

Janusz Ropski

Kompetencje nauczyciela akademickiego - identyfikacja pojęć

Sprawne i efektywne nauczanie studentów wymaga określonych umiejętności, wiedzy oraz cech osobowościowych. Każdy nauczyciel, który chce opanować trudną sztukę nawiązywania satysfakcjonujących go relacji z uczniem, powinien dążyć do pogłębiania swojej wiedzy przede wszystkim w zakresie pedagogiki i psychologii.

Zdefiniowanie kompetencji nie jest zadaniem łatwym, ponieważ jest to pojęcie różnie rozumiane i ujmowane w wielu wymiarach. Pojęcie kompetencji, mimo swego nieprecyzyjnego charakteru, w literaturze zarządzania stosowane jest od kilkunastu lat i stało się przedmiotem szczególnej uwagi. Od dawna też występuje w pedagogice.

W dostępnej literaturze można spotkać kilka ogólnych definicji pojęcia kompetencja oraz kompetencje.

W *Słowniku języka polskiego* wydanym w 1902 roku pod hasłem kompetencja czytamy: „kompetentność, odpowiedniość jurysdykcji: urzędnika do rodzaju sprawy; zakres działalności właściwy danej władzy, władza nadana przez ustawę urzędnikowi; zdolność wyrokowania o czymś, znajomość rzeczy, biegłość, świadomość fachowa, dokładne wtajemniczenie się w sprawę; pensja dożywotnia wyznaczona przez rząd w zamian za utracone dobra. Kompetentny – uprawniony, właściwy do działania, do wyrokowania, biegły w czym, znający się na rzeczy, świadomy, fachowy, wtajemniczony”¹. W. Doroszewski definiuje kompetencje w dwóch znaczeniach, jako zakres pełnomocnictw i uprawnień, zakres działania organu władzy lub innej jednostki organizacyjnej oraz zakres czyjejs wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności. Człowiek kompetentny, to uprawniony, upełnomocniony do działania, do wydawania decyzji, mający podstawy, kwalifikacje do wypowiedzania sądów i ocen². W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją W. Szymczaka czytamy, że kompetencja

¹ J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, *Słownik języka polskiego*, t. II, reprint 1902, Warszawa 1952, s. 426.

² W. Doroszewski, *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1961, s. 880.

to zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji lub spraw podlegających określonemu organowi itp., zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności. Człowiek kompetentny to człowiek mający określone kompetencje, uprawniony do działania, do wydawania decyzji, mający kwalifikacje do wypowiedzania sądów, opinii, ocen, autorytatywny, miarodajny³. W. Kopaliński określił kompetencję jako właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw instytucji do realizowania określonego działania; zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności⁴. I. Kamińska-Szmaj uważa z kolei, że kompetencja to zakres posiadanych uprawnień oraz pełnomocnictw do wykonywania określonych czynności, zakres odpowiedzialności, a także zakres wiedzy z danej dziedziny. Kompetentny to uprawniony do działania w danej sprawie, posiadający kompetencję do jej wykonania⁵. B. Dunaj definiując interesujące nas pojęcia wyraźnie rozgranicza je na liczbę pojedynczą i liczbę mnogą, tzn. na kompetencję oraz kompetencje. I tak kompetencja to odpowiedni zakres wiedzy i umiejętności, fachowość, umiejętność, znajomość rzeczy. Kompetencje to formalny zakres uprawnień do jakiegoś działania, zwykle sprawowania władzy, pełnomocnictwo. Człowiek kompetentny to człowiek mający wiedzę, umiejętności w jakiejś dziedzinie, charakteryzujący się fachowością i kompetencją, rzeczowy, miarodajny, fachowy mający odpowiednie uprawnienia do działania, podejmowania decyzji, dysponujący kompetencjami⁶.

W. Okoń określa kompetencję jako odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania, w pedagogice jako odpowiedzialność, zdolność do osobistej samorealizacji. Kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania. Jako zdolność do określonych obszarów badań, kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się⁷.

Leksykon wiedzy wojskowej wyjaśnia, iż kompetencje – to całokształt uprawnień i odpowiedzialności wynikających z obowiązków osób zajmujących stanowiska; kompetencje przysługują dowódcom, określają je regulaminy, instrukcje i inne dokumenty normatywno-prawne oraz ustalone przez wyższych przełożonych zakresy obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności⁸.

A.S. Reber w swoim *Słowniku psychologii* definiuje z kolei kompetencję ogólnie jako zdolność do wykonania jakiegoś zadania lub dokonania czegoś⁹. J. Strelau twierdzi, że kompetencje (*expert power*) jest to władza wynikająca z przekonania o wiedzy i umiejętności ekspertów. Dotyczy na ogół wąskiej dziedziny, w której kompetencje eksperta są na tyle duże, że ludzie poddający się jego radzie czy zaleceniom na ogół nie pretendują nawet do tego, by je zrozumieć. Po prostu ufają. Tak ufamy prawnikom, lekarzom, rewidentom księgowym, psychologom klinicznym.

³ M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1992, s. 977.

⁴ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 1999, s. 269.

⁵ I. Kamińska-Szmaj, *Słownik wyrazów obcych*, Wrocław 2001, s. 388.

⁶ B. Dunaj, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1999, s. 397.

⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 175.

