

Logika kształtowania kompetencji – porównanie podejścia klasycznego i zintegrowanego

1. Wstęp

We współczesnym świecie coraz większe znaczenie przypisuje się rozwojowi kompetencji. Odnosi się to także do uczelni wyższych, odpowiedzialnych za kształcenie przyszłych profesjonalnych kadr dla gospodarki. Funkcjonuje głęboko zakorzeniony model kompetencji który można by nazwać klasycznym. Obejmuje on trzy podstawowe składowe: umiejętności, wiedzę i postawy i w swojej istocie stanowić powinien, spójne i całościowe podejście do kształtowania kompetencji.

W opracowaniu omówione zostały skutki częściowego stosowania modelu jako podstawy rozwoju kompetencji. Zaproponowane zostało także podejście zintegrowane jako alternatywę i swoiste antidotum na zagrożenia płynące z fragmentarycznego podejścia do rozwoju kompetencji. W opracowaniu wykorzystana została metoda refleksyjnego praktyka (reflective practitioner)¹, która zakłada, że „patrzac wstecz na [zdobyte] doświadczenia i nadając im sens, można zidentyfikować [praktyczne wytyczne] co robić w przyszłości.” [Drew i Bingham, 2001, s. 221]

2. Klasyczny model kompetencji

Praktyczny charakter nauk o zarządzaniu sprawia, że umiejętności odgrywają ważną rolę w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: o źródła efektywności działania uczestników organizacji, co sprawia, że realizują swoje cele i dzięki czemu osiągają zamierzone rezultaty. Dlatego też umiejętności zajmują kluczowe miejsce w tym co nazywamy kompetencjami. Nie ma jednoznaczności w określeniu wzajemnych relacji jakie zachodzą między umiejętnościami a kompetencjami. Większość autorów przyjmuje, że

* prof. nadzw. dr hab., Katedra Zarządzania, Wydział Zarządzania, Uniwersytet Łódzki, t_czapla@uni.lodz.pl

¹ Porównaj: [Schön, 1983 oraz 1987]

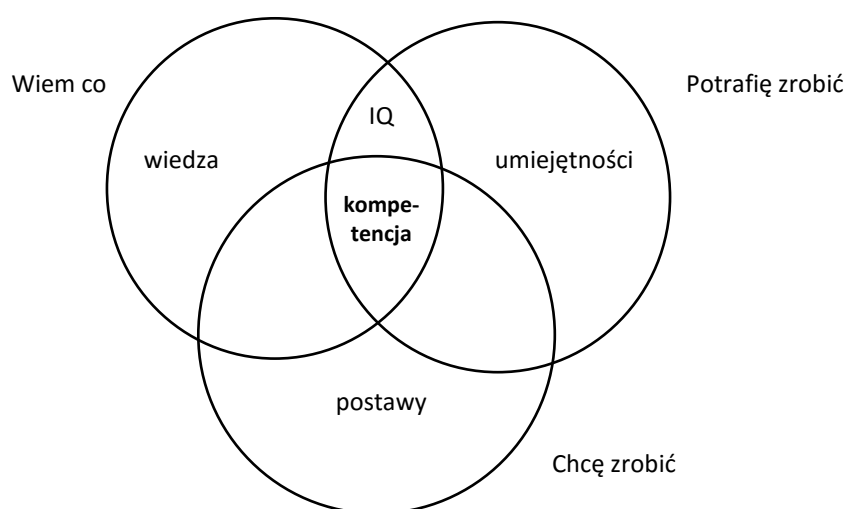
umiejętności są niezbędną składową kompetencji². Istotność umiejętności jako składowej kompetencji w pracy J. C. Flanagan'a, który w opracowanej przez siebie technice zdarzeń krytycznych (ang. critical incident technique) [Flanagan, 1954, ss. 327 – 358] analizował sposoby jakimi ludzie rozwiązywali pojawiające się przed nimi problemy, w celu znalezienia powtarzalnego wzorca ich postępowania. „Krytyczność” zdarzeń definiowana była przez J. C. Flanagana poprzez odnoszenie działania do „sytuacji, w której cel i intencje podejmującego działanie są oczywiste dla osoby je obserwującej, a konsekwencje tego działania są wystarczająco widoczne, tak by nie było wątpliwości co do rezultatów do jakich doprowadziło zdarzenie”. [Flanagan, 1954, ss. 327] W efekcie prowadzonych obserwacji osób charakteryzujących się wysoką efektywnością działań własnych gromadzone były opisy sposobów działania (i stojących za nimi umiejętności). Znaczenie umiejętności w byciu kompetentnym podkreślał także R. White, który wskazywał, że: „(...) kompetencja (competence) jest w swym najgłębszym sensie nabytą umiejętnością. Zachowanie, które prowadzi do budowania umiejętności skutecznego chwywania, utrzymywania i puszczania przedmiotów, by wymienić jeden przykład, nie jest przypadkowym zachowaniem będącym wynikiem powszechnego nadmiaru energii. Jest to ukierunkowane, selektywne, wytrwałe oraz kontynuowane działanie podejmowane nie dlatego, że służy pierwotnym motywom, które w rzeczywistości nie mogą zadziałać póki nie zostaną udoskonalone, ale ponieważ działanie to zaspokaja nieodłączną potrzebę by uporać się ze środowiskiem”. [White, 1959, s. 318]

