не отчита значимостта на индивидуалните характеристики на личността и особеностите на обкръжаващата среда (външни и вътрешни фактори) или на работното място.

Холистичен подход

Професионалният компетентностен модел, базиран на гешалт, системната и екзистенциалната теория, е представен в разработките на Чийтъм и Чайвърс (Cheetham, Chivers, 1996) и Шон и Аргирис (Schon, 1987; Argyris, Schon, 1996).

В него компетентността се описва като комбинация от основни индивидуални характеристики, като комуникация, самоактуализация и развитие, креативност, анализ и разрешаване на конфликтни ситуации, които определят основната цел на компетентността. Това, от своя страна, рефлектира в открояването на различни категории компетентности – когнитивни, функционални, поведенчески и етични, които заедно формират професионалната компетентност. Тази рефлексия между изискванията на работното място и практическото им реализиране от индивида поставя началото на процеса на дефиниране на необходимите компетентности, използвайки рефлексията като катализатор за генерирането им.

Използването на холистичния подход при разработването на професионални компетентностни модели предлага широка перспектива за дефиниране на компетентностите, като обединява и се възползва от преимуществата, които притежават другите три подхода. Така разработените модели свързват и поставят в една система индивидуалните и организационните характеристики, функционалните характеристики на работното място, както и знанието и мотивацията, което позволява тази система да бъде непрекъснато актуализирана, за да се постигне възможно най-ефективният резултат от професионалното представяне на всеки индивид в организацията и съответно води до подобряване ефективността на самата организация и успешното постигане на организационните ѝ мисия, цели и задачи.

Ползи от прилагането на компетентностния подход и разработването на професионални компетентностни модели

Ползите от прилагането на КП и разработването на професионални компетентностни модели засягат три области: **1. Образователна система, 2. Система за трудова заетост, 3. Организационен мениджмънт – стратегически мениджмънт и развитие на човешките ресурси.**

За **образователната система** компетентностните модели са изключително добра основа за разработване на: (1) система за оценка и сертифициране и възможност за международно признаване на компетентността и квалификацията; (2) национални и регионални квалификационни и компетентностни рамки и образователни стандарти, съобразени с международните изисквания и глобализацията на пазара на труда; (3) учебни планове и програми, напълно отговарящи на изискванията на пазара на труда и „произвеждащи“ отлични специалисти, готови да започнат трудовата си кариера, без да се налага да преминават продължително въвеждащо обучение на работното си място. Все пак едва ли би било възможно незабавно интегриране на служителите в организацията, тъй като длъжностите във всяка организация, независимо че носят едно и също наименование, носят и своята организационна специфика, която се взема предвид при съставянето на компетентностни модели на ниво организация.

За **системата за трудова заетост** въвеждането на компетентностния подход дава възможност за подаване на ясно формулирана заявка както към образователните институции, така и към лицата, които се намират в тях или на пазара на труда, за недостига или излишъка на специалисти в дадена област или за изискванията, на които те трябва да отговарят. По този начин може да се избегне и да се коригира дисбалансът между търсена и предлагана заетост и неяснотата и разминаването по отношение на: (1) изискванията на организациите, (2) реалната компетентност на намиращите се в образователната система или на пазара на труда и (3) предлаганите от образователните институции възможности за образование и обучение.

За **мениджмънта на организацията** ползите от въвеждането на компетентностнобазираните **стратегически мениджмънт и управление и развитие на човешките ресурси** могат да бъдат основно разделени на три групи за всяка от групите – (1) работници/служители – **лични облаги**, (2) оперативни мениджъри и специалисти УЧР – **тактически ползи**, и (3) висше ръководство – **стратегически ползи**.

Лични облаги – за работниците и служителите в една организация основните ползи от въвеждането на компетентностния подход са: (1) яснота по отношение на компетентностите, които е **необходимо** да притежават, които **реално** притежават и при които имат **дефицит**; (2) разработен план за обучение и развитие, целящ да попълнят констатирания дефицит на компетентност; (3) документирана информация за постиженията, обучението и развитието си,

както и сертифицирани компетентности, които имат възможност да използват на друго работно място; (4) справедлива и ясно дефинирана оценка на професионалното представяне и (5) база за самооценка и сравнение.