⁸ *Leksykon wiedzy wojskowej*, Warszawa 1979, s. 173.

⁹ A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 307.

Wiara ta często bywa wzmocniana przez sprawujących władzę poprzez eksponowanie pozycji zawodowej, dyplomów czy nagród¹⁰.

Z przytoczonych definicji widać wyraźnie, że zagadnieniem kompetencji zajmuje się kilka dziedzin, jak np. prawo, socjologia, prakseologia, zarządzanie czy też psychologia pracy, co w znaczącym stopniu wpływa na jej różne rozumienie. W naukach prawnych oraz w języku potocznym podkreśla się często jej aspekt formalny, tzn. kompetencja jest utożsamiana z pełnomocnictwem i uprawnieniami formalnymi, dopiero w węższym rozumieniu kompetencje oznaczają wiedzę i umiejętności. Jasno wynika z tego, że kompetencje są tu pojęciem szerszym niż umiejętności. Z punktu widzenia sprawności zarządzania należy przytoczyć prakseologiczne rozumienie tego terminu, zgodnie z którym kompetencje to cechy podmiotu działania zrelatywizowane do sprawnego wykonywania określonego czynu, spełnienia funkcji w organizacji¹¹. W psychologicznym aspekcie kompetencja koncentruje się na mechanizmach regulacji działania, a więc rozważa się ją tu w aspekcie funkcjonalnym¹². Zdaniem Cz. Nosala, kompetencje obejmują psychologiczne podstawy (mechanizmy) nabywania, przenoszenia (transferu) i utraty kompetencji jako różnych dyspozycji umysłowych. Bardzo ważną sprawą jest to, czy posiadane dyspozycje umysłowe są skorelowane ze sprawnym działaniem na danym stanowisku i które z nich odgrywają w tym najważniejszą rolę¹³. W dziedzinie nauk zarządzania kompetencje najczęściej są utożsamiane ze sprawnym przekładaniem umiejętności na skuteczne działanie. Kompetencje rozumiane są jako zdolność do wykonywania działań w ramach danego zawodu lub funkcji, spełniających oczekiwane standardy. Tak rozumiana definicja obejmuje zdolność przeniesienia wiedzy i kwalifikacji do nowych sytuacji w ramach zatrudnienia na stanowisku pracy oraz uwzględnia takie działania, jak organizacja i planowanie, działania kreatywne i innowacyjne, tolerancja wobec postępowania w nieprzewidzianych sytuacjach oraz umiejętności stosowane w nawiązywaniu i utrzymywaniu stosunków ze współpracownikami i klientami¹⁴.

Na podstawie przytoczonych definicji oraz przedstawionych poglądów wybranych autorów wynika, że zdecydowana większość z nich jest zdania, iż kompetencje są pojęciem szerszym niż umiejętności. Można więc przyjąć za A. Rakowską i A. Sitko-Lutek, że samo nabycie umiejętności nie jest wystarczającym warunkiem do tego, aby nauczyciel akademicki był kompetentny¹⁵. Wynika również z tego, że poziom kompetencji nauczyciela akademickiego jest zależny od posiadanej wiedzy, na którą składają się zdolności osobiste, kwalifikacje i doświadczenie, umiejętność ich wykorzystania i wreszcie sama postawa i motywacja. Istnieje więc zależność poziomu

¹⁰ J.L. Grzelak, A. Nowak, *Wpływ społeczny*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk 2000, s. 203.

¹¹ T. Pszczółowski, *Mala encyklopedia prakseologii i teorii motywacji*, Wrocław 1978, s. 99.

¹² Cz. Nosal, *Psychologia decyzji kadrowych*, Kraków 1999, s. 75.

¹³ Tamże, s. 76.

¹⁴ E. Mc Kenna, N. Beech, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 1997, s. 206.

¹⁵ A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, Warszawa 2000, s. 17–18.

kompetencji od takich elementów, jak umiejętności, wiedza, kwalifikacje i postawy. Kompetentny nauczyciel akademicki jest więc nauczycielem, który bardzo dobrze wykonuje swoją pracę, a posiadane przez niego umiejętności w decydujący sposób wpływają na osiągane rezultaty. C. Lévy-Leboyer twierdzi ponadto, że kompetencje dotyczą zintegrowanego wykorzystania zdolności, cech osobowości, a także nabytej wiedzy i umiejętności, w celu doprowadzenia do pomyślnego wykonania złożonej misji w ramach przedsiębiorstwa. Z tego punktu widzenia kompetencje nie pozostają więc bez związku ze zdolnościami i cechami osobowości. Innymi słowy, kompetencje nie mogą się rozwijać, jeśli brak jest menedżerowi wymaganych zdolności¹⁶.

Kompetencje nauczyciela akademickiego są przede wszystkim związane z określonym zadaniem oraz określoną działalnością. Wynikają one z doświadczenia i tworzą wyraźnie określony zestaw wiedzy i umiejętności, zintegrowanych między sobą i w pewien sposób zautomatyzowanych, o ile osoba kompetentna mobilizuje tę wiedzę i umiejętności świadomie, bez potrzeby konsultowania zasad podstawowych ani też zapytywania samego siebie o wskazówki dotyczące takiego lub innego postępowania¹⁷. Dokonując pewnych uproszczeń można skonstatować, że:

- kompetencje są zbiorem zachowań, które pewne osoby opanowują lepiej niż inne, co sprawia, że w określonej sytuacji działają one sprawniej;
- zachowania te dają się obserwować w codziennej rzeczywistości pracy, a także w sytuacjach badanych. Wykorzystują one w zintegrowany sposób zdolności, cechy osobowości, nabytą wiedzę;
- kompetencje reprezentują więc powiązania między indywidualnymi cechami charakterystycznymi i cechami wymaganymi dla sprawnego wykonywania precyzyjnych misji (zadań, funkcji) zawodowych¹⁸.

