

KINGA TUCHOLSKA

ZAGADNIENIE KOMPETENCJI W PSYCHOLOGII

Szeroki zakres treści pojęcia „kompetencje” wyznacza jego interdyscyplinarny charakter. Stosowane jest ono w różnych dyscyplinach naukowych – także i w dziedzinie nauk społecznych. Celem artykułu jest przybliżenie zagadnienia kompetencji, jak jest ono poruszane od końca lat 50. aż do chwili obecnej na gruncie psychologii. Zaprezentowano w nim kwestie związane z konceptualizacją pojęcia kompetencji. Ujawnione przy tym niejednoznaczności w stosowanym przez badaczy i teoretyków tego zjawiska nazewnictwie i sposobie jego ujmowania spowodowały do poczynienia pewnych uściśleń i podjęcia próby systematyzacji wiedzy w tym zakresie. Rezultatem analizy prezentowanych w literaturze przedmiotu koncepcji kompetencji stało się określenie wyznaczników kompetencji osobowościowych i sformułowanie podstaw do wyróżnienia kompetencji osobowych. Jako przykład tych ostatnich zostały omówione szerzej kompetencje temporalne.

Słowa kluczowe: kompetencja, kompetencje czasowe, kompetencje temporalne.

I. KONCEPTUALIZACJA POJĘCIA KOMPETENCJI

Pojęcie „kompetencji” oznacza powszechnie zakres czyjejs wiedzy, uprawnień i odpowiedzialności oraz poziomu umiejętności. „Kompetencja” bywa również rozumiana jako warunek dokonania czegoś lub osiągnięcia określonego standardu. Źródłostów łaciński tego terminu – *competentia* – oznacza „odpowiedniość”, „zgodność”, natomiast czasownik *competere* to „zgodzać się”, „nadawać się”, „współzawodniczyć (z kimś)”.

Szeroki zakres treści pojęcia „kompetencje” wyznacza jego interdyscyplinarny charakter. Stosowane jest ono w różnych dyscyplinach naukowych, np. prawnych – na oznaczenie zakresu czyichś praw i obowiązków, czy w nurcie nauk społecznych, gdzie wiązane jest zazwyczaj z kwestią efektywności działania. Problem

kompetencji poruszany jest od końca lat 50. zarówno na gruncie psychologii teoretycznej, jak i wielu dziedzin psychologii stosowanej, m.in. psycholingwistyki, doradztwa personalnego, psychologii społecznej i komunikacji, psychologii pracy czy szkolnej, nabiera coraz więcej aspektów znaczeniowych.

Prowadzone są zakrojone na szeroką skalę międzykulturowe projekty badawcze, jak np. uruchomiony w grudniu 1993 roku w The Murray Research Center program na temat: „Charakter i kompetencje. Badanie ścieżek rozwoju człowieka w biegu jego życia” (por. Colby, James, Hart, 1998). Problem kompetencji to zatem ważka i szczególnie w ostatnich latach często poruszana na gruncie psychologii kwestia.

Rodzaje kompetencji (opracowanie własne)

Rodzaje kompetencji	Opis
Językowe (Chomsky, 1967)	Wyrażają się w zdolności do rozumienia i tworzenia przez człowieka z ograniczonej liczby znanych słów praktycznie nieograniczonej ilości zdań. Mają one charakter wrodzony i uniwersalny, co pozwala na przyswojenie przez każde dziecko dowolnego języka używanego w społeczności otaczających je
Komunikacyjne (Hymes, 1980)	Związane są z umiejętnością posługiwania się językiem stosownie do sytuacji i roli społecznej mówiących.
Numeryczne (Wynn, 1998)	Ujawniają się już u noworodków, wyrażając się wrodzoną wrażliwością na liczby. Są podstawą dla wykształcenia się na późniejszym etapie rozwojowym pojęć liczbowych i nabycia umiejętności operowania nimi.
Poznawcze (McClelland, 1973; Mischel, 1973)	Wyrażają się m.in. zdolnością dostrzegania istoty sytuacji problemowej, kreatywnością w poszukiwaniu jej rozwiązań, twórczym myśleniem, świeżością spojrzenia na znane już sytuacje, zdolnością do podejmowania decyzji i ciekawością poznawczą.
Emocjonalne (Saarni, 1988; Goleman, 1999; Salovey, Sluyter, 1999)	Związane ze sferą emocjonalną zdolności i umiejętności, potrzebne, by funkcjonować w zmieniającym się środowisku. Dzięki nim osoby są lepiej przystosowane, efektywniejsze w działaniu. Są to m.in. świadomość i zdolność rozpoznawania własnych czy cudzych stanów emocjonalnych, umiejętność ich nazywania, zdolność odraczania reakcji, radzenia sobie z nega-