Тактически ползи – за оперативните мениджъри: (1) ясна визия за компетентностите, които е необходимо да притежават пряко подчинените им служители, за силните и слабите им страни; (2) надеждна информация, на базата на която да дискутират и ефективно и в перспектива да планират кариерното развитие на пряко подчинените си служители; (3) средство за бързо и навременно идентифициране на подходящия служител в случай на извънредно възникнала или неспецифична работна задача.

Тактическите ползи – за специалистите по УЧР: (1) стандартизирани компетентностни профили на длъжностите; (2) възможност за успешно планиране на процесите по набиране, подбор, оценка, обучение и развитие на персонала; (3) ефективно развитие на персонала чрез идентифициране на реалната необходимост от обучение и от там – повишаване ефективността на процесите по обучение и развитие; (4) възможност за „поставяне“ на точния служител на точното място, на което би бил най-полезен за изпълнение на организационната мисия, цели и задачи.

Стратегически ползи – висшите ръководители трябва да са убедени, че организациите им притежават необходимите компетентности, за да изпълнят бизнес стратегията си. Добре разработената стратегия за управление и развитие на персонала, базирана на компетентностите, им дава: (1) широк поглед върху дееспособността на организацията; (2) доказателство, че организацията е способна да изпълнява вътрешните и външните нормативни изисквания; (3) възможност за планиране на обучението и развитието на персонала в съответствие с бизнес стратегията на организацията.

Заклучение

Може да се каже, че през последните шестдесет години компетентностният подход постепенно намира приложение в световен мащаб и се доказва като надежден подход за управление и развитие на персонала, улеснява и подобрява образователните процеси и подпомага реализирането на индивидуалните и организационните цели. Най-важното предимство при прилагането на компетентностния подход е, че той дава отговор на въпроса не само КАКВО трябва да бъде направено, но ясно указва успешния начин за това КАК то трябва да бъде направено, за да се постигне желаният ефективен резултат. Компетентностите са универсалният език, на който вече разговарят институциите, организациите и специалистите на международно ниво. А това е възможност, която не бива да се пренебрегва.

БЕЛЕЖКИ

1. Европейска комисия (2009), Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР), Люксембург: Служба за официални публикации на Европейските общности.
2. Европейска комисия (2010), Програма за нови умения и работни места: европейският принос за постигане на пълна заетост, Страсбург, 23.11.2010 г., COM(2010) 682.
3. Европейска комисия (2012), Европейска класификация на уменията/компетентностите, квалификациите и професиите (ESCO), <https://ec.europa.eu/esco>.
4. Европейска комисия (2013), Оценка на Европейската квалификационна рамка (ЕКР), COM(2013) 897, 19.12.2013 г., Брюксел.
5. Комисия на европейските общности (2008), Нови умения за нови работни места. Изпреварващо предвиждане на потребностите на пазара на труда и осигуряване на съответстващи на тях умения, Брюксел, 16.12.2008, COM(2008) 868.
6. Education Council, 2007.
7. Education Council (2007), Council Conclusions on a Coherent Framework of Indicators and Benchmarks for Monitoring Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Legal agreement by the member states of the Council of the European Union, Brussels.
8. European Commission (2006), Key competences for lifelong learning. Recommendation of the members of the European Parliament and the Council, (2006/962/EC; 18 December), Commission of the European Communities, Brussels.
9. Longman Dictionary of Contemporary English, (2003), London: Pearson Education Limited.
10. Oxford Dictionaries (2011), <http://oxforddictionaries.com/definition/competence>.
11. QF-EHEA (2005), The framework of qualifications for the European Higher Education Area European <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/QF-EHEA-May2005.pdf>.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Argyris, C. and Donald S. (1996). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. MA: Addison-Wesley.
- Bigelow, J.D. (1995). *Interpersonal skills*. In *Encyclopedic dictionary of organizational behavior*. N. Nicholson, ed. N. Nicholson, 256 – 60. Oxford: Blackwell.
- Bloom, B. S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, USA: Allyn and Bacon.
- Boyatzis, R E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. Wiley, New York, NY, USA.