W literaturze przedmiotu nie ma zgodności w kwestii struktury kompetencji zawodowych. Wyraźnie zaobserwować co najmniej dwa stanowiska w tym względzie.

Pierwsze z nich zakłada, że podstawą kompetencji są wiedza i umiejętności, jakimi dysponują poszczególni członkowie organizacji.

Zdaniem przedstawicieli drugiego, redukcjonistycznego w pewnym sensie stanowiska, kompetencje sprowadzić można do posiadanych przez nich umiejętności, rozumianych jako zdolność do sprawnego, dostosowanego do sytuacji posługiwania się zgromadzoną wiedzą. Umiejętności traktowane są niekiedy jako szczególnie zasób wiedzy¹⁹.

¹⁶ C. Lévy-Leboyer, *Kierowanie kompetencjami. Bilanse doświadczeń zawodowych*, Warszawa 1997, s. 19.

¹⁷ Tamże, s. 20.

¹⁸ Tamże, s. 32.

¹⁹ Ida Kurcz na przykład wyróżnia dwa rodzaje wiedzy przechowywanej w pamięci człowieka, mianowicie: wiadomości o faktach i zdarzeniach, odebrane przezeń bezpośrednio za pomocą zmysłów (wiedza deklaratywna) oraz umiejętności (wiedza proceduralna, obejmująca procedury, programy działania), oraz wykonywane na tego rodzaju danych operacje umysłowe bądź motoryczne; zob. I. Kurcz, *Pamięć. Ucznie się. Język*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa 1992, s. 140.

Jednak większość współczesnych koncepcji kompetencji zawodowych (w tym kierowniczych) opiera się na założeniach psychologii behawioralnej. W tym podejściu przyjmuje się, że umiejętności różnią się od wrodzonych cech osobowości, motywów, ról menedżerskich i funkcji kierowniczych. Umiejętności to więcej niż pojedyncze działania menedżerów, a mniej niż powtarzalne zachowania związane z wypełnianiem klasycznych funkcji menedżerskich. Uważa się także, że trudno jest nakreślić wyraźną granicę między tym, co jest taką umiejętnością, a tym, co nią nie jest. Umiejętności dotyczą wiedzy poznawczej i tego, jak wykonywać działania i są jednak szersze niż sama wiedza²⁰.

Podstawą tak rozumianych kompetencji nauczyciela akademickiego są zatem przede wszystkim umiejętności, niezbędne na określonym stanowisku pracy lub też pożądane z punktu widzenia pełnionej roli zawodowej. Poziom kompetencji zawodowych warunkowany jest zarówno posiadaną wiedzą wyniesioną z procesu edukacji, jak i wynikającą z osobistych doświadczeń jednostki. Istotny wpływ na kompetencje zawodowe każdego pracownika wywierają także jego predyspozycje osobowościowe, zdolności oraz postawy.

Ze względu na potrzeby niniejszego artykułu zostaną scharakteryzowane tylko niektóre elementy składowe kompetencji, a mianowicie: wiedza, umiejętności, zdolności oraz postawy.

W. Okoń definiuje wiedzę jako treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się. Wiedza obejmuje wszystkie formy społecznej świadomości, a więc zarówno naukę – jako formę najwyższą, jak i ideologię, religię czy też magię. Obok wiedzy funkcjonalnej może istnieć zatem wiedza irracjonalna, obok wiedzy prawdziwej – wiedza fałszywa. Szczególne znaczenie mają w życiu dwie kategorie wiedzy, ściśle związane z oddziaływaniem człowieka na rzeczywistość. Pierwsza z nich to oparta na doświadczeniu wiedza *praktyczna*, która dostarcza informacji o tym, jak możemy zmieniać rzeczywistość. Druga to wiedza *teoretyczna*, inaczej wiedza naukowa, dostarczająca nam danych o tym, jaka jest rzeczywistość. Bardzo istotną cechą wielu powstałych twierdzeń naukowych jest to, że po przekształceniu ich w normy postępowania mogą być wykorzystane jako wiedza praktyczna²¹. Według J. Kozielskiego, wiedzę stanowią pewnego rodzaju informacje, a mianowicie informacje świadome, tzn. takie, które są aktualnie uświadomione lub potencjalnie mogą zostać uświadomione, na których jednostka może koncentrować uwagę i przekazywać je za pomocą różnych komunikatów innym ludziom²².

Autorzy *Słownika socjologii* definiują wiedzę jako zespół wiadomości najczęściej powiązanych ze sobą, dotyczących całości lub fragmentu rzeczywistości. Uważają, że na poziomie społecznym tworzy ona zuniformizowane, utrwalone i podlegające obiektywizacji wytwory świadomości społecznej czy też formy kultury umy-

²⁰ A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, *Doskonalenie...*, s. 17.