<p>Wolitywne (Kuhl, 1994)</p>	<p>Umożliwiają one właściwy przebieg pięciu funkcji wolitywnych: 1) inicjowania czynności nieautomatycznych, 2) planowania, 3) kontroli impulsów, 4) kontroli uwagi, 5) zawiadywania pobudzeniem ogólnym. Dzięki nim możliwy jest skuteczny przebieg procesów kontroli wewnętrznej.</p>
<p>Interpretacyjne (Dudzikowa, 1993; Furmanek, 2000)</p>	<p>Dzięki nim człowiek może nadać i odczytać sens tego, co go otacza i czego doświadcza. Umożliwiają mu one „czynienie świata zrozumiałym”.</p>
<p>Autokreatywne (Dudzikowa, 1993; Furmanek, 2000)</p>	<p>Wiążą się z procesami samorozwoju i samodoskonalenia, a wyrażają w zdolności do inicjowania i realizowania przez człowieka zadań w celu osiągnięcia takich zmian w psychice, które uznaje on za zgodne z pożądanymi przez niego na danym etapie rozwoju standardami.</p>
<p>Interpersonalne (McClelland, 1973; Raven, 1984)</p>	<p>Decydują o efektywności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji z innymi; ich przejawem są: inicjatywa, zdolność pracy w zespole, rozumienie stanów emocjonalnych innych osób, umiejętność rozwiązywania sporów i konfliktów.</p>
<p>Społeczne (Raven, 1984; Maczak, 2001)</p>	<p>To złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w różnego typu sytuacjach społecznych, nabywane w toku treningu społecznego.</p>
<p>Zawodowe (Raven, 1984; Furmanek, 2000)</p>	<p>Zakładają posiadanie kwalifikacji do wydawania odpowiedzialnych opinii i sądów w określonej dziedzinie oraz uprawnień do wykonywania danego zawodu. Składają się na nie umiejętności niezbędne do wykonywania pracy na określonym stanowisku (tzw. progowe) oraz takie, które wpływają na podwyższenie poziomu wykonywanych zadań (tzw. wyróżniające). Są to np.: łatwość przyswajania nowości, organizowania stanowiska pracy, oszczędzania wysiłku, narzędzi, materiałów, umiejętność budowania zespołu pracowników.</p>
<p>Czasowe temporalne (Shostrom, 1968, 1972; Lens, 1994, 2004; Uchnast, Tucholska, 2003)</p>	<p>Umiejętność integracji osobistej przeszłości i przyszłości w teraźniejszości. Możliwość swobodnego „poruszania” się w trzech wymiarach czasu psychologicznego bez poczucia napięcia czy presji, docenienie wagi każdego z nich oraz umiejętność wykorzystania tkwiących w nich zasobów z uwagi na potrzebę wynikającą z aktualnej sytuacji.</p>

W literaturze przedmiotu funkcjonuje rozróżnienie na tzw. kompetencje ogólne, odnoszące się do różnych dziedzin życia (*general competence*) (por. McClelland, 1973; Raven, 1977a; Heath, 1977), i specyficzne (*specific competences*) (por. McClelland, 1973; Heath, 1977; Raven, 1984; Matczak, 2001). Stosowany jest także podział na kompetencje intrapersonalne (np. emocjonalne, poznawcze) i interpersonalne (np. społeczne, zawodowe) (por. Colby, James, Hart, 1998). Dzieli się również kompetencje na indywidualne oraz rozwijane w ramach grup pracujących nad określonym rozwiązaniem lub organizacji (*core competence*) (Lecoeuche, Catinaud, Greboval-Barry, 1996; Gorman, Thomas, 1997).

Badacze i teoretycy wymieniają różne rodzaje kompetencji. W tabeli 1 przedstawiono w syntetycznej formie te najbardziej powszechne. Ograniczono się jedynie do najczęściej spotykanych w literaturze. Szersze omówienie pozostałych wykracza poza możliwości opracowania w artykule, którego celem jest przybliżenie przede wszystkim ogólnego zagadnienia kompetencji na gruncie psychologii.

W każdym z ujęć termin „kompetencja” (*competence*) łączy się ze sferą działania ludzkiego i odnosi się do jego skuteczności. W anglojęzycznej literaturze psychologicznej jest uznawany za bliskoznaczny w stosunku do takich pojęć, jak „właściwość” (*quality*), „umiejętność” (*skill*) (White, 1959; McClelland, 1973; Raven, 1984; Keen, 1990) czy „łatwość działania” (*soft skill*), „zbiór nawyków”, „cecha” (*trait*) (Goleman, 1999), „zdarność” (*capability, capacity*) (Wynn, 1998), „biegłość, sprawność” (*proficiency*) (White, 1959). Najczęściej jednak łączy się z terminem „zdolność” (*ability*) (White, 1959; Chomsky, 1967; McClelland, 1973; Raven, 1984).

Ta niejednoznaczność w nazewnictwie jest niewątpliwie związana ze złożonością samego zjawiska. Jednak niekiedy badacze zbyt swobodnie stosują te pojęcia, uznając je za synonimiczne. Lektura wspomnianych opracowań psychologicznych wskazuje, że termin „kompetencja” jest często wprowadzany w miejsce terminu „zdolności” czy „umiejętności”, a nie zawsze jest to uzasadnione, gdyż wprowadza nieład terminologiczny i rozmywa już dobrze zdefiniowane pojęcia, jak np. zdolności poznawcze (określane również jako funkcje). Tymczasem: „doświadczenia zaczynają znaczyć dopiero, gdy wpadną w rezonans z układem właściwie znaczących pojęć; bez odpowiednio rozwiniętego systemu pojęć nie może narodzić się sprawnie funkcjonująca teoria” (Heller, 1992, s. 74-75).

Konieczne metodologicznie wydaje się zatem wprowadzenie uściśleń w tym zakresie, co będzie możliwe poprzez odwołanie się do poszczególnych koncepcji zjawiska kompetencji.

II. ZARYS GŁÓWNYCH UJĘĆ PROBLEMATYKI KOMPETENCJI

Poniżej znajduje się krótki przegląd definicji i ujęć omawianego zagadnienia, sporządzony na podstawie literatury przedmiotu publikowanej w latach 1959-2004.

