

*Tomasz P. Czapla*

# Logika kształtowania kompetencji – porównanie podejścia klasycznego i zintegrowanego

## Streszczenie

Wprowadzenie do systemu edukacji pojęcia efektów kształcenia spowodowało, że coraz częściej i w coraz bardziej jednoznaczny sposób temat kompetencji i ich rozwijania włączany był w sferę funkcjonowania uczelni wyższych. Odpowiedzialność uczelni za kształcenie przyszłych profesjonalnych kadr dla gospodarki rozpatrywana jest w efekcie przez pryzmat rozwoju kompetencji. Kształcenie to często odbywa się w ramach głęboko zakorzonego trzejelementowego (wiedza, umiejętności, postawy) modelu kompetencji, który można by nazwać klasycznym. Dodatkowo model ten implementowany jest często w sposób cząstkowy i niezintegrowany.

Omówiono skutki cząstkowego stosowania modelu jako podstawy rozwoju kompetencji oraz zaproponowano podejście zintegrowane jako alternatywę fragmentarycznego podejścia do rozwoju kompetencji i antidotum na zagrożenia z niego wynikające. W opracowaniu wykorzystana została metoda refleksyjnego praktyka. Przedstawiony został zintegrowany model kompetencji, który ułatwia dbanie o ich rozwój. Szczególny nacisk położono na omówienie prawidłowego ułożenia wiedzy w ogólnej strukturze kompetencji. Przeprowadzona została także dyskusja na temat praktycznych konsekwencji i zaleceń stosowania uproszczeń w modelu kompetencji w kontekście szkolnictwa wyższego.

**Słowa kluczowe:** kompetencje, wiedza, umiejętności, postawy.

**Klasyfikacja JEL:** D23, I23, M12.

## 1. Wprowadzenie

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 cząstkowego stosowania modelu jako podstawy rozwoju kompetencji. Zaproponowane zostało także podejście zintegrowane jako alternatywa wobec fragmentarycznego podejścia do rozwoju kompetencji i antidotum na zagrożenia z niego wynikające. Wykorzystana została metoda refleksyjnego praktyka (*reflective practitioner*)<sup>1</sup>, 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, tj. co sprawia, że osiągają 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 zachodzących między umiejętnościami a kompetencjami. Większość autorów przyjmuje, że umiejętności są niezbędną składową kompetencji<sup>2</sup>. Istotność umiejętności jako składowej kompetencji podkreślona została w pracy J.C. Flanagana, który w opracowanej przez siebie technice zdarzeń krytycznych (*critical incident technique*) [Flanagan 1954, s. 327–358] analizował sposoby, jakimi ludzie rozwiązywali pojawiające się problemy, w celu znalezienia powtarzalnego wzorca ich postępowania. „Krytyczność” zdarzeń definiowana była przez tego badacza poprzez odnoszenie działania do „sytuacji, w której cel i intencje podejmującego działanie są oczywiste dla osoby je obser-

---

<sup>1</sup> Por. [Schön 1983, 1987].

<sup>2</sup> 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. Argyle’a, w którym umiejętność wykonywania działań implikuje posiadanie przez osobę wykonującą tę pracę kompetencji, wewnętrznych zasobów oraz wiedzy (por. [Argryle 1983]).

wującej, a konsekwencje tego działania są wystarczająco widoczne, tak by nie było wątpliwości co do rezultatów, do jakich doprowadziło zdarzenie” [Flanagan 1954, s. 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 chwytania, 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].