²¹ W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 433.

²² J. Kozielski, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981, s. 39.

słowej, które kształtują się przede wszystkim dzięki jej kumulatywnemu charakterowi i mogą stanowić płaszczyznę różnicowań społecznych²³.

Wiedza naukowa to zespół twierdzeń, specyficzna forma wiedzy, stanowiąca globalny produkt społecznej praktyki naukowej, dotyczący naturalnego i społecznego wymiaru rzeczywistości, który jest systematyzowany, uniformizowany i kumulowany dzięki stałemu prowadzeniu rozważań, badań i dokonywaniu odkryć naukowych. W myśl pozytywistycznej tradycji dzieli się ją na wiedzę naukową o zjawiskach naturalnych i wiedzę naukową o zjawiskach społecznych²⁴. Wiedza potoczna, to wiedza *zdroworozsądkowa*, czyli najstarszy typ wiedzy ludzkiej, to całokształt wiadomości niezbędnych do sprawnego, codziennego funkcjonowania, wspólny dla wszystkich lub większości członków społeczeństwa. Jej zakres obejmuje rozeznanie w podstawowych realiach, zjawiskach i procesach społecznych²⁵.

Wiedza naukowa tworzona jest przez odpowiednio do tego przygotowanych uczonych posługujących się metodami naukowymi. Zawiera więc bardziej poprawne i logiczne spójne uogólnienia, w małym stopniu zależne od zmiennych subiektywnych, emocji uczonego. Uogólnienia jednych badaczy są poddawane krytyce i weryfikowane przez innych. Wiedza ta przekazywana jest głównie przez szkoły i odpowiednie publikacje. Wiedza potoczna tworzona jest przez laików. Kształtowana jest ona pod wpływem doświadczeń związanych z realizacją codziennych zadań czy warunków życia określonej społeczności. Ludzie żyjący w różnych warunkach mają odmienną wiedzę potoczną. Wiedza ta często zawiera niepoprawne uogólnienia, zdeformowany obraz rzeczywistości. Wynika to stąd, że jest ona silnie związana z emocjami i oczekiwaniami ludzi – myśleniem życzeniowym. Wiedza ta przekazywana jest z pokolenia na pokolenie, głównie przez rodzinę i środowiska lokalne²⁶.

Na gruncie psychologii A.S. Reber proponuje następujący podział wiedzy:

– wiedza to ogół informacji posiadanych przez osobę lub szerzej, przez grupę osób lub kulturę oraz te umysłowe komponenty, które wynikają ze wszystkich procesów wrodzonych lub nabytych przez doświadczenia;

– termin ten stosowany jest w obu tych znaczeniach z wyraźną implikacją, że wiedza jest głęboka i jest jednocześnie czymś więcej niż po prostu kompendium dyspozycji do reagowania lub zbiorem reakcji warunkowych²⁷.

Wiedza deklaratywna, zwana również wiedzą *faktograficzną* lub *wiedzą „że”* – to wiedza o świecie, która może być przedstawiona jako świadomie znana, rzeczywista wiedza. Wiedza proceduralna zwana także wiedzą *funkcjonalną* lub *praktyczną* – jest to wiedza o tym jak coś zrobić, wiedza operacyjna, praktyczna, *wiedza „jak”*. W przeciwieństwie do wiedzy deklaratywnej, wiedza proceduralna znajduje się poza zasięgiem świadomości jednostki. Metawiedza jest wynikiem refleksji nad

²³ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Warszawa 1998, s. 242.

²⁴ Tamże, s. 243.

²⁵ Tamże.

²⁶ T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996, s. 145.

²⁷ A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 824–825.

wiedzą deklaratywną i proceduralną oraz nad sobą samym. W jej obszarze realizuje się wiedza metapoznawcza – są to odrębne przekonania i sądy o sobie jako jednostce uczącej się²⁸. Wiedza o wynikach to bardzo ogólny termin odnoszący się do każdej *informacji zwrotnej* otrzymanej, np. przez badaną w eksperymencie osobę nt. poprawności jej odpowiedzi lub przez studenta w sytuacji uczenia się dotyczącą powodzenia lub porażki w opanowaniu materiału. Wiedza oczywista – odróżniana zarówno od wiedzy proceduralnej jak i wiedzy deklaratywnej. Stanowi ten rodzaj wiedzy, której jesteśmy bezpośrednio *świadomi*. W praktyce oznacza to znajomość ludzi, miejsc, rzeczy. Jest to wiedza pochodząca z danych zmysłowych. Wiedza rodzajowa, zwana również wiedzą semantyczną, jest to ogólna wiedza o świecie, utrzymywana niezależnie od konkretnych zdarzeń lub epizodów.

I. Kurcz twierdzi, że intuicyjnie odróżniamy dwa rodzaje wiedzy: *wiadomości o faktach i zdarzeniach*, które bezpośrednio obserwowaliśmy lub o których słyszeliśmy bądź też czytaliśmy, oraz *umiejętności wykonywania jakichś operacji umysłowych lub ruchowych*. Odróżniamy tzw. *wiedzę „że”* od *wiedzy „jak”*.

We współczesnej terminologii psychologicznej, przejętej z informatyki, używa się terminów: wiedza deklaratywna – czyli różnego typu dane, jakie przechowuje pamięć oraz wiedza proceduralna, czyli procedury, programy i operacje na tych danych²⁹.