- Boyatzis, R., Goleman, D., Rhee, K. (1999). *Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)*. Case Western Reserve University, Cleveland.
- Boyatzis, Richard E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, Vol. 27 No. 1, pp. 5 – 12, Emerald Group Publishing Limited.
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Caupin et al. (2006). *ICB – IPMA Competence Baseline, version 3.0*. International Project Management Association.
- Cheetham, G., Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, vol.8, N 1, 27 – 46.
- Conklin, J. (2005). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. *Educational Horizons*, Vol. 83, N 3, 154-158, USA.
- Delamare Le Deist, F. D., Winterton, J. (2005). *What is competence? Human Resource Development International*, 8(1): 27 – 46, Mar. Department of Education.
- Fletcher, S. (1992). *Competence-based Assessment Techniques*. Kogan Page, UK.
- Follesdal, A., Hix, S. (2005). Why There Is a Democratic Deficit in the EU. *European Governance Papers* (EUROGOV) no. C-05-02, Brussels.
- Foss, N. J. (2004). Cognition and motivation in the theory of the firm: interaction or “never the twain shall meet”? *Journal des Economistes et des Etudes Humaines*. Volume 14, issue 1.
- Gilbert, T.F. (1978). *Human Competence: Engineering Worthy Performance*. New York: McGraw-Hill.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grootings, P. (1994). From qualification to competence: what are we talking about?. *European Vocational Training Journal*, CEDEFOP, vol.1, pp.5 – 7.
- Hoskins, B. L. et al. (2011). Comparing civic competence among European youth. *Comparative Education Review*, vol. 55, no. 1., Comparative and International Education Society.
- Markus, L., Cooper-Thomas, H., Allpress, K. (2005). *Confounded by Competencies? An Evaluation of the Evolution and Use of Competency Models*, New Zealand Journal of Psychology Vol. 34, No. 2, July 2005.
- McClelland, D. C., Boyatzis, R. E. (1980). Opportunities for Counsellors from the Competency Assessment Movement. *Personnel and Guidance Journal*, January, 368 – 372.

- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, Vol. 28 No. 1, USA.
- McClelland, D. C. (1993). Intelligence is not the best predictor of job performance. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), USA.
- McLagan, P. A. (1989). *Models for Human Resources Development Practice: The Models*, American Society for Training and Development, Alexandria, USA.
- Prahalad, C.K., Gary Hamel. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, Vol. 68, USA.
- Quinn, R. et al. (1996). *Becoming a Master Manager: A Competency Framework*, 2nd ed., New York: Wiley.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Colin.
- Rosch, G. et al. (2013). Through Competence-Based to Employment-Oriented Education and Training. *A Guide for TVET Practitioners*, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, Germany.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Shackleton, J., Walsh, S. (1995). The UK's National Vocational Qualifications: the story so far. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 19 (No. 11), England.
- Spencer, L., Spencer, S. (1993). *Competence at work. Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons, Inc., USA.
- Taylor, F. (1911). *The principles of scientific management*. The Plimpton Press Norwood, USA.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence, *Psychological Review*, Vol. 66 (5), 297 – 333, USA.
- Zemke, R. (1982). Job competencies: can they help you design better training?. *Training*, Vol. 19 No. 5, USA.
- Zhao, Xiang-yang, Frese, M., Giardini, A. (2010). Business owners' network size and business growth in China: *The role of comprehensive social competency*, *Entrepreneurship & Regional Development*, Vol. 22, Nos. 7 – 8, Taylor & Francis, USA.

COMPETENCE, COMPETENCE APPROACH AND DEVELOPMENT OF COMPETENCE MODELS

Abstract. The article presents and discusses the main perspectives and contexts in which the concepts competence, personal and organizational competence are considered and defined. The evolution of the concept competence is traced in chronological order, in parallel with the development and growing popularity of the competence approach

in education, vocational training, management and human resource management. Five main approaches for the development of professional competence models are discussed – behavioral, empirical, cognitive, holistic and dynamic. The benefits of the competence approach implementation and competence model development for the purposes of the educational system, labour market strategic management and human resources management and development are pointed out.

✉ **Mrs. Mariyana Bizova, PhD student**

Faculty of Pedagogy
Paisiy Hilendarski University of Plovdiv
Plovdiv, Bulgaria
E-mail: m_bizova@abv.bg