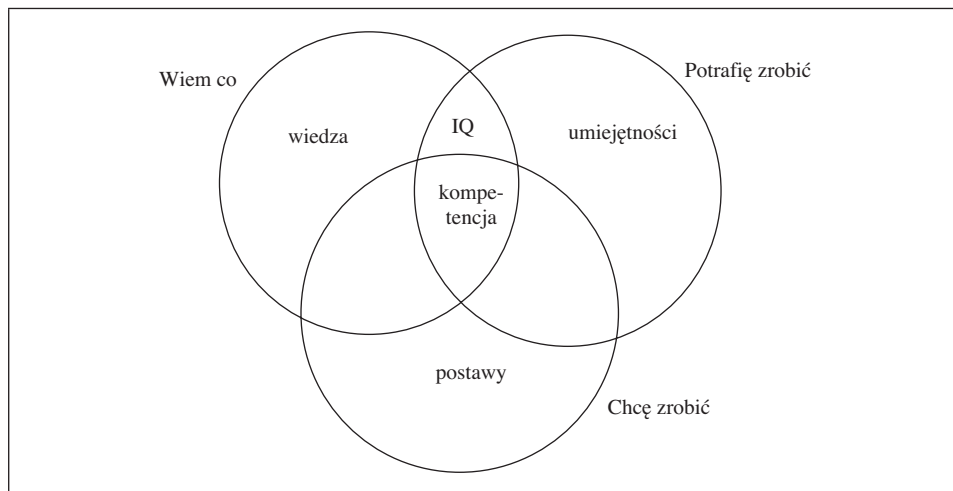
W sposób oczywisty nie można postawić znaku różności między umiejętnością a kompetencją. Doceniając centralność ulokowania umiejętności w koncepcji kompetencji, autorzy definiują tę ostatnią szerzej jako „podstawowe cechy danej osoby, które to cechy decydują o efektywnym wykonywaniu zadań i osiągnięciu ponadprzeciętnych wyników” [*The Assessment...* 1980, s. 23] lub że jest to „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, 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 wymienionych umiejętności w jego skład wchodzi dwa kolejne, kluczowe komponenty: wiedza i postawy. Wizualizację klasycznego rozumienia kompetencji prezentuje rys. 1.

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” [*Zarządzanie wiedzą...* 2008, s. 2].

W literaturze spotkać można wiele podejść i typologii wiedzy, które odnoszą się do zakresu posiadanej wiedzy praktycznej, mającej walor praktycznej podstawy działania („wiem jak”), lub do przechowywania wiedzy

konceptualnej w umyśle („wiem co”), czy wreszcie odnoszące się do traktowania wiedzy „wiem jak” i „wiem 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 rys. 2.



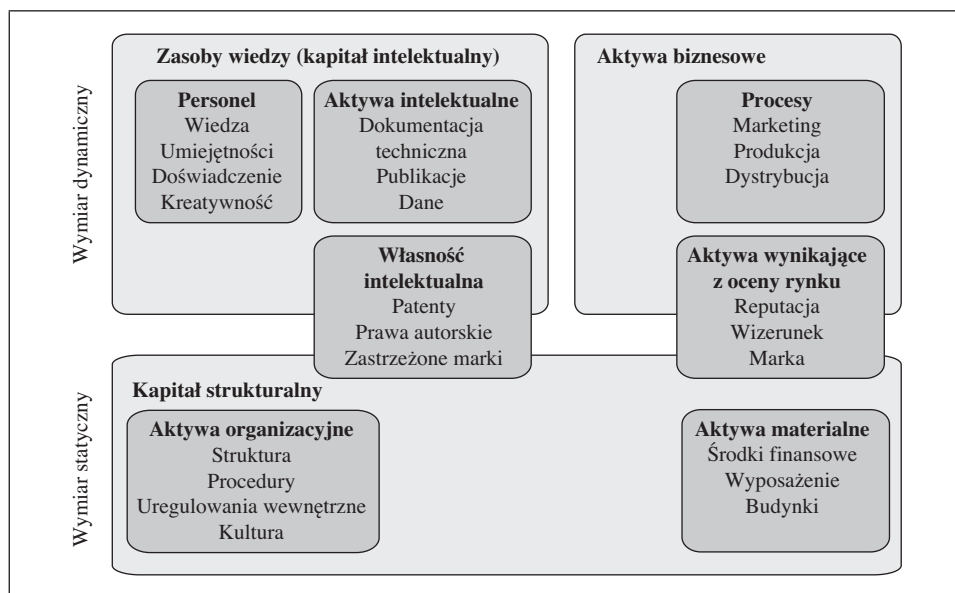
Rys. 1. Klasyczny model kompetencji

Źródło: opracowanie własne.

Bardzo silnie podkreślanym komponentem kompetencji łączonym z wiedzą jest inteligencja racjonalna (IQ)<sup>3</sup>. Pojęcie inteligencji interpretowane 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

<sup>3</sup> Podstawą pomiaru ilorazu inteligencji (*intelligence quotient*, IQ) był test stworzony przez L. Termiana z Uniwersytetu Stanforda; sam termin rozpropagował zaś W. Stern. W początkowym okresie współczynnik IQ określany był wzorem  $IQ = \frac{\text{wiek umysłowy}}{\text{wiek życia}} \times 100$ , obecnie nie stosuje się już tej proporcji, a wyniki indywidualne odnoszone są do wyników innych osób w tym samym wieku. Wyniki IQ są znormalizowane na podstawie testu opracowanego w 1993 r. przez D. Wechslera. Test ten 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 [Matarazzo 1972].