Z. Chlewiński jest zdania, iż można wymienić trzy podstawowe cechy różniące *wiedzę deklaratywną* i *wiedzę proceduralną*.

- *wiedzę deklaratywną* posiadamy w sposób zero-jedynkowy: wszystko – albo – nic, wiedzieć, „*że*” oznacza cechę binarną, niestopniowalną, natomiast *wiedzę proceduralną* można posiadać w różnym stopniu i można ją przetwarzać paralelnie;

- *wiedzę deklaratywną* nabywamy *dyskretnie*, gdy dowiadujemy się o jakimś fakcie lub twierdzeniu, *wiedzę proceduralną* nabywamy *stopniowo* wykonując określone czynności;

- *wiedzę deklaratywną* można zakomunikować innym werbalnie, natomiast *wiedzę proceduralną* można jedynie zademonstrować pokazując, jak coś się robi³⁰.

Prawdopodobnie każdą wiedzę można przedstawić bądź deklaratywnie, bądź proceduralnie. Pewną jednak wiedzę łatwiej jest przedstawić deklaratywnie, a inną proceduralnie. Bardziej ekonomicznie jest przedstawiać deklaratywnie taką wiedzę, którą człowiek może wykorzystać na różne sposoby, niż taką, którą trudno do czegoś zastosować. Dzieje się tak, ponieważ *wiedzę deklaratywną* możemy reprezentować na podstawie danych bez antycypacji sposobów jej wykorzystania i bez włączania tej wiedzy w procedury. Dany fakt deklaratywny może być oceniany i wykorzystywany przez wiele różnych procedur interpretacyjnych. Natomiast *wiedzę*, którą posługujemy się wciąż w ten sam sposób, lepiej przedstawić w formie proceduralnej, w której jest najczęściej stosowana³¹.

²⁸ J. Strelau (red.), *Psychologia*, t. 2, Gdańsk 2000, s. 122.

²⁹ I. Kurcz, *Pamięć...*, s. 140.

³⁰ Z. Chlewiński, *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, [w:] M. Materska, T. Tyszka (red.), *Psychologia i poznanie*. Warszawa 1992, s. 166.

³¹ Tamże, s. 167.

Kolejnym wyznacznikiem i składową kompetencji są umiejętności. W poprzedniej konstatacji dokonałem próby porównania wiedzy deklaratywnej i proceduralnej. Jak daje się łatwo zauważyć, ludzie mają wiedzę, której nie są świadomi, ale którą potrafią skutecznie wykorzystać w celu wykonania określonych zadań. Tego rodzaju wiedzę proceduralną często określa się terminem umiejętności.

W ciągu naszego życia wszyscy nabywamy liczne umiejętności, lecz jedynie w przypadku kilku z nich osiągamy wysoki poziom biegłości. Dla większości te biegle opanowane umiejętności to mówienie w języku ojczystym, czytanie, pisanie, podstawowe umiejętności matematyczne, zawieranie znajomości z innymi ludźmi czy prowadzenie samochodu. W miarę jak doskonalimy się, mamy tendencję do rozwijania naszych własnych niepowtarzalnych umiejętności. Niektórzy spośród nas stają się doskonałymi lekarzami, muzykami, szachistami, malarzami, nauczycielami czy dowódcami. Potrzeba bardzo wiele czasu, aby stać się biegłym w jakimś zakresie, często są to setki czy nawet tysiące godzin. W okresie tego ćwiczenia natura umiejętności może ulegać zasadniczym zmianom jakościowym³².

Umiejętność to sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań, wiadomości te występują w postaci normatywnej jako zasady, reguły lub jako wzory postępowania w przypadku naśladownictwa.

Do najważniejszych umiejętności umysłowych człowieka zalicza się umiejętności mówienia, czytania, pisania i liczenia. W procesie kształtowania umiejętności praktycznych i umysłowych wyróżnia się następujące etapy:

- uświadomienie sobie przez ucznia nazwy i znaczenia danej umiejętności;
- sformułowanie reguł działania;
- poznanie wzoru danej czynności;
- pierwsze dokładnie kontrolowane, samodzielne, odpowiednio urozmaicone ćwiczenia w posługiwaniu się umiejętnością³³

Umiejętność to także praktyczna znajomość czegoś, biegłość czy zdolność wykonywania. W pedagogice określa się ją jako sprawność w posługiwaniu się posiadaną wiedzą przy wykonywaniu określonych zadań. W psychologii oznacza najczęściej dyspozycję do efektywnego wykonywania ciągu zorganizowanych czynności poznawczych lub poznawczo-motorycznych, mających na celu realizację określonego, na ogół złożonego zdania. Główny akcent kładzie się na dyspozycję, tzn. odpowiednio ukształtowane schematy czynnościowe do podejmowania i wykonywania określonych typów czynności, a także elastycznego ich dostosowywania do zmieniających się sytuacji zadaniowych. W takim rozumieniu umiejętność nie sprowadza się tylko do mechanicznego powtarzania poprzednio wyuczonych reakcji czy ich zespołów, lecz do elastycznego posługiwania się zdobytym doświadczeniem³⁴. Do istoty umiejętności należy sprawne i elastyczne posługiwanie się zdobytym doświadczeniem i dlatego

³² J.R. Anderson, *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa 1998, s. 356.