W sposób oczywisty nie można postawić znaku różności między umiejętnością a kompetencją. Doceniając centralność ulokowania umiejętności w koncepcji kompetencji autorzy definiują tę ostatnią szerzej jako: „podstawowe cechy danej osoby, które to cechy decydują o efektywnym wykonywaniu zadań i osiągnięciu ponadprzeciętnych wyników” [Klemp, 1980, s. 23], czy też jako: „podstawowa cecha danej osoby, która to cecha wykazuje związek przyczynowo skutkowy z mierzoną według przyjętych kryteriów efektywnością pracy i ponadprzeciętnymi jej wynikami osiąganymi w trakcie realizacji danego zadania lub w określonej sytuacji” [Spencer i Spencer, 1993 s. 9], czy wreszcie jako: „cechy danej osoby, które wykorzystuje ona w sposób odpowiedni i konsekwentny w celu osiągnięcia oczekiwanych wyników. Do cech tych zalicza się wiedzę,

² Część autorów traktowała tę relację odwrotnie – przyjmując, że umiejętność jest pojęciem szerszym zawierającym w sobie pojęcie kompetencji. Przykładem takiego podejścia może być model opracowany przez M. Argyre'a w którym umiejętność wykonywania działań implikuje posiadanie przez osobę tą pracę wykonującą: kompetencji, wewnętrznych zasobów oraz wiedzy. Porównaj: [Argyle, 1983]

umiejętności, pewne aspekty postrzegania samego siebie, zachowania społeczne, cechy charakteru, schematy myślowe, nastawienie i sposób myślenia, odczuwania oraz postępowania”. [Dubois i Rothwell, 2008, s. 32]

W szczególności ostatnia z przytoczonych definicji prowadzi do tego, co można nazwać klasycznym modelem kompetencji. Oprócz wspomnianych wyżej umiejętności w jego skład wchodzi dwa kolejne, kluczowe komponenty: wiedza i postawy. Wizualizację klasycznego rozumienia kompetencji prezentuje rysunek 1.

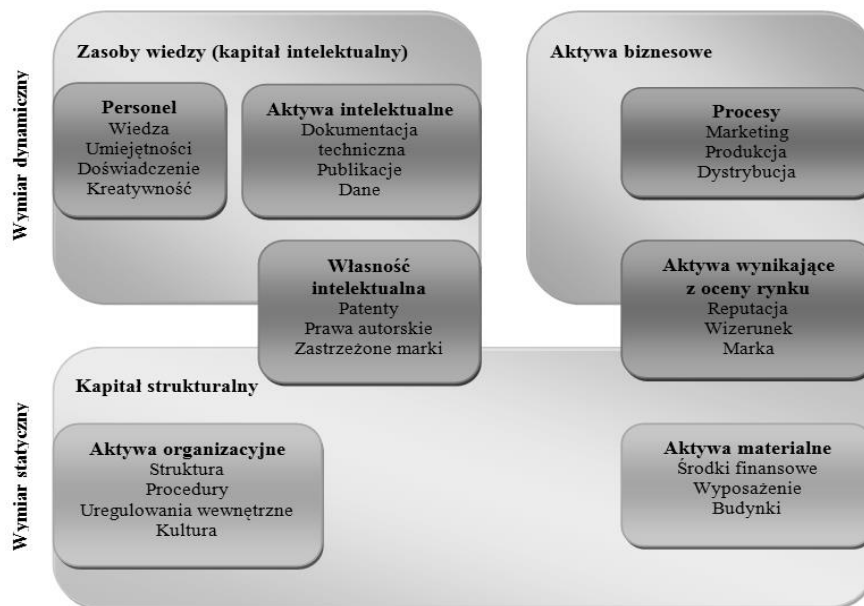


Rysunek 1. Klasyczny model kompetencji

Źródło: Opracowanie własne

W klasycznym modelu kompetencji kolejną kluczową składową obok umiejętności jest wiedza, która może być rozumiana jako „zorganizowany w strukturę zbiór informacji, wraz z regułami ich interpretowania”. [Jemielniak i Koźmiski, 2008, s. 2]

W literaturze spotkać można wiele podejść i typologii wiedzy, które odnoszą się do zakresu do posiadania wiedzy praktycznej, mającej walor praktycznej podstawy działania (wiedza „jak”), lub do przechowywania wiedzy konceptualnej w umyśle („wiedza „co”), czy wreszcie odnoszące się do traktowania wiedzy „wiedza „jak”) i „wiedza „co”), nie jako dwa przeciwległe bieguny ale jako krańce jednego kontinuum wiedzy. Wiedza coraz częściej traktowana jest jako jedna z form kapitału organizacji i przez to nazywana bywa kapitałem intelektualnym. Wzajemne relacje między kapitałem intelektualnym a pozostałymi formami kapitałów organizacyjnych prezentuje rysunek 2.