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 (zob. [Nęcka 2007, s. 721; Gerrig i Zimbardo 2008, s. 280–307; Strelau 1997]), a do najważniejszych zaliczyć można czynnikowe, biologiczne oraz poznawcze.



Rys. 2. Wiedza w strukturze aktywów organizacyjnych

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

Autorem, który przełamał dominację postrzegania inteligencji jako głównego czynnika efektywności działań człowieka, stał się D.C. McClelland [1973, s. 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. McClellanda metodologia oparta była na dwóch założeniach. Pierwsze polegało na systematycznym porównywaniu 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, a drugie na zbudowaniu systemu przewidywań przyszłych działań na podstawie analizy tego, co w rzeczywistości zostało zrobione w analogicznej sytuacji w przeszłości. Dzięki takiemu podejściu do klasycznego modelu kompe-

tencji 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 to, jakie są nasze uczucia dotyczące różnych aspektów naszej pracy i naszego w tej pracy funkcjonowania. Analiza postaw jest złożona, gdyż według klasycznych studiów R. La Piere'a [1934, s. 230–237] postawy nie podlegają wprost obserwacji, można o nich jedynie wnioskować na podstawie zachowań, konkretnych działań pracownika w konkretnej sytuacji.

Najczęściej wyróżniamy trzy komponenty składowe postaw, do których zalicza się komponent poznawczy, afektywny oraz behawioralny [Breckler 1984, s. 1191–1205; Crites, Fabrigar i Petty 1994, s. 619–634]. Wszystkie trzy komponenty postaw wyznaczają sposób, w jaki pracownicy ujawniają swoje kompetencje. Komponent poznawczy określa nasze podejście do otaczającego nas świata poprzez wyrażanie 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 z ludźmi w pełni angażującymi się w swoją pracę i ich naśladowuję.

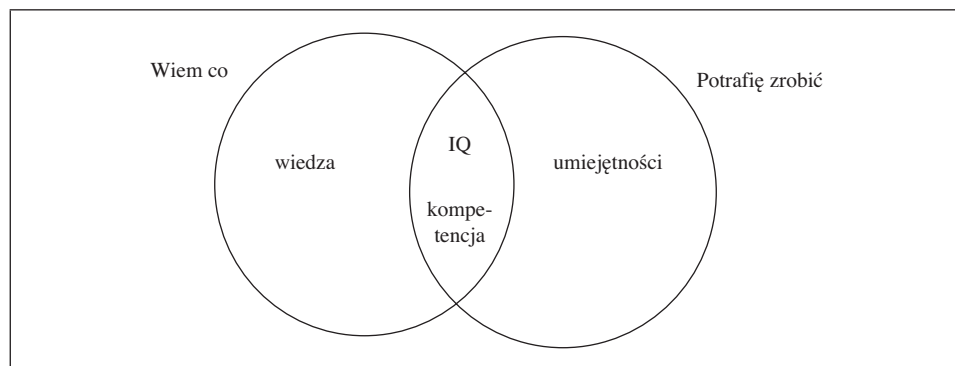
### **3. Fragmentaryczne stosowanie klasycznego modelu kompetencji w edukacji**

#### **3.1. Uwagi ogólne**

Słowo „kompetencja” pochodzi od łacińskiego słowa *competentia* oznaczającego odpowiedniość, zgodność [Kopaliński 1983, s. 223], a zatem kompetencja implikuje w sobie podejmowanie działań zgodnych, prowadzących do odniesienia sukcesu czy pozytywnych efektów działań. Jak zauważa jednak P. McLagan, te pozytywne rezultaty (sukcesy) mogą być osiągnięte poprzez „bardzo różne, nawet nieskończone 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.