³³ W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 419.

³⁴ J. Borkowski, M. Dyrda, L. Kanarski, B. Rokicki, *Człowiek w organizacji. Podręczny słownik psychologii zarządzania i dziedzin pokrewnych*, Warszawa 2001, s. 149.

dzięki wytworzeniu umiejętności następuje dalsze udoskonalenie procesu uczenia się. W umiejętnościach wchodzi w grę elementy semantyczne, zrozumienia zadania czy sytuacji. Różne typy zadań wymagają od rozwiązującego je różnych umiejętności³⁵.

Jako miarę umiejętności przyjmuje się zwykle jakość rozwiązania lub wykonania zadania – niekiedy ustala się wzorce, modele optymalnego realizowania określonych zadań, uwzględnia się również ilościowe pomiary, np. liczbę potrzebnych do tego kroków, liczbę popełnionych błędów, czas wykonania. W wykonaniu jakiegoś zadania nie istnieją określone granice umiejętności, których nie można przekroczyć. Wobec tego ocena poziomu umiejętności jest sądem względnym. Możemy uważać daną osobę za odznaczającą się większą umiejętnością w wykonywaniu jakiegoś rodzaju zadań od drugiej osoby, lecz równocześnie prawdopodobnie można znaleźć inną osobę, która odznacza się jeszcze wyższą umiejętnością niż obie poprzednie³⁶.

U podstaw instrumentalnych składników osobowości leżą zdolności. Panuje ogólne przekonanie, że wykonywanie działalności zawodowej jest bezpośrednim źródłem rozwoju osobistego. Jednak rozwój ten poprzez przygotowanie nowych kompetencji wymaga, aby jednostka była zdolna uczyć się, to znaczy, by posiadała niezbędne zdolności. Nie ma dotychczas ogólnie przyjętej definicji zdolności. Prawie każdy autor posługuje się własnym określeniem tej niezmiernie ważnej psychicznej właściwości ludzkiej. Przez zdolności rozumie się warunki osobowe, które wyznaczają poziom wykonania określonych czynności czy działań oraz łatwość uczenia się³⁷. Ludziom, którzy przy jednakowej motywacji, uprzednim przygotowaniu i w tych samych warunkach zewnętrznych uzyskują lepsze wyniki w działaniu i uczeniu się przypisujemy wyższe zdolności³⁸.

W. Szewczuk proponuje, aby przez zdolności rozumieć sprawnościowe atrybuty jednostki, decydujące o poziomie i jakości jej osiągnięć w wykonywaniu określonych działań³⁹.

Według R.B. Cattela, każdy z rodzajów zdolności przejawiających się w działaniu jest w mniejszym lub większym stopniu funkcją trzech klas czynników: zdolności centralnych, stanowiących podstawowe parametry pracy mózgu, wywierające wpływ na wszystkie czynności poznawcze; to pewnego rodzaju zdolności ogólne; do nich należy inteligencja płynna; zdolności lokalnych, stanowiących wrodzoną i nabytą organizację pól sensorycznych i motorycznych mózgu; czynników pośredniczących, czyli nabytych nawyków umysłowych, które wchodzi w skład drugiego rodzaju inteligencji ogólnej, a mianowicie inteligencji skryształizowanej. Pierwsze dwie klasy czynników nazywa Cattel zdolnościami ograniczającymi, gdyż wyznaczają one zakres możliwości rozwojowych człowieka⁴⁰.

³⁵ Z. Chlewiński, *Kształtowanie...*, s. 161.

³⁶ Tamże, s. 162.

³⁷ T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996, s. 136.

³⁸ Z. Pietrasiński, *Zdolności*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1975, s. 736.

³⁹ W. Szewczuk, *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998, s. 1106.

⁴⁰ Z. Pietrasiński, *Zdolności...*, s. 736.

Według A.S. Rebera, zdolność to pojęcie oznaczające: kompetencję, biegłość sprawność, zręczność czy talent, dzięki którym ktoś może dokonać określonego czynu w danym czasie, bez jakiegokolwiek treningu. Uważa on, iż kluczowe znaczenie ma tu odróżnienie tego terminu od pojęcia uzdolnienie. Zdolność odnosi się do aktualnych możliwości jednostki wykonania czegoś, natomiast uzdolnienie związane jest z możliwościami potencjalnymi, czyli takimi, jakie dana osoba osiągnie dzięki wyuczeniu się. Testy inteligencji są przykładem testów zdolności. Zdolności ogólne to hipotetyczne, szeroko rozumiane zdolności poznawcze, które, jak się przypuszcza, są podstawą wszelkich specjalnych lub specyficznych zdolności ujawnianych w poszczególnych sytuacjach. To nic innego jak inteligencja⁴¹.

Wydaje się, że jedną z trafniejszych definicji zdolności proponuje S. Gerstmann, który zdolnością nazywa zespół czynników organicznych i związanych z nimi funkcjonalnie właściwości psychicznych umożliwiających szczególnie sprawne wykonywanie różnorodnych czynności i bardziej skomplikowanych działań⁴².