Rysunek 2: Wiedza w strukturze aktywów organizacyjnych

Źródło: [Czapla i Malarski, 2005, s. 210]

Bardzo silnie podkreślanym komponentem kompetencji łączonym z wiedzą jest inteligencja racjonalna (IQ)³. Pojęcie inteligencji zinterpretowane jest jako: „zdolność przystosowywania się do okoliczności dzięki dostrzeganiu abstrakcyjnych relacji, korzystaniu z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi”. [Nęcka, 2007, s. 726] Jednakże nie ma jednej, powszechnie uznawanej definicji inteligencji. W literaturze pojęcie inteligencji „definiowano na kilkadziesiąt sposobów (...) co wskazuje jak trudno ująć jej istotę”. [Nęcka, 2007, s. 721] Istnieje wiele koncepcji inteligencji [Nęcka, 2007, s. 721], [Gerrig i Zimbardo, 2008, ss. 280 – 307] oraz [Strelau, 1997] do najważniejszych zaliczyć można czynnikowe, biologiczne oraz poznawcze koncepcje inteligencji.

³ Podstawą pomiaru ilorazu inteligencji (intelligence quotient, IQ) był test stworzony przez L. Termana z Uniwersytetu Stanforda. Sam termin rozpropagował zaś W. Stern, w początkowym okresie współczynnik IQ określany był wzorem $IQ = \frac{\text{wiek umysłowy}}{\text{wiek życia}} \times 100$, czasach nie stosuje się już tej proporcji a wyniki indywidualne odnoszone są do wyników innych osób w naszym wieku. Wyniki IQ są znormalizowane, na podstawie testu opracowanego w 1993 r. przez D. Wechslera. Opracowany przez niego test obejmował podtesty: werbalne, niewerbalne oraz wykonania, co pozwoliło na obliczanie ogólnego wskaźnika inteligencji. Tak znormalizowany wskaźnik IQ interpretowany jest w ten sposób, że wynik 100 stanowi średnią w populacji (równie dużo osób uzyskuje wyniki poniżej 100, co powyżej 100). Wyniki między 90 i 110 są określane jako inteligencja normalna. Wyniki powyżej 120 są uważane za wysokie lub bardzo wysokie, wyniki poniżej 70 interpretowane są jako narastające (wraz ze spadkiem wyniku) poziomy niedorozwoju umysłowego. Za: [Matarazzo, 1972]

Autorem, który przełamał dominację postrzegania inteligencji jako głównego czynnika efektywności działań człowieka stał się D. C. McClelland [1973, ss. 1-14]. Uznając znaczenie inteligencji w tym, czy człowiek odnosi sukces czy też nie, wskazał on na znaczenie szczególnych cech charakteryzujących działania poszczególnych osób takich jak: motywacja czy postrzeganie samego siebie. Zaproponowana przez D. C. McClelland'a metodologia oparta była o dwa założenia. Pierwsze, zakładało systematyczne porównywanie osób o wysokich wynikach z osobami o niskich wynikach (w odniesieniu do przyjętych kryteriów) tak, by możliwe było rozpoznanie tych cech (sposobów myślenia i zachowań) które mają bezpośrednie przełożenie na sukces w działaniu. Drugie, zakładało zbudowanie systemu przewidywań przyszłych działań w oparciu o analizę tego, co w rzeczywistości zostało zrobione w analogicznej sytuacji w przeszłości. Dzięki takiemu podejściu do klasycznego modelu kompetencji włączony został jego trzeci komponent jakim jest postawa, której odzwierciedleniem są zachowania prezentowane w codziennej pracy.

Same postawy rozumiane są jako stwierdzenia oceniające – albo przychylne albo nieprzychylne – dotyczące rzeczy, ludzi lub zdarzeń. [Robbins i Judge, 2007, s. 74] Nasze postawy odzwierciedlają jakie mamy uczucia dotycząc różnych aspektów naszej pracy i naszego w tej pracy funkcjonowania. Analiza postaw jest złożona, gdyż, według klasycznych studiów R. La Piere [1934, ss. 230 – 237] postawy nie podlegają wprost obserwacji, o postawach można jedynie wnioskować na podstawie zachowań, konkretnych działań pracownika w konkretnej sytuacji.