### 3.2. Uproszczenie 1

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



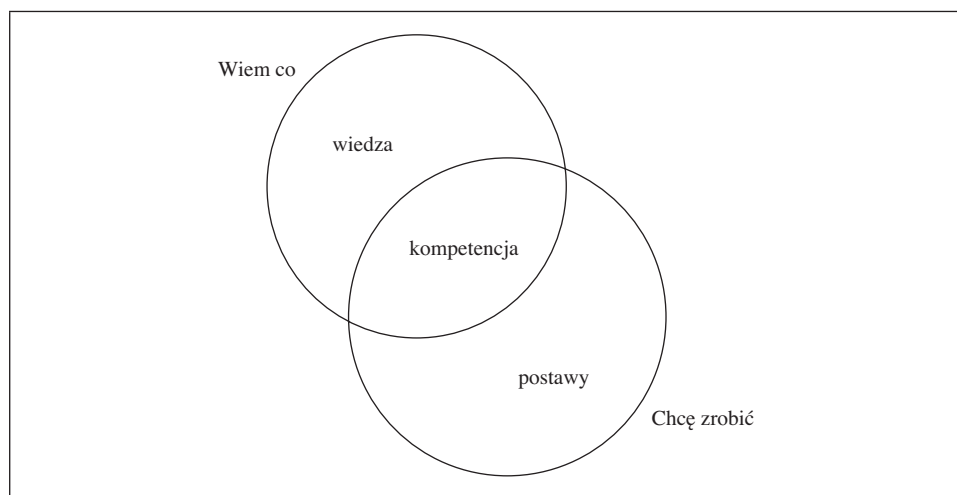
Rys. 3. Klasyczny model kompetencji – pierwsze uproszczenie

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 „płatny morderca” oddaje charakter i logikę wzorca kształtowania kompetencji. Płatny morderca wie, co i jak chce 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 powiedział kiedyś, że jeśli człowiek coś wymyśli, nic nie powstrzyma go przed wykonaniem 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.

### 3.3. Uproszczenie 2

Kolejne dwa uproszczenia w większym stopniu dotyczą poszczególnych przedmiotów niż całych programów kształcenia. Jedno 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 rys. 4.



Rys. 4. Klasyczny model kompetencji – drugie uproszczenie

Źródło: opracowanie własne.

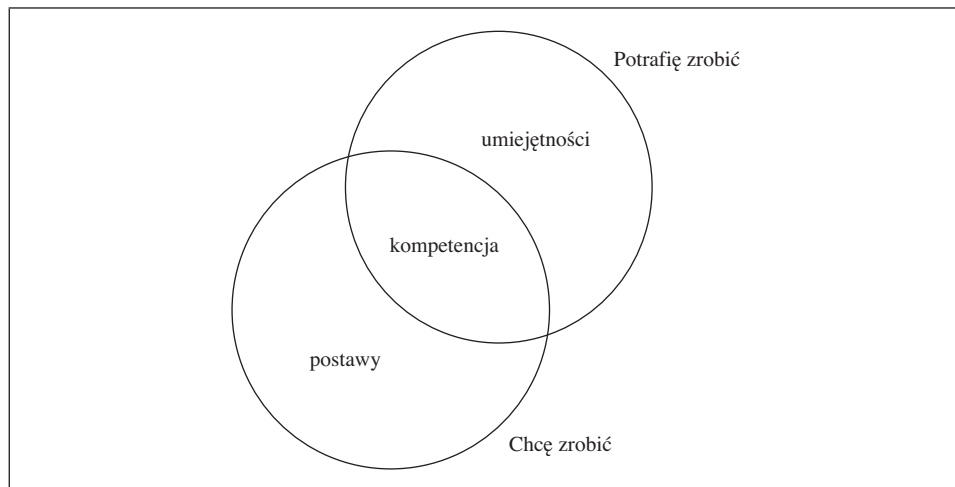
Wzorec ten wprost nawiązuje do tego, co w nauce nazywamy badaniami podstawowymi. Podczas gdy użyteczność badań podstawowych w nauce nie budzi wątpliwości, kształcenie w tym wzorcu obarczone jest niską użytecznością dla rynku pracy. Teorie (treści przedmiotów) tłumaczące świat i nieformułujące żadnych 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.

### 3.4. 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 rys. 5.



Rys. 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, koncentrując 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, za przestrożę może służyć określenie przypisane 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 zintegrowanego<sup>4</sup>, który upraszcza wdrażanie i integruje wszystkie kluczowe elementy modelu w spójną całość.