Wynika z tego, że im bardziej skomplikowane są zadania, tym większych zdolności wymaga się od człowieka. W tym sensie pojęcie *zdolności* jest rozumiane jako: właściwości umysłowe, spostrzeżeniowe i psychomotoryczne; bardziej złożone zespoły właściwości psychicznych umożliwiających jednostce nabywanie nowych form adaptacji do warunków życia i działania, tzn. do dobrego wykonywania działań określonego rodzaju oraz łatwego nabywania sprawności i umiejętności zawodowych.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się zdolności ogólne (nazywane również *inteligencją*) oraz zdolności specjalne. Najwyższy stopień rozwoju zdolności nazywa się *talentem*. Jednocześnie podkreśla się, iż wszystkie rodzaje zdolności są wzajemnie ze sobą powiązane, rozwijają się i wzbogacają w ścisłej wzajemnej zależności. Im wyżej są rozwinięte zdolności ogólne, tym więcej stwarza się warunków i przesłanek dla rozwoju zdolności specjalnych.

C. Lévy-Leboyer przedstawił znaczenie zdolności na etapie nabywania kompetencji, opisując proces uczenia się realizacji zadania⁴³. Proces ten rozpoczyna się od etapu poznawczego, w chwili kiedy jednostka po raz pierwszy staje wobec określonych warunków i pracy do wykonania. Etap ten rozpoczyna się od zrozumienia wymagań oraz usiłowania zapamiętania obowiązujących procedur i strategii działania, wymaga zalet intelektualnych oraz zdolności koncentrowania uwagi. Kiedy znane są podstawowe dane dotyczące przetwarzania informacji i lista wymaganych odpowiedzi, druga faza pozwala przyspieszyć realizację zadania i zmniejszyć liczbę popełnianych błędów.

Trzecia faza, która ma potwierdzić posiadanie kompetencji, jest osiągnięta wtedy, gdy praca staje się bardziej automatyczna i coraz mniej zależna od stałej kontroli myślowej. Innymi słowy, zdolności uruchomione w trakcie uczenia się zmieniają się w miarę tego, jak ono przebiega.

⁴¹ A.S. Reber, *Słownik...*, s. 879.

⁴² S. Gerstmann, *Psychologia*, Warszawa 1969, s. 167.

⁴³ C. Lévy-Leboyer, *Kierowanie...*, s. 21.

Z analiz tych można wyciągnąć następujące wnioski:

– specyficzne zdolności są wymagane po to, aby zdobywać lub posługiwać się konkretnymi kompetencjami. Zdolności te odgrywają mniejszą rolę, kiedy zadanie może być całkowicie zautomatyzowane;

– kiedy zadanie nie ma rutynowego charakteru oraz gdy charakteryzuje się nieoczekiwanymi i ciągłymi zmianami, to stale odwołuje się do procesów poznawczych i zdolności zmysłowych. Tak się dzieje głównie w przypadku znacznej części odpowiedzialności kadr kierowniczych i prawie wszystkich przypadkach, w których warunki często ulegają zmianie i wymagają twórczego podejścia (kreatywności), konkretnej inicjatywy i wyobraźni oraz odejścia od utartych schematów⁴⁴.

Można więc stwierdzić, że różne zdolności odgrywają istotną rolę w procesie nabywania kompetencji, ale podstawowe znaczenie mają zdolności intelektualne i poznawcze. Daje się zauważyć ponadto, że znaczenie ich rośnie, kiedy chodzi o działania złożone, to znaczy takie, które nie stawiają człowieka wobec zadań powtarzalnych bądź pokrewnych. Każdy człowiek, który poznaje otaczający go świat, niemal bez przerwy styka się z określonymi przedmiotami, które nie tylko spostrzeża i nie tylko tworzy sobie o nich różnorodne przekonania, lecz także w określony sposób reaguje na nie emocjonalnie czy uczuciowo. Człowiek zaspokaja swe potrzeby i realizuje zadania, które stawia przed nim grupa społeczna w określony i dla niego specyficzny sposób. Społeczeństwo, w którym żyjemy, a w węższym zakresie grupa społeczna, do której należymy, wpływa na sposób zaspokajania potrzeb.

Postawy są definiowane zwykle jako tendencja do pozytywnego lub negatywnego reagowania na dany obiekt, przedmiot, osobę lub wyrażenie. Należą do kluczowych pojęć używanych do wyjaśnienia zachowań społecznych. Postawy wobec względnie abstrakcyjnych obiektów czy celów, takich jak wolność, uczciwość czy wierność, nazywa się zwykle wartościami⁴⁵. W *Słowniku języka polskiego* postawa definiowana jest jako stosunek człowieka do życia lub do pewnej wyróżnionej sfery zjawisk oraz ustosunkowanie się do czegoś, czyjeś stanowisko, nastawienie czy też poglądy. Możemy wyróżnić postawę życiową, moralną, ideologiczną, aktywną, bierną, postawę człowieka wobec otaczającej go rzeczywistości⁴⁶.

Wiele jest definicji postaw. W tradycyjnej psychologii osobowości i psychologii społecznej termin ten przyjął funkcje raczej wyjaśniające niż czysto opisowe. Postawa zaczęła być traktowana jako pewne wewnętrzne ukierunkowanie afektywne, które ma wyjaśniać działanie ludzi. W rozważaniach nad postawami zwraca się uwagę na zależność między kształtowaniem się postawy a procesami poznawczymi, motywacyjno-emocjonalnymi i behawioralnymi. Procesy te stanowią zarazem trzy składniki postawy. Jednostka dzięki procesom poznawczym identyfikuje sytuację, wobec której ma się jakoś zachować. Intelektualna ocena sytuacji pozwala na ocenę emocjonalno-motywacyjną, a w konsekwencji na działanie w określony sposób.