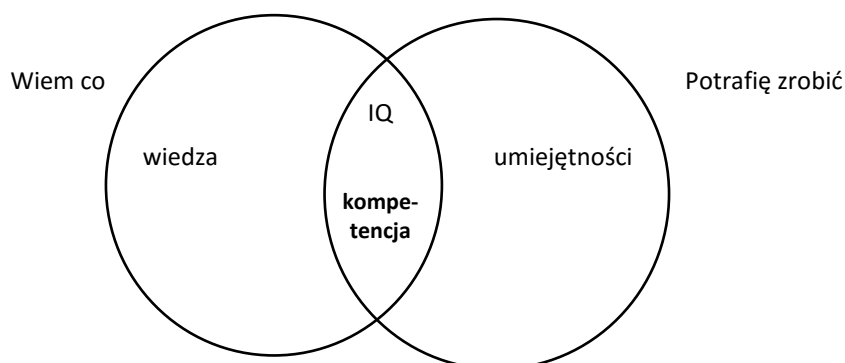
Najczęściej wyróżniamy trzy komponenty składowe postaw, do których zalicza się komponent poznawczy, komponent afektywny oraz komponent behawioralny. [Bree-kler, 1984, ss. 1191 – 1205] oraz [Crites, Fabrigar i Petty, 1994, ss. 619 – 634] Wszystkie trzy komponenty postaw wyznaczają sposób w jaki pracownicy ujawniają swoje kompetencje. Komponent poznawczy określa nasze podejście do otaczającego nas świata poprzez wyrażania ocen dotyczących tego co jest dobre i tego co jest złe np. angażowanie się w wykonywane zadania tak by każdą pracę wykonywać jak najlepiej jest dobre. Komponent afektywny odpowiada za nasze uczucia dotyczące różnych aspektów pracy np. podziwiam ludzi zawsze angażujących się w solidne wykonywanie pracy. Komponent behawioralny odnosi się do intencji podjęcia określonego działania będącego w zgodzie z dwoma poprzednimi komponentami np. chętnie współpracuję i naśladuję ludzi w pełni angażujących się w swoją pracę.

3. Fragmentaryczne stosowanie klasycznego modelu kompetencji w edukacji

Poszukując fleksyjnych źródeł słowa kompetencja zauważyć można, że pochodzi on od łacińskiego słowa *competentia* oznaczającego tyle, co odpowiedniość, zgodność [Kopaliński, 1983, s. 223] a zatem kompetencja implikuje w sobie podejmowanie działań zgodnych, odnoszących się czy nadających się do odnoszenia sukcesów, czy pozytywnych efektów działań. Lecz jak zauważa P. McLagan, te pozytywne rezultaty (sukcesy) mogą być osiąmane poprzez „bardzo różne, nawet nieskończenie złożone, schematy zachowań zawodowych”. [McLagan, 1989, s. 77] Biorąc pod uwagę trudności na jakie napotykamy podejmując wysiłek wdrażania złożonych pojęć, często uciekamy się do uproszczeń. Uproszczenia takie, szczególnie w edukacji ukierunkowanej na rozwój kompetencji mogą powodować negatywne skutki.

Uproszczenie 1

Projektując programy nauczania często skupiamy się na rozwoju wiedzy i umiejętności, nie doceniając czy wręcz pomijając aspekt postaw. Prowadzi to do zredukowania modelu kompetencji do wzorca który można nazwać „wzorcem płatnego mordercy”. Ideę pierwszego uproszczenia prezentuje rysunek 3



Rysunek 3. Klasyczny model kompetencji – pierwsze uproszczenie

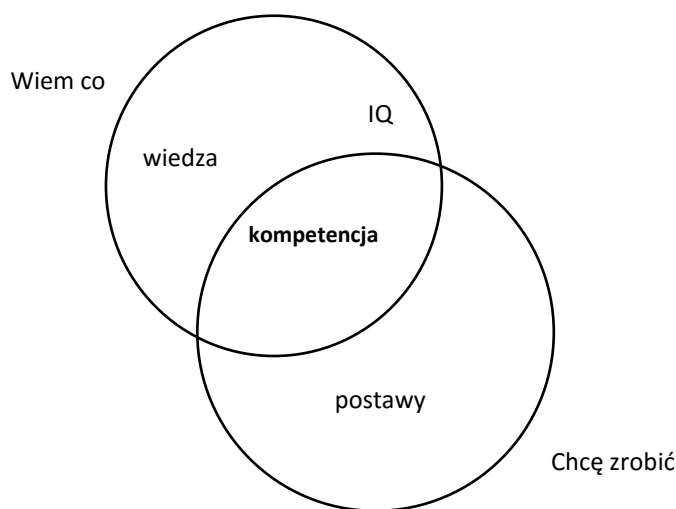
Źródło: Opracowanie własne

Jest to jedno z najczęściej występujących uproszczeń w projektowaniu programów nauczania. Spotkać je można na uczelniach technicznych ale także w przypadku programów dotyczących kierunków ścisłych, ekonomicznych i finansowych. Określenie wzorca jako „płatny morderca” oddaje charakter i logikę kształtowania kompetencji. Płatny morderca wie co i jak chce to zrobić, jest logiczny i skuteczny. Jednakże odcięcie (nieuwzględnianie) aspektu miękkiego – rozumienia i uwzględniania emocji będących sednem kształtowania postaw, powoduje, że ograniczeniu ulega społeczna użyteczność a czasem sens jego działań. Przykładem może być kształcenie finansistów bez