Przeprowadzone badania 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<sup>5</sup>. Wymienione kategorie dają się podzielić na dwie ogólne 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 tej sfery zaliczają się także cechy osobiste, które warunkowane 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 gotowość 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, mając charakter skutków, oddziałują wprost na zakres przejawiania kompetencji przez danego pracownika. Pozostałe wierzchołki mają charakter przyczyn i oddziałują pośrednio na zakres przejawiania kompetencji, stanowiąc ich źródła.

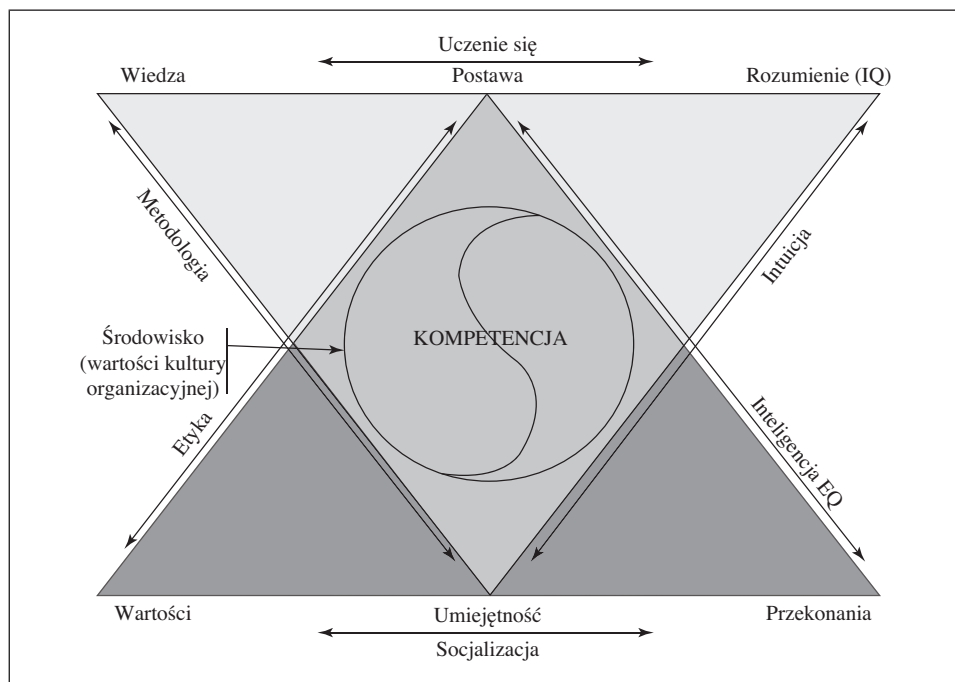
Górny, racjonalny trójkąt kompetencji dotyczy umiejętności, u których źródeł leżą wiedza i doświadczenie. Dolny, emocjonalny trójkąt kompetencji dotyczy postaw, u których źródeł leżą wartości i przekonania. W efekcie nałożenia tych dwóch trójkątów powstaje potencjalne pole kompetencji danego pracownika. Realne pole kompetencji warunkowane jest środowiskiem organizacyjnym, w którym funkcjonuje (realizuje zadania czy też przejawia kompetencje) dany pracownik. Podstawowym parametrem środowiska organizacyjnego są wartości

---

<sup>4</sup> Koncepcja zintegrowanego modelu kompetencji opisana została w pracach: [Czapla 2010, s. 199–211; Czapla 2011; Czapla 2013, s. 427–435].

<sup>5</sup> Badania zrealizowane zostały przez firmy Arthur Andersen i Schoonover SHRM na próbie 300 respondentów [Schoonover *et al.* 2000, za: Dubois i Rothwell 2008, s. 41].

kultury organizacyjnej, które definiują ostateczną wielkość pola kompetencji danej osoby, a w efekcie stopień dopasowania jego kompetencji do potrzeb i oczekiwań organizacji.



Rys. 6. Zintegrowany model kompetencji

Źródło: [Czapla 2011, s. 112].