1. *Kompetencja jako tendencja motywacyjna i potrzeba*

Jak już wspomniano, problematyka kompetencji została podjęta w psychologii pod koniec lat 50. Jako pierwszy uczynił to R. W. White w publikacji pt. *Motywacja rozważana na nowo: pojęcie kompetencji*. W swojej pracy White w sposób krytyczny odniósł się do psychoanalitycznej koncepcji instynktów i teorii redukcji popędu (napięcia) jako podstawowej zasady regulującej zachowanie. Uznał ją za niewystarczającą do wyjaśniania bardziej złożonych form aktywności ludzkiej. Miał tu na myśli szczególnie sytuacje, gdy dziecko zaczyna chwycić, raczkować, eksplorować nowe obiekty i miejsca, manipulować i wykorzystywać przedmioty w otoczeniu, chodzić czy mówić, a wiadomo, że nie podlega przy tym presji niezaspokojonej potrzeby biologicznej (por. Tokarz, 1999). Wymienione aktywności podejmowane są nie dla zaspokojenia pierwotnych instynktów, ale dla zaspokojenia wewnętrznej potrzeby radzenia sobie z otoczeniem. W ujęciu White'a tego typu czynności ukierunkowane są wyrazem naturalnej tendencji, dzięki której ludzie (ale także i zwierzęta) uczą się wchodzić w skuteczne interakcje z otoczeniem i wywierać na nie wpływ. Służą one realizacji podstawowego prawa biologicznego, którym jest staranie o utrzymanie życia i możliwie dobre radzenie sobie w środowisku. To zaś wymaga od jednostki nieustannego badania otoczenia, w którym żyje, i odkrywania jego właściwości.

White wyjaśnia podejmowanie tego typu aktywności, odwołując się do pojęcia „motywu skuteczności” (*effectance motive*) jako ich przyczyny i – będącego efektem jego zaspokojenia – poczucia, że działa się w sposób efektywny (*a feeling of effectance*). Motyw ten skłania do eksplorowania, wykrywania właściwości otoczenia, a odpowiada za gromadzenie wiedzy o tym, co można, a czego nie można robić w danym otoczeniu (White, 1963, s. 186). Ma on podstawowe znaczenie biologiczne i jest punktem wyjścia do rozwoju kompetencji. White zdefiniował tę ostatnią jako „zdolność organizmu do skutecznej interakcji i efektywnego radzenia sobie w otoczeniu” (1959, s. 297, 329).

W jego przekonaniu uczenie się sięgania i chwytania, pełzania i chodzenia, wspinania się, rozpychania oraz innych bardziej złożonych umiejętności motorycznych nie zakłada jakichś określonych społecznie celów (jakkolwiek mogą one z nimi współistnieć). Kompetencja jako taka, a co za tym idzie również jej poziom, nie powinny więc być przedmiotem oceny czy odniesienia do standardów społecznych. Należy jednak zauważyć, iż White przyznaje w jednej ze swoich późniejszych prac (1974), że kompetencja może być ujmowana również jako pewien wzorzec czy ideał, pożądany kierunek dążeń i rozwoju; wtedy jest definiowana społecznie i może być przedmiotem szacowania u poszczególnych jednostek.

Podsumowując można stwierdzić, że White łączy kompetencję z wewnętrzną motywacją osoby do efektywnego oddziaływania na otoczenie, prowadzącą do gromadzenia wiedzy, nabywania nowych umiejętności i sprawności, które umożliwiają coraz lepsze radzenie sobie. Kompetencja w ujęciu White'a wyraża się przede wszystkim w pragnieniu bycia skutecznym w działaniu. Ma ona charakter biologiczny (potrzebę tę mają również zwierzęta wyższe) i służy optymalnemu przystosowaniu się do środowiska, a zarazem przystosowaniu środowiska do własnych potrzeb.

E. L. Deci i R. M. Ryan (1985 – za: Tokarz, 1999; Ryan, Deci, 2000), czerpiąc inspirację z myśli White'a, rozwinęli tzw. teorię samoukierunkowania (*Self-Determination Theory*, określaną w skrócie SDT). Opracowując ją, wyszli z założenia, że w procesie własnego rozwoju człowiek dąży do samoukierunkowania, wyrażającego się coraz lepszym kierowaniem sobą i zwiększaniem stopnia własnej sprawczości.

Przyjmując organicystyczne podejście do motywacji, badacze ci postrzegają jednostkę jako aktywną, inicjującą zachowania stosownie do własnej woli i intencji. W ich przekonaniu organizm kieruje się samoistnymi (*intrinsic*) potrzebami i popędami, które dostarczają energii do tego, by oddziaływać na otoczenie. Deci i Ryan wyróżniają trzy podstawowe, wrodzone, naturalne potrzeby psychologiczne człowieka. Są to: potrzeba kompetencji (*need for competence*), autonomii (*autonomy*) oraz związków z innymi (*relatedness*). Pierwotną „nagrodą” po ich zaspokojeniu jest doświadczenie skuteczności w działaniu (*feeling of effectance*). Wymienione potrzeby różnią się od popędów pierwotnych tym, że nie wynikają z deficytów tkankowych i nie pojawiają się cyklicznie. Jedyne ich podobieństwo do popędów wynika stąd, że są one wrodzone i „energetyzują” zachowanie.

Samoistna, spontaniczna potrzeba kompetencji motywuje ciągły proces poszukiwania i podejmowania przez podmiot optymalnych wyzwań (*challenges*), jakich dostarcza otoczenie. Zaspokajanie potrzeby kompetencji umożliwia coraz pełniejszą ekspresję i powiększanie stopnia własnej autonomii. Polega to w najprostszej formie na uniezależnieniu się od dotychczasowej sytuacji oraz na poszukiwaniu lepszych warunków funkcjonowania.

Realizacja potrzeby kompetencji prowadzi według Deciego i Ryana do rozszerzenia repertuaru tzw. zachowań kompetencyjnych. Uruchamiane są one samoistnie, niejako „same przez się”. Sprzyjają eksploracji i eksperymentowaniu, przez co wpływają na zwiększenie doświadczeń jednostki, co prowadzi do wzrostu jej możliwości adaptacyjnych. U podstaw ich rozwoju leży naturalna potrzeba aktywności, zaś otoczenie może je osłabiać (np. poprzez karanie określonych zachowań) bądź wzmacniać (np. na drodze nagradzania). Wzrost kompetencji następuje, gdy osoba uzyskuje pozytywne informacje zwrotne o skuteczności własnego działania, np. o dobrym rozwiązaniu zadania czy pokonaniu trudności. Równocześnie jednak musi tej aktywności towarzyszyć wzrost poczucia własnej autonomii i sprawstwa.

Zaspokojenie trzech podstawowych potrzeb psychologicznych – w tym potrzeby kompetencji – okazuje się w badaniach Ryana i Deciego (2000) kluczowe dla możliwości optymalnego funkcjonowania, poczucia dobrostanu (*well-being*); sprzyja wzrostowi integracji wewnętrznej oraz właściwemu rozwojowi społecznemu jednostki.

2. *Kompetencja jako przekonanie o własnej skuteczności*

W literaturze przedmiotu pojęcie kompetencji funkcjonuje również na oznaczenie określonej postawy względem siebie, która wiąże się z przekonaniem, że jest się zdolnym do osiągnięcia właściwej adaptacji i wpływania na otoczenie. Badacze traktują je zamiennie z takimi terminami, jak „poczucie skuteczności” (*sense of efficacy*) (White, 1971), „konceptcja własnej skuteczności” (*self-efficacy*) (Bandura, 1989), „poczucie szacunku względem siebie” (*self-respect*) czy „poczucie własnej wartości” (*self-esteem*) (Smith, 1974). Wyrażają oni pogląd, że tak rozumiana kompetencja jest konieczna, by podjąć wysiłek poradzenia sobie w sytuacji problemowej, a jeśli to się powiedzie, owocuje dalszym wzmocnieniem poczucia własnej wartości.

W tym nurcie można lokować poglądy M. B. Smitha (1974), według którego zasadniczy dla posiadania kompetencji jest określony układ postaw w stosunku do siebie, opartych na przekonaniu, że ma się kontrolę nad własnym życiem, że można panować nad jego biegiem, a nie biernie ulegać temu, co przyniesie los.

A. Bandura prowadził badania nad właściwością osobowości, którą określał mianem *self-efficacy*. Podając jej definicję (1989, s. 1175) zaznaczył, że jest to „przekonanie człowieka o możliwości kontrolowania zdarzeń, które dotyczą jego życia, i możliwości skutecznego oddziaływania na sytuacje życiowe”. Jest to przeświadczenie, że posiada się zdolności i umiejętności kierowania swoim zachowaniem w taki sposób, który zapewni osiągnięcie zamierzonych celów. Łączy się z przekonaniem jednostki, że poradzi sobie z konkretną sytuacją, w której się znajduje. Tak rozumiana kompetencja wpływa na spostrzeganie, motywację i poziom wykonania zadań. Z badań Bandury wynika, że w trudnych warunkach osoby o wysokim poczuciu własnej skuteczności próbują przekształcić je lub podejmują próby aktywnego dostosowania się do nich. Natomiast osoby z niskim poziomem wykonania zadania reagują na wzrost trudności czy wymagań rezygnacją, apatią bądź cynizmem. Silne poczucie własnej skuteczności koreluje zarówno z dążeniem do wprowadzania zmian w otoczeniu, jak i z próbami indywidualnego przystosowania do zmieniającej się rzeczywistości.

Cherniss (1993), idąc za sugestiami Bandury, podkreśla, że nie należy traktować poczucia własnej skuteczności jako uogólnionej cechy czy pojedynczej dyspozycji, lecz raczej jako wiązkę wartościowań specyficznych. Naturalne dla każdego człowieka jest przekonanie o bardziej skutecznym wypełnianiu jednych ról, mniejszej zaś skuteczności własnych działań w zakresie innych ról czy sytuacji. Tak rozumiana kompetencja jest zatem konstruktem wielowymiarowym, odnoszącym się do wybranych obszarów funkcjonowania i działania. Cherniss badał to zagadnienie w odniesieniu do pracy zawodowej, zwłaszcza zawodów społecznych. Z jego badań wynika, że poczucie własnej skuteczności w tym wymiarze wyraża się w przekonaniu, że dysponuje się umiejętnościami potrzebnymi do wykonywania zadań związanych z daną profesją i potrafi sprostać żądaniom czy oczekiwaniom stawianym w konkretnej sytuacji związanej z wykonywaną pracą.

Wydaje się jednak słuszne, by w takich przypadkach, jak omówione powyżej stosować, określenie „poczucie kompetencji” (*sence of competence*), a nie „kompetencja”. Jest ono bardziej jednoznaczne i precyzyjnie informuje, o jakie znaczenie terminu chodzi (por. Heath, 1977).

3. *Kompetencja jako wyznacznik dobrego funkcjonowania*

Według A. Colby, J. James i D. Harta (1998) rozważania nad tym, co stanowi cel rozwoju człowieka, wymagają szczególnych odniesień do kategorii kompetencji i charakteru. Konstrukty te obejmują równocześnie wiele wymiarów, które według nich należy uwzględnić, mówiąc o dojrzałości i dobrym funkcjonowaniu. Charakter i kompetencje są tymi osiągnięciami jednostkowego rozwoju, które pozwalają patrzeć na człowieka przez pryzmat jego możliwości i w perspektywie optymalnego funkcjonowania, a nie braków i dysfunkcji.

Niektórzy badacze, publikujący już wcześniej, wprost traktowali kompetencję jako złożoną zmienną osobowościową, współzmienną z tym, co określa się w literaturze psychologicznej jako „dojrzałość”, „zdrowie psychologiczne”, „optymalne przystosowanie”, „idealne funkcjonowanie” (Smith, 1961, 1968, 1969; Clausen, 1968; White, 1971; por. Heath, 1977).

W opracowaniach Smitha (1968, 1969) termin „kompetencja” pojawia się w odniesieniu do układu pewnych cech osobowości. Wśród nich wymienia on m.in.: pewność siebie, zaufanie do siebie, poczucie własnej wartości, samokontrolę, inicjatywę, odpowiedzialność, asertywność, otwartość na doświadczenia, odporność na porażki, upór w dążeniu do celu, nastawienie na rozwiązywanie problemów, zdolność do podejmowania ryzyka, ciekawość poznawczą, zdolność do korzystania z pomocy innych. Cechy te składają się na tzw. *competent self*. Jest ono według Smitha wiązką właściwości osobowościowych, które umożliwiają efektywną adaptację do różnych zadań i ról społecznych. Wyrażają one potencjał adaptacyjny człowieka. Poziom tak rozumianej kompetencji („kompetentnego *self*”) można by oceniać nawet wtedy, gdy nie jest ona bezpośrednio ujawniana.

Niektórzy badacze, pisząc o kompetencji, zdają się mówić o tym, co wprost odnosi się do dojrzałości człowieka. Clausen przyznaje: „wysoce kompetentne osoby mogłyby zasadniczo zostać opisane jako pewne siebie, niezawodne, zasługujące na zaufanie, odpowiedzialne, otwarte na doświadczenia, tolerancyjne, rozumiejące” (1968, s. 130). J. G. Harris (1973), wymieniając cechy zasadnicze dla efektywności wykonywania rozmaitych zadań i ról, pisze o: zaufaniu do siebie, sile „ja”, wytrwałości, allocentryzmie, zdolności do antycypacji złożonych następstw własnych działań i to, co sam określa jako „ogólną dojrzałość”.

O wzajemnych związkach między kompetencją a dojrzałością pisze np. D. H. Heath (1977). W jego przekonaniu błędem jest utożsamianie ze sobą tych dwóch zjawisk. Równocześnie jednak przyznaje on, że nie da się ich traktować

rozłącznie. Heath stara się wykazać (wskazując również na ustalenia innych badaczy), że efektywność w adaptowaniu się do złożonych warunków środowiskowych, z którą bezpośrednio związana jest kompetencja, zakłada dojrzałość. W ujęciu tego autora dojrzałość jest zatem determinantą ogólnej kompetencji (*generalized competence*). Zwraca on również uwagę, że zależności pomiędzy dojrzałością a kompetencją są złożone i przebiegają w obu kierunkach. Wzrost dojrzałości sprzyja wzrostowi kompetencji, a wzrastające kompetencje wpływają na dojrzewanie osoby.

4. *Kompetencja jako złożony wymiar osobowościowych uwarunkowań efektywności działania*

Operowanie kategorią kompetencji wymaga ujęcia problemu w perspektywie: jednostka – jej społeczne otoczenie. Kompetencja to termin stosowany przez większość badaczy do określenia efektywności, z jaką osoba funkcjonuje w różnych, złożonych i zmieniających się warunkach, zadaniach czy rolach społecznych. Jest tym, co pozwala dobrze funkcjonować w rozmaitych sytuacjach. Charakteryzuje ją zatem niespecyficzność. Kryteria efektywności, za którą odpowiada, mogą być różnie ustalone, sposób oceny jej poziomu wyznaczają zazwyczaj kompetentni (*nomen omen*) sędziowie, a pozwalają ją zmierzyć odpowiednio skonstruowane testy. Tak rozumiana kompetencja może więc podlegać obiektywnej ocenie zewnętrznej.

W omawianym nurcie mieszczą się prace D. McClellanda (1973; 1958 – za: Raven 1984). Prowadzone przez niego na Uniwersytecie w Harvardzie badania zakwestionowały szeroko rozpowszechnioną ówczesnie opinię, że o osiągnięciu sukcesu (szkolnego, akademickiego, zawodowego i w wielu innych sferach życia, np. w sferze związków interpersonalnych) decyduje przede wszystkim poziom intelektualny jednostki. W artykule z 1973 r. pt. *Testowanie raczej kompetencji niż inteligencji* dowodził, że osoby, które mają najwyższe osiągnięcia, wyróżniają się zespołem specyficznych właściwości, wedle jego określenia – kompetencji. To one właśnie odpowiadają za większą skuteczność ich działań na różnych polach. Za szczególnie ważne uznał on następujące: (1) umiejętność komunikowania się werbalnego i niewerbalnego; (2) cierpliwość i zdolność odraczania reakcji; (3) stawianie sobie realnych, osiągalnych zadań, celów i wymagań; (4) rozwój *ego* w kierunku wzrostu odpowiedzialności, samodzielności, inicjatywy.

Czwarta z wyżej wymienionych to kompetencja ogólna (*general kind of competence*), która rozwija się z wiekiem, u pewnych ludzi w większym stopniu niż u innych, podobnie jak rozwój moralny (por. Kohlberg, Turiel, 1971 – za: McClelland, 1973). Ich rozwój jest, w opinii McClellanda, fundamentalny dla możliwości podjęcia kompetentnego działania w różnych sferach życia.

McClelland w swej pracy skupił się na ustalaniu oraz badaniu tych cech i umiejętności uczniów, studentów czy pracowników, dzięki którym odnoszą oni sukcesy w różnych dziedzinach życia. Dokonywał przy tym pomiaru siły motywacji do angażowania w określone rodzaje zachowań (związanych z dążeniami afiliacyjnymi do osiągnięć lub ujawniania własnej siły czy mocy). W wyniku tych badań McClelland doszedł do wniosku, że rezultat wysiłku osoby zależy od tego, czy podejmie ona szereg niezależnych od siebie, ale komplementarnych względem siebie aktywności, które razem doprowadzą do osiągnięcia celu głównego. Aby sprawdzić, czy potrafi zachować się w sposób kompetentny, należy to badać w odniesieniu do celu, który ona rzeczywiście ceni, a nie w sytuacji, którą jej zaproponuje lub wręcz narzuci badacz. To, że badana osoba nie ujawnia określonych kompetencji, może wynikać z tego, że nie chce wkładać wysiłku w ich „uruchomienie”, ponieważ nie zależy jej na zdobyciu wyznaczonego przez badacza celu – a nie z tego, że ich w ogóle nie ma. Taki sposób operacjonalizacji kompetencji, jaki przyjął McClelland, wiąże ją ze sferą motywacji ludzkiej i odnosi do kwestii efektywności działania na różnym polu.

Ciekawy i wnikliwy, bo uwzględniający szereg zmiennych osobowościowych oraz środowiskowych, model kompetencji wypracował J. Raven (1977a, 1977b, 1984, 1987, 1988). Jako członek Scottish Council for Research in Education interesował się on kwestią właściwości odpowiadających za skuteczność działania. Określał je ogólnym mianem „kompetencji do efektywnego działania” (1977a, s. 458). W toku swojej pracy badawczej Raven starał się zrozumieć naturę, znaleźć właściwe sposoby pomiaru oraz określić możliwości rozwijania tego typu właściwości. Rozważając różne aspekty kompetentnego zachowania (*competent behavior*), zaproponował nowy wobec dotychczasowych ustaleń w psychologii sposób myślenia o zdolnościach (*abilities*) i dyspozycjach motywacyjnych (*motivational dispositions*) oraz możliwościach ich pomiaru.

Raven (1984, s. 171-172) wyszedł z założenia, że efektywne działanie wymaga inicjatywy, zdolności uważnej obserwacji i uczenia się bez instrukcji, zdolności przywódczych, kierowniczych oraz do pracy w zespole. Sam jednak przyznał, że do żadnej z tych właściwości (*qualities*) nie można zastosować w sposób ade-

kwatny i ścisły pojęcia „zdolności” (*ability*). Każda z nich ma bowiem złożony charakter, stanowiąc nierozzerwalny związek zdolności oraz czynników motywacyjnych. Zaproponował dla nich pojęcie „kompetencji”, rozumianej jako „spontaniczna tendencja do angażowania się w te rodzaje zachowań, które doprowadzą do zdobycia celu”.

Raven (1977b, 1984) wyróżnia dwa podstawowe wyznaczniki efektywnych zachowań:

(1) Komponent wartości – tzw. tendencje wartościujące (*value component*) – czyli to, co ceni osoba, co jest dla niej ważne, co stanowi dla niej wartość, ku czemu się ona skłania. Oceniany jest on szczególnie ze względu na to, jakie są – przejawiające się w zachowaniu – kierunki dążeń osoby. W przekonaniu Ravena one właśnie mają główny wpływ na podejmowanie określonych działań. Przedstawiając trzy zasadnicze tendencje wartościujące, Raven (1984, s. 14, 169) odwołuje się do poglądów McClellanda (1973; 1958 – za: Raven, 1984) i M. Fishbeina (1967 – za: Raven 1984). Wyróżnia on:

– dążenie do działań związanych z realizacją pewnych wyzwań (*achievement behaviours*): robienia rzeczy, których nikt się jeszcze nie podejmował; opracowywania wynalazków; bardziej efektywnej niż dotychczas pracy;

– dążenie do działań na polu związków międzyludzkich (*affiliation behaviours*): wspierania osób i zachęcania ich do podejmowania wyzwań; upewniania się, że zespół pracuje bezkonfliktowo; tworzenia ciepłej, przyjacielskiej atmosfery w grupie;

– dążenie do działań kierowniczych (*power behaviours*): czuwania nad konstruktywnym przebiegiem dyskusji; upewniania się, że członkowie zespołu dzielą się między sobą wiedzą i poglądami, a dzięki temu mogą podejmować w grupie właściwe decyzje; określania celów dla pracy zespołu i kanalizowania energii członków grupy tak, by możliwe było ich osiągnięcie.

(2) Komponent skuteczności (*efficacy component*) – związany z tym, czy osoba jest w stanie zaangażować się w wiele różnych działań, które umożliwią jej osiągnięcie tego, co stanowi dla niej wartość. Składa się nań szereg kognitywnych, afektywnych, wolitywnych aktywności oraz zachowań o charakterze społecznym. Raven (1984, s. 168-169; 1988, s. 106) wymienia wśród nich:

– aktywności o charakterze poznawczym (*cognitive activities*), takie jak: zdolność podejmowania decyzji, planowanie tego, co i jak ma być osiągnięte, monitorowanie efektów własnej pracy, myślenie o mogących się pojawić trudnościach oraz myśleniu o sposobach ich ominięcia;

– emocjonalne (*affective activities*) – zdolność uświadamiania sobie przeżywanych emocji i włączania ich w proces rozwiązywania problemu, czerpanie radości z odnoszonych sukcesów i umiejętność radzenia sobie z negatywnymi emocjami w razie porażki;

– wolitywne (*conative activities*) – niepoddawanie się w obliczu niepowodzeń, determinacja i upór w dążeniu do celu;

– społeczne (*social activities*) – umiejętność zwracania się do innych o pomoc i wsparcie, poszukiwanie informacji zwrotnych na swój temat; zdolność kierowania działaniem innych i dostrzegania trudności oraz konfliktów pojawiających się w zespole pracującym nad danym problemem.

Sens rozłącznego traktowania tych dwóch komponentów (wartości i skuteczności) uwidacznia przytoczony przez Ravena (1977b, 1984) przykład. Opisuje w nim osobę, która wysoce ceni grę w piłkę nożną – jest bardzo zaangażowana w ćwiczenia, uczenie się nowych technik, poszukiwanie informacji zwrotnych i instrukcji od specjalistów w tej dziedzinie. Gdyby jednak te jej zdolności próbować ocenić w odniesieniu do np. rozwiązywania zadań matematycznych – umiejętności, na której rozwinięciu jej nie zależy – można by błędnie stwierdzić, że ta osoba nie jest w stanie, nie jest zdolna (a nie tylko nie chce wskutek braku motywacji) zaangażować się w nie i ujawnić na tym polu posiadane kompetencje.

Raven, pisząc o kompetencjach (1988, s. 103-105), odwołuje się do sformułowanego przez R. Johnsona trójwymiarowego modelu działania człowieka. Johnson twierdzi, że jest ono wypadkową trzech grup zmiennych: jego umiejętności i zdolności; motywacji; sytuacji, w jakiej się znajduje.

Raven proponuje w miejsce zdolności wyróżnionych przez Johnsona i umiejętności zastosować pojęcie „komponenty kompetencji” (*components of competence*), natomiast w miejsce motywacji – „tendencje wartościujące” (*values*). Komponenty kompetencji ujawnią się i rozwiną jedynie w sytuacji podejmowania przez osobę zadań uznanych przez nią za ważne. Według niego na zachowanie jednostki ma również wpływ to, jak postrzega ona sytuację, w jakiej się znajduje, jak rozumie np. sposób działania organizacji, w ramach której pracuje, jakich reakcji oczekuje od współpracowników. W opinii Ravena ludzie tylko wtedy ujawnią poziom kompetencji, jaki posiadają, gdy będą postrzegać własną sytuację jako taką, która umożliwi im podjęcie działań, na których im zależy.

Podsumowując poglądy Ravena należy zwrócić uwagę, że w jego przekonaniu kompetencja wyraża się w spontanicznej tendencji do angażowania się w aktywności, które doprowadzą do zdobycia wartościowego dla jednostki celu. To za-

klada, że osoba dysponuje szeregiem niezależnych właściwości i umiejętności oraz określonym repertuarem zachowań (z zakresu aktywności kognitywnej, afektywnej i wolitywnej). Raven określa je jako „komponenty skuteczności” czy „komponenty kompetencji”. Kluczowa dla efektywności działania (zachowania kompetentnego, czyli efektywnego) jest jednak umiejętność ich uruchomienia i zharmonizowania (*tune*) dla poradzenia sobie w konkretnej sytuacji problemowej, dla osiągnięcia konkretnego celu. Osoba jednak musi uznawać ten cel za wartościowy, ważny dla niej i być przekonana co do możliwości zdobycia go (fundamentalne dla motywacji kwestie: użyteczność celu i prawdopodobieństwo jego zdobycia). Bardzo ważna dla ujawnienia kompetencji jest więc, według Ravena, również kwestia wartości oraz celów, jakie osoba uważa za istotne do osiągnięcia. Nie bez znaczenia pozostaje również kwestia obrazu własnej osoby i związanej z nim pewności siebie, relacji z innymi, oczekiwanych ze strony otoczenia reakcji (tzw. lustro społeczne), sposobu postrzegania własnej sieci wsparcia. Jeśli chce się badać kompetencję, należałoby – zdaniem Ravena – kontrolować również i te zmienne.

Nieco inne ujęcie problematyki kompetencji – rozumianych jako zdolność do podjęcia działania i poradzenia sobie w nowych sytuacjach – zaproponowała K. Keen (1990). Poszukując metafory, która w sposób obrazowy pozwoliłaby odnieść się do złożonej kwestii ludzkich zdolności, Keen odwołała się do modelu ręki. To właśnie rąk używamy, by tworzyć i działać w sposób kompetentny. Dłoń tworzą kciuk, cztery palce i śródręcze. Podobnie na kompetencję składa się szereg niezależnych, a jednak integralnie powiązanych ze sobą części.

Aby podjąć działanie, niezbędne jest posiadanie pewnych progowych umiejętności wykonawczych oraz zdolności posługiwania się narzędziami. W modelu zaproponowanym przez Keen symbolizuje je kciuk. Wykonanie zadania wymaga również dysponowania pewną wiedzą – znajomości określonych faktów i metod działania. Posiadanie możliwie szerokiej, ale także specjalistycznej wiedzy jest szczególnie ważne z punktu widzenia skuteczności działania. Jednak to dopiero kombinacja wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych decyduje o tym, że osoba jest w stanie poradzić sobie w różnych i zmieniających się sytuacjach. Analogicznie zdolność do uchwycenia w sposób precyzyjny jakiegokolwiek rzeczy zależy od współpracy kciuka i palca wskazującego.

Umiejętność uczenia się na bazie własnego doświadczenia (np. z poniesionych porażek i odniesionych sukcesów) symbolizowana jest w modelu Keen przez palec środkowy. Dopóki nie wyciągnięto wniosków odnośnie do skutków włas-

nego zachowania – nie będzie się w stanie efektywniej działać w podobnej sytuacji w przyszłości.

Odpowiednia kombinacja wiedzy, umiejętności i doświadczenia czyni z człowieka znawcę, eksperta, osobę, która może uchodzić za „wtajemniczoną” (*know-how*). To jednak nie wszystko. Poradzenie sobie w konkretnej sytuacji zależy często od kontaktów z innymi (z szefem, w zespole pracowniczym, grupie zadaniowej). Palec serdeczny symbolizuje w modelu Keen sieć powiązań międzyludzkich, wzajemnych oddziaływań i wpływów.

Na koniec palec mały – to w omawianym modelu reprezentowane przez wspomniane wyżej osoby wartości, ich wola współdziałania i chęć dzielenia odpowiedzialności za podejmowane w zespole działania. Jest bardzo ważne, by ludzie, którzy mają wykonać daną pracę razem, mieli zbliżone postawy i przekonania względem podstawowych kwestii związanych z jej wykonaniem. Równie ważne jest to, by na równi gotowi byli wziąć odpowiedzialność za tę pracę i za innych, których ona dotyczy. Osoby, która odmawia wzięcia na siebie w tym względzie odpowiedzialności, nie można określić jako kompetentnej. Oznacza to bowiem, że nie jest ona w stanie w pełni sprostać sytuacji i jej następstwom.

Wracając do obrazu kompetencji zbudowanego przez Keen – jeśli człowiek ma coś wytworzyć własnymi dłońmi, tych pięć opisanych metaforycznie palców musi działać w sposób skoordynowany. Do wykonania niektórych zadań niezbędna jest siła fizyczna, w przypadku innych powodzenie zależy głównie od ujawnionego poziomu energii psychicznej czy mentalnej. To symbolizuje śródreczę – w nim tkwi źródło siły niezbędnej do podjęcia i realizacji działania. Ono, łącząc palce, umożliwi ich skoordynowanie działanie.

Wiadomo jednak, że ręka z jej palcami i śródreczęm odcięta od reszty ciała nie będzie jednak zdolna do tworzenia czegokolwiek. Kompetencja złożona z wiedzy, umiejętności, doświadczeń, kontaktów, wartości i nawet przy odpowiednim zasobie energii nie wystarczy do efektywnego działania. Musi być ona odpowiednio „zasilana” i „odgórnie” kontrolowana. W organizmie człowieka odpowiada za to system krwionośny i nerwowy. Te funkcje w przypadku pracującego spełniają m.in. właściwe kierownictwo czy superwizja.

Jak zaznacza Keen, kompetencje odnoszą się nie tylko do poziomu jednostkowego, ale również do grup i różnych poziomów organizacji społecznych (por. rys. 1). Wsparcie ze strony szefa – choćby tylko udzielenie przez niego informacji o tym, co w pracy będzie przez niego nagradzane, a co karane, ewentualnie motywowanie z jego strony czy właściwe ukierunkowywanie przez niego pracy –

jest niezwykle ważne z punktu widzenia efektywności działania. Jak zaznaczono na powyższym schemacie, to otoczenie pełni funkcję regulującą zachowanie osoby. Stąd w znaczący sposób wpływa na poziom ujawnianych przez nią kompetencji.



Rys. 1. Płaszczyzny ujawniania się kompetencji w ujęciu Keen (1990)

Pozostając w tym nurcie rozumienia kompetencji, kolejne kwestie – poza przedstawionymi powyżej – porusza D. Baumrind (1990, 1998). Problematykę kompetencji wiąże zasadniczo z efektywnym działaniem człowieka, wyrażającym się zdobywaniem przez niego wytyczonych sobie ważnych i wartościowych celów. Zaznacza jednak, że winny mieć one charakter prospołeczny, albo przynajmniej nie powinny przysparzać szkody innym. Czynienie dobra możliwe jest, jeżeli osoba ma „dobry charakter”, natomiast kompetencja umożliwia „czynienie tego dobra dobrze” (*doing good well*). W jej przekonaniu nie można użyć określenia „kompetentne działanie” w odniesieniu do aktywności mającej na celu wyrządzenie szkody innym lub sobie. Osoba określana jako kompetentna winna postrzegać swoje czyny w szerszym kontekście. Powinna być świadoma zarówno tych najbliższych, jak i bardziej odległych skutków własnego działania oraz tego, że prędzej czy później będą one mieć wpływ na efektywność zdobycia celów. Kompetencja w rozumieniu Baumrind współwystępuje więc z inteligencją, kreatywnością i zdecydowaniem w działaniu, ale nade wszystko z silnym, dobrym charakterem. Nie można jej rozpatrywać w oderwaniu od tych aspektów prawidłowo funkcjonującej osobowości.

Baumrind odnosi się również do problematyki rozwoju ludzkich kompetencji. W jej ujęciu jest on efektem złożonych relacji pomiędzy rozwijającym się dzieckiem a socjalizującymi je dorosłymi – w głównej mierze z rodzicami. Istnieją pewne charakterystyczne dla gatunku ludzkiego cechy układu nerwowego, które predysponują dziecko w sposób naturalny do rozwoju zachowań charakterystycznych tylko dla ludzi. Zarówno te wrodzone, jak i ujawniające się pod wpływem dojrzewania układu nerwowego potencjalności aktualizują się w biegu całego ludzkiego życia. Co ważne – to środowisko (zarówno biofizyczne, jak i społeczne) określa formę, jaką one przyjmują.

Rozwój kompetencji u małego dziecka nie jest więc tylko rezultatem spontanicznego dojrzewania wrodzonych zdolności czy automatycznej adaptacji do bodźców, na działanie których jest ono wystawione. Choć czynniki wrodzone i procesy dojrzewania systemu nerwowego dziecka są podłożem rozwoju kompetencji, to jednak mogą być one w pełni zaktualizowane wyłącznie we wspierającym (*facilitating*) środowisku społecznym, które tworzą mądrzy, odpowiedzialni dorośli.

Podsumowując zaprezentowane w tym paragrafie koncepcje kompetencji można stwierdzić, że w literaturze przedmiotu określenie „kompetentny/kompetentna” bywa stosowane wobec osoby, która:

- przejawia naturalną potrzebę bycia skuteczną w działaniu, efektywną w oddziaływaniu na otoczenie i w przystosowaniu się do jego zmieniających się warunków (por. White, 1959; Deci, Ryan, 1985 – za: Tokarz, 1999; Ryan, Deci, 2000);

- ujawnia pozytywną postawę względem siebie, łączącą się z przekonaniem o własnej skuteczności i możliwości poradzenia sobie w danej sytuacji (White, 1971; Smith, 1974; Cherniss, 1993; Bandura, 1989);

- osiągnęła znaczny stopień dojrzałości i funkcjonuje w sposób optymalny (Clausen, 1968; Smith, 1969; Harris 1973; Heath, 1977; Baumrind, 1990; Colby, James, Hart, 1998);

- charakteryzuje się określonym układem psychospołecznych cech i właściwości, które zapewniają efektywność w zakresie podejmowanych przez nią zadań i ról życiowych (McClelland, 1973; Raven, 1984; Baumrind, 1990; Keen, 1990).

O ile trzy początkowe podejścia do sposobu rozumienia kompetencji (jako tendencji motywacyjnej i