uwzględniania aspektu społecznych skutków maksymalizacji zysku właściciela kapitału. Jaka jest społeczna użyteczność funduszy hedgingowych?, czemu ma służyć generowanie zysków za pomocą takich narzędzi finansowych? Ktoś kiedyś powiedział, że jeśli człowiek coś wymyśli to nic go nie powstrzyma od zrobienia tego. Tak było przykładowo z bronią atomową. Jej rozwijanie i doskonalenie było (i jest) znacznie prostsze w takim racjonalnym i logicznym wzorcu kompetencji, niż gdyby większy nacisk kłaść na kształtowanie właściwych społecznie użytecznych postaw. Podane przykłady są dość radykalne ale obrazują potrzebę uwzględniania miękkich – społecznych i humanistycznych aspektów w projektowaniu programów kształcenia.

Uproszczenie 2

Kolejne dwa uproszczenia w większym stopniu dotyczą poszczególnych przedmiotów niż całych programów kształcenia. Pierwsze z nich dotyczy sytuacji skoncentrowania się na rozwoju wiedzy teoretycznej wspartej chęcią poznania. Wzorec taki nazwać by można „wzorcem szkiełka i oka”. Ideę drugiego uproszczenia prezentuje rysunek 4



Rysunek 4. Klasyczny model kompetencji – drugie uproszczenie

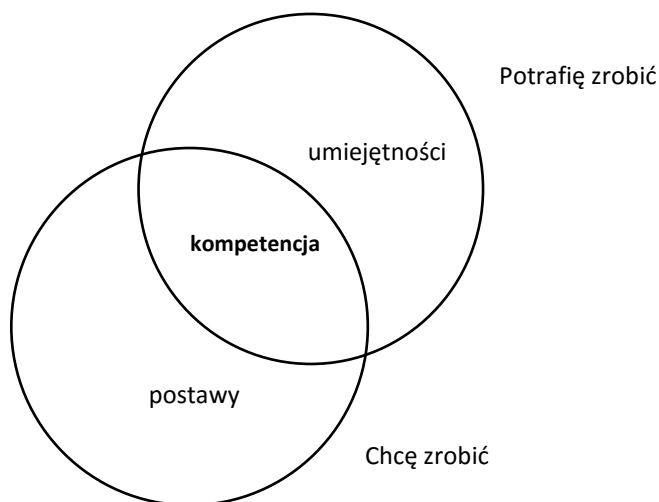
Źródło: Opracowanie własne

Wzorec ten wprost nawiązuje do tego, co w nauce nazywamy badaniami podstawowymi. O ile użyteczność badań podstawowych w nauce nie budzi wątpliwości o tyle kształcenie w tym wzorcu obarczone jest niską użytecznością dla rynku pracy. Teorie (treści przedmiotów) tłumaczące świat i nieformułujące żadnych praktycznych rekomendacji do podejmowania określonych działań są spójne logicznie i (najczęściej) uzupełnione silnym ładunkiem emocjonalnym poczucia sensu takiego działania. Jednakże pomijanie budowania umiejętności przekładania tej wiedzy na praktycznie użyteczne

działania może być przejawem niedoceniań społecznej odpowiedzialności uczelni za przygotowywanie absolwentów do wymogów rynku pracy.

Uproszczenie 3

Ostatnie uproszczenie dotyczy sytuacji skoncentrowania się na rozwoju umiejętności praktycznych wspartych chęcią działania. Wzorec taki nazwać by można „wzorcem Nikifora Krynickiego”. Ideę trzeciego uproszczenia prezentuje rysunek 5



Rysunek 5. Klasyczny model kompetencji – uproszczenie trzecie

Źródło: Opracowanie własne

Stosowanie tego wzorca w kształceniu wpisuje się w to, co nazywa się grywalizacją. Nadmierne skupienie się na grze może powodować, że uczestnicy gry skupiając się na praktycznych zadaniach i zabawie nie potrafią wydobyć sensu i formułować uogólnień wynikających z praktycznego doświadczenia. To co w poprzednich dwóch uproszczeniach reprezentowane było przez wskaźnik inteligencji racjonalnej (IQ) w tym wzorcu ustępuje pola intuicji. Nazwa wzorca nawiązuje do malarza, który tworzył obrazy i wkładał w to wiele emocji. Jego obrazy wywoływały także emocje u odbiorcy. Jednakże, czy Nikifor znał zasady kompozycji? Czy wiedział co to jest perspektywa? Raczej nie. Dlatego dla tych, których kusi praktyczny charakter tego uproszczenia jako przestroga może służyć przydomek jaki przypisano Nikiforowi – malarz prymitywista. Podobnie czysta zabawa (gra) bez podwalin teoretycznych i bez tego co nazywamy transferem do praktyki (realiów rynkowych) będzie jedynie formą prymitywnego kształtowania kompetencji.

4. Zintegrowany model kompetencji jako podstawa ich rozwoju

Negatywne skutki fragmentarycznego podejścia do stosowania klasycznego modelu kompetencji powodują, że warto w edukacji ukierunkowanej na rozwój kompetencji odejść od klasycznego – trzelementowego modelu kompetencji w stronę modelu zintegrowanego⁴, który upraszcza wdrażanie i integruje wszystkie kluczowe elementy modelu w spójną całość.

Przeprowadzone badania⁵ pokazują, że w ramach różnych modeli kompetencji wykorzystywanych w codziennej praktyce zarządzania zasobami ludzkimi organizacji daje się wyodrębnić skończoną grupę, najczęściej pojawiających się w nich kategorii elementów, do których zaliczają się: „umiejętności techniczne, obszary wiedzy, preferowane zachowania, cechy osobiste, dane biograficzne, osiągnięte wyniki oraz najważniejsze doświadczenia”. Wymienione wyżej kategorie dają się podzielić na dwie generalne grupy – przyczyn i skutków.

Do sfery przyczyn zaliczyć można tu takie elementy jak: wiedza i doświadczenie wynikające z przebiegu kariery zawodowej i innych odzwierciedlanych przez dane biograficzne zdarzeń dotyczących edukacji, zajmowanych stanowisk czy zrealizowanych projektów. Do sfery przyczyn zaliczają się także cechy osobiste, które uwarunkowywane są przez uznawane wartości i posiadane przekonania. Jak pokazuje praktyka pomiaru kompetencji, kluczowe znaczenie mają dwa ich aspekty. Z jednej strony praktyczne znaczenie ma to, co pracownik potrafi zrobić czyli jego umiejętności, (w zestawieniu reprezentowane przez grupę umiejętności technicznych) z drugiej zaś strony to, co chce zrobić czyli wyrażająca się jego postawą gotowości do działania (w zestawieniu reprezentowane przez preferowane zachowania).

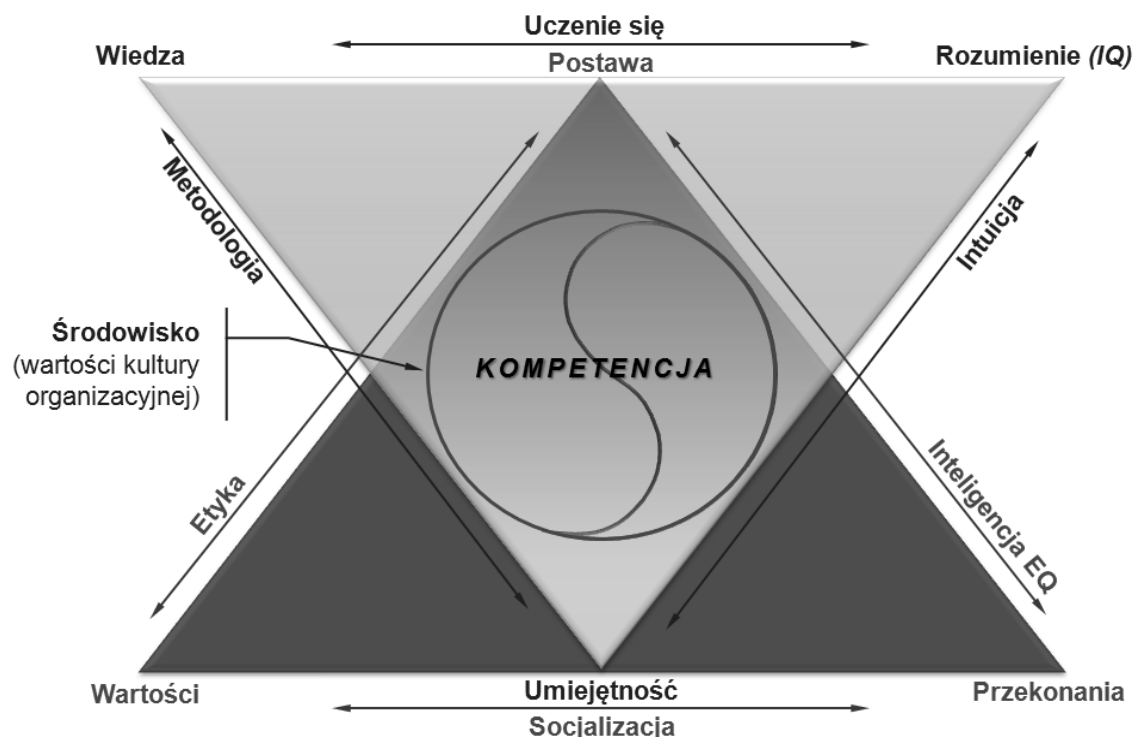
W efekcie do sfery skutków zaliczają się jedynie dwa elementy: umiejętności oraz postawy reprezentowane przez pracowników w codziennym wykonywaniu powierzonych im zadań. Dwa kluczowe elementy przejawiania kompetencji przez pracowników – umiejętności oraz postawy stają się wierzchołkami dwóch trójkątów, które determinują pole kompetencji. W trójkątach dwa główne wierzchołki trójkątów, mając charakter skutków, oddziałują wprost na zakres przejawiania kompetencji przez danego pracow-

⁴ Koncepcja zintegrowanego modelu kompetencji opisana została w: [Czapla, 2010, ss. 199 – 211], [Czapla, 2011] oraz [Czapla, 2013, ss. 427 – 435]

⁵ Badania zrealizowane zostały przez firmy: Arthur Andersen, Schoonover SHRM na próbie 300 respondentów [Schoonover, Schoonover, Nemerov i Ehly, 2000] w: [Dubois i Rothwell, 2008, s. 41]

nika. Pozostałe wierzchołki trójkątów mają charakter przyczyn i oddziałują pośrednio na zakres przejawiania kompetencji stanowiąc ich źródła.

Górny, racjonalny trójkąt kompetencji dotyczy umiejętności, u źródeł których leżą: wiedza i doświadczenie. Dolny emocjonalny trójkąt kompetencji dotyczy postaw, u źródeł których leżą: wartości i przekonania. W efekcie nałożenia tych dwóch trójkątów powstaje potencjalne pole kompetencji danego pracownika. Realne pole kompetencji warunkowane jest środowiskiem organizacyjnym, w którym funkcjonuje (realizuje zadania, czy też przejawia kompetencje) dany pracownik. Podstawowym parametrem środowiska organizacyjnego są wartości kultury organizacyjnej, które definiują ostateczną wielkość pola kompetencji danej osoby a w efekcie stopień dopasowania jego kompetencji do potrzeb i oczekiwań organizacji.



Rysunek 6: Zintegrowany model kompetencji

Źródło: [Czapla, 2011, s. 112]

Pomiędzy wierzchołkami dwóch trójkątów zachodzą wzajemne interakcje, które odzwierciedlają dynamikę powiązań przyczynowo – skutkowych w obszarze kompetencji tak po stronie racjonalnej – kształtowania się umiejętności pracownika jak i po stronie emocjonalnej – kształtowania się postaw pracownika. W ramach trójkąta racjonalnego pomiędzy wiedzą a rozumieniem zachodzi relacja definiowana przez proces uczenia się. Między wiedzą a umiejętnością zachodzi relacja definiowane przez zakres

wykorzystywania metodologii i wreszcie między rozumieniem a umiejętnością zachodzi relacja definiowana przez zakres wykorzystywania intuicji. W ramach trójkąta emocjonalnego pomiędzy wartościami a przekonaniami zachodzi relacja definiowana przez proces socjalizacji. Między wartościami a postawą zachodzi relacja definiowana przez zakres oddziaływania etyki i wreszcie między przekonaniami a postawą zachodzi relacja definiowana przez zakres wykorzystywania inteligencji emocjonalnej EQ. Takie, zintegrowane rozumienie kompetencji prezentuje rysunek 6.

5. Podsumowanie

Przyjęcie jako podstawy działań edukacyjnych zintegrowanego modelu kompetencji, w dużej mierze upraszcza dbanie o ich rozwój. Model ten zrywając z klasycznym trójelementowym modelem zmienia postrzeganie ulokowania wiedzy w strukturze kompetencji. Może to stanowić wyzwanie dla edukacji wyższej, która tradycyjnie postrzegana jest jako źródło dostarczania wiedzy. W dzisiejszych czasach, na rynku pracy, posiadanie wiedzy ma o tyle znaczenie o ile przekłada się na praktyczne działanie. W efekcie wartość wiedzy (w kontekście kompetencji) mierzona jest stopniem w jakim wspiera ona określone umiejętności. Wiedza dotycząca rynku ma znaczenie pod warunkiem, że umiemy z niej wyciągnąć praktyczne wnioski. Wiedza o budowie maszyn ma o tyle znaczenie o ile umiemy ją wykorzystać w celu usprawnienia procesu produkcyjnego czy też naprawy maszyny itd.

Z drugiej strony takie ulokowanie wiedzy uprościło wyzwania związane z rozwojem kompetencji gdyż ograniczyło liczbę zmiennych jakie należy brać pod uwagę do dwóch – umiejętności oraz postaw. Zasadność takiego uproszczenia potwierdza analiza funkcjonujących systemów kompetencyjnych, w których, w opisach poziomów kompetencji pojawiają się najczęściej elementy odwołujące się jedynie do tych dwóch aspektów. Wiedza w tych opisach najczęściej występuje niejako w domyśle, jako warunek konieczny do przejawiania określonej umiejętności. Z tego punktu widzenia wskazanym było by takie dostosowywanie programów kształcenia by gwarantowały one taką wzajemną synergię między wiedzą i umiejętnościami.

Rozbicie w modelu elementów składowych kompetencji na dwie główne kategorie – źródeł i skutków, poza logicznym uporządkowaniem struktury kompetencji ma także (w szczególności z praktycznego punktu widzenia) zastosowanie w edukacji służącej rozwojowi kompetencji. Gdy diagnozujemy lukę kompetencyjną – różnicę między oczekiwanym a przejawianym przez poziomem kompetencji pojawia się pytanie skąd ta

różnica się bierze i jak ją zniwelować. Z pomocą przychodzą źródła kompetencji, które stanowią wytyczne w poszukiwaniu narzędzi edukacyjnych ukierunkowanych na niwelowanie luki. Ujęte w modelu elementy jego dynamiki (relacje zachodzące między wierzchołkami każdego z dwóch trójkątów) stanowią dodatkową wytyczną jak pracować i jak wspierać rozwój danej osoby. Wytyczne te są prawdziwe zarówno na poziomie relacji nauczyciel – uczeń, jak i na poziomie pracy indywidualnej nad własnym rozwojem osoby.

Z tego punktu widzenia duże znaczenie ma także zrozumienie kontekstu środowiskowego. Zawarte w modelu zmienne środowiskowe – wymiary kultury organizacyjnej – mają wpływ na zakres i skuteczność kształtowania. Kontekst środowiskowy daje wytyczne na poziomie całego systemu uczelni wyższej, stawiając pytanie na ile system kształcenia pozwala kompleksowo i w sposób zintegrowany budować i utrzymywać kompetencje jego uczestników.

Bibliografia

- Argyle M. [1983], *Psychology of International Behaviour*, Penguin Books.
- Breeker S.J. [1984], *Empirical Validation of Affect, Behavior, and Cognition as Distinct Components of Attitude*, Journal of Personality and Social Psychology, Maj.
- Crites S.L. Jr., Fabrigar L.R., Petty R.E. [1994], *Measuring the Affective and Cognitive Properties of Attitudes: Conceptual and Methodological Issues*, Personality and Social Psychology Bulletin, Grudzień.
- Czapla T. [2010], *Zintegrowany model kompetencji*, w: Błaszczak W., Bednarka-Wnuk I., Kuźbik P. (red.), *Nurt metodologiczny w naukach o zarządzaniu. 50 lat pracy naukowej Prof. zw. dr hab. Zofii Miłkołajczyk*, Folia Oeconomica 234, Wydawnictwo UŁ.
- Czapla T. [2011], *Modelowanie kompetencji pracowniczych w organizacji*, Wydawnictwo UŁ.
- Czapla T. [2013], *Integrated model of competence in the educational process of the student*, w: Teczek J., Terblanche N., *Management science in transition period in South Africa and Poland*, International Management Foundation, UEK, Kraków – Stellenbosch.
- Czapla T. i Malarski M. [2005], *Zarządzanie pozyskiwaniem i rozwojem wiedzy w organizacji*, w: Błaszczak W. (red.), *Metody organizacji i zarządzania. Kształtowanie relacji organizacyjnych*, PWN, Warszawa
- Drew S., Bingham R. [2001], *The student skills guide*, Aldershot Gower Journal: Reflective Practice.
- Dubois D.D., Rothwell W.J. [2008], *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Helion, Gliwice.
- Flanagan J.C. [1954], *The critical incident technique*, Psychological Bulletin nr 51.
- Gerrig R.J., Zimbardo P.G. [2008]. *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa.
- Jemielniak D., Koźmiski A.K. (red.) [2008], *Zarządzanie wiedzą*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

- Klemp G.O. Jr. (red.) [1980], *The assessment of occupational competence. Report to the National Institute of Education*, National Institute of Education, Washington.
- Kopaliński W. [1983], *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- La Piere R.T. [1934], *Attitudes versus Action*, Social Forces, nr 13.
- Matarazzo J.D. [1972], *Wechslers Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*, wyd. 5 Oxford University Press, Inc.
- McClelland D.C. [1973], *Testing for competence rather than for 'intelligence'*, American Psychologist nr 28.
- McLagan P. [1989], *The Models*, w: *Models for HRD practice*, (tom 3), American Society for Training and Development, Alexandria.
- Nęcka E. [2007], *Inteligencja*, w: Strelau J. (red.), *Psychologia. Psychologia ogólna*, tom 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Robbins S.P., Judge T.A. [2007], *Organizational Behavior*, wyd. 12, Pearson, Prentice Hall, New Jersey.
- Schön D.A. [1983], *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.
- Schön D.A. [1987], *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Schoonover S.C., Schoonover H., Nemerov D., Ehly C. [2000], *Competency-based HR applications: Results of a comprehensive survey*, Schoonover, Arthur Andersen, SHRM, Falmouth.
- Spencer L.M., Spencer S.M. [1993], *Competence at work*, Wiley, New York.
- Strelau J. [1997], *Inteligencja człowieka*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- White R. [1959], *Motivation reconsidered: the concept of competence*, Psychological Review nr 66.