Pomiędzy wierzchołkami dwóch trójkątów zachodzą interakcje, które odzwierciedlają dynamikę powiązań przyczynowo-skutkowych w obszarze kompetencji zarówno po stronie racjonalnej – kształtowania się umiejętności pracownika, jak i po stronie emocjonalnej – kształtowania się jego postaw. W ramach trójkąta racjonalnego pomiędzy wiedzą a rozumieniem zachodzi relacja definiowana przez proces uczenia się. Między wiedzą a umiejętnością zachodzi relacja definiowana 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 rys. 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 znaczenie o tyle, 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 znaczenie o tyle, 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, które 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 przejawiania określonej umiejętności. Z tego punktu widzenia wskazane byłoby dostosowywanie programów kształcenia w taki sposób, 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 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 wypełnienie 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 indywidualnej pracy osoby nad własnym rozwojem.

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 kompetencji. Kontekst środowiskowy daje wytyczne na poziomie całego systemu uczelni wyższej, stawiając pytanie, w jakim stopniu system kształcenia pozwala kompleksowo i w sposób zintegrowany budować i utrzymywać kompetencje jego uczestników.

## Literatura

- Argryle M. [1983], *Psychology of International Behaviour*, Penguin Books.
- The Assessment of Occupational Competence. Report to the National Institute of Education* [1980], ed. G.O. Klemp Jr., National Institute of Education, Washington.
- Breckler S.J. [1984], *Empirical Validation of Affect, Behavior, and Cognition as Distinct Components of Attitude*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 47(6), <https://doi.org/10.1037//0022-3514.47.6.1191>.
- 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”, vol. 20(6), <https://doi.org/10.1177/0146167294206001>.
- Czapla T. [2010], *Zintegrowany model kompetencji [w:] Nurt metodologiczny w naukach o zarządzaniu. 50 lat pracy naukowej Prof. zw. dr hab. Zofii Mikołajczyk*, red. W. Błaszczyk, I. Bednarska-Wnuk, P. Kuźbik, Folia Oeconomica 234, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Czapla T. [2011], *Modelowanie kompetencji pracowniczych w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Czapla T. [2013], *Integrated Model of Competence in the Educational Process of the Student [w:] Management Science in Transition Period in South Africa and Poland*, eds. J. Teczke, N. Terblanche, International Management Foundation, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kraków–Stellenbosch.
- Czapla T., Malarski M. [2005], *Zarządzanie pozyskiwaniem i rozwojem wiedzy w organizacji [w:] Metody organizacji i zarządzania. Kształtowanie relacji organizacyjnych*, red. W. Błaszczyk, PWN, Warszawa.
- Drew S., Bingham R. [2001], *The Student Skills Guide*, Gower Publishing, Aldershot.
- 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”, vol. 51(4), <https://doi.org/10.1037/h0061470>.
- Gerrig R.J., Zimbardo P.G. [2008]. *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa.
- 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], *Wechsler's Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*, 5th ed., Oxford University Press.
- McClelland D.C. [1973], *Testing for Competence Rather than for 'Intelligence'*, „American Psychologist”, vol. 28(1), <https://doi.org/10.1037/h0034092>.

- McLagan P. [1989], *The Models [w:] Models for HRD Practice*, vol. 3, American Society for Training and Development, Alexandria.
- Nęcka E. [2007], *Inteligencja [w:] Psychologia. Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Robbins S.P., Judge T.A. [2007], *Organizational Behavior*, 12th ed., Pearson, Prentice Hall.
- 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.W. [1959], *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*, „Psychological Review”, nr 66, <https://doi.org/10.1037/h0040934>.
- Zarządzanie wiedzą* [2008], red. D. Jemielniak, A.K. Koźmiński, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

## **The Logic of Shaping Competencies – a Comparison of the Classical and Integrated Approaches**

(Abstract)

The introduction of the concept of learning outcomes to the education system has led more and more universities to adopt the idea of competencies and their development. The responsibility of universities for educating future professionals to participate in the economy has been considered through the prism of competence development. Such an approach to higher education often takes place in the context of a deeply rooted three-element (knowledge, skills, attitudes) competence model, which can be called the classic model. This model is often only partially implemented, and not integrated.

The paper discusses the effects of the partial application of the model as a basis for the development of competencies. It proposes the integrated approach as an alternative and antidote to the pitfalls of a fragmented approach to competence development. The study was based on the reflective practitioner method. The paper shows how an integrated competencies model simplifies the development of those competencies. Particular emphasis is placed on the discussion of properly locating knowledge in the general competence structure. Practical implications and recommendations for the use of simplifications in a competencies model in the context of higher education are also discussed.

**Keywords:** competencies, knowledge, skills, attitudes.