⁴⁴ Tamże, s. 22.

⁴⁵ W. Szewczuk, *Encyklopedia...*, s. 425.

⁴⁶ J. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa 1992, s. 842.

T. Mądrycki jest zdania, że postawę można określić jako ukształtowaną w procesie zaspokajania potrzeb, w określonych warunkach społecznych, względnie zgodną i trwałą organizację wiedzy, przekonań, uczuć, motywów oraz pewnych form działania i reakcji ekspresywnych podmiotu, związaną z określonym przedmiotem lub klasą przedmiotów⁴⁷. Dla S. Nowaka, postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu⁴⁸. Podobnie sądzi S. Mika, który przez postawę rozumie względnie trwałą strukturę (lub dyspozycję do pojawiania się takiej struktury) procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w której wyraża się określony stosunek wobec danego przedmiotu⁴⁹.

Współczesne rozumienie postawy zawiera zwykle kilka komponentów:

- poznawczy (świadome przekonanie lub opinia danej osoby);
- afektywny (wydźwięk emocjonalny lub uczucie);
- ewaluatywny (pozytywny lub negatywny);
- motywacyjny (dyspozycja do działania)⁵⁰.

W zbliżony sposób postawę definiuje E. Aronson, który jest zdania, że na postawę składają się różne komponenty lub części. Elementem postawy jest:

- komponent emocjonalny (emocje i uczucia, jakie ludzie kojarzą z obiektem postawy);
- komponent poznawczy (przekonania ludzi na temat właściwości obiektu postawy);
- behawioralny komponent postawy (działania ludzi, czyli dające się zaobserwować zachowanie wobec przedmiotu postawy)⁵¹.

Nie opracowano do tej pory precyzyjnej definicji postawy. Większość psychologów sądzi jednak, że jest to trwała ocena – pozytywna lub negatywna – ludzi, obiektów i idei.

Kontrowersyjną definicję postawy sformułował K. Obuchowski twierdząc, że przez postawę w większości dających się zrozumieć definicji, rozumie wytworzoną w doświadczeniu, względnie trwałą właściwość osobnika polegającą na tym, że jego reakcji na dany przedmiot lub zjawisko towarzyszyć będzie, z wszystkimi tego konsekwencjami, ujemny lub dodatni proces emocjonalny. Postawy mogą być bardziej lub mniej uświadomione, są niezależne od siebie i nie ulegają procesowi wzajemnej koordynacji⁵².

⁴⁷ T. Mądrycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977, s. 23.

⁴⁸ S. Nowak, *Teorie postaw*, Warszawa 1973, s. 23.

⁴⁹ S. Mika, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1987, s. 116.

⁵⁰ A.S. Reber, *Słownik...*, s. 527.

⁵¹ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Warszawa 1994, s. 314.

⁵² K. Obuchowski, *Dwa mechanizmy powstawania i funkcjonowania postaw*, [w:] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa 1973, s. 129.

Analizując zróżnicowane zadania, jakie wykonuje na co dzień nauczyciel akademicki, łatwo się zorientować, że praktycznie każde z nich umożliwia wyodrębnienie chociażby kilku dyspozycji składowych mieszczących się w obrębie kompetencji ogólnych. Takie zestawienie kompetencji określa zbiór indywidualnych predyspozycji niezbędnych w procesie nauczania, niezależnie od charakteru istniejących relacji, związków i zależności. Nauczyciel akademicki staje bowiem nie tylko wobec problemów, które wynikają z rzeczowej struktury powierzonych mu obowiązków i zadań do realizacji, ale przede wszystkim wynikających z kontaktów z przełożonymi, a także studentami. W każdej z tych sytuacji powinien wykazać się umiejętnością skutecznego i efektywnego działania szczególnie w relacjach interpersonalnych.

Wymieniony przeze mnie zbiór kompetencji ogólnych tworzy w odniesieniu do nauczycieli akademickich zbiór otwarty dyspozycji umożliwiających jego uzupełnianie i rozwijanie. Kiedy przyjrzymy się im dokładniej, widać, że wiele z tych kompetencji wzajemnie się uzupełnia i przenika, sprzyjając rozwojowi pożądanym kompetencji społecznych.

Academic Teacher's Competence – Identification of Notions

Abstract

Professional training of teachers in the contemporary world seems to be lagging behind changes that take place in the modern school. Quick and efficient teaching of students requires specific skills, knowledge and personality traits. Defining competence is not an easy task because it is a notion that has multiple meanings, and one that is interpreted from various angles. Academic teacher's competencies are primarily connected with specific assignments and determined activities. They result from experience and form a clearly defined pool of knowledge and skills which are integrated and somewhat mechanical. The level of academic teacher's competencies depends on the possessed knowledge, personal abilities and the skill of implementing those appropriately, qualifications and experience, attitude and motivation. The set of general competencies is composed of an open set of predispositions enabling its supplementation and development. A competent academic teacher is a teacher who performs his/her work well, and his/her skills positively affect pedagogical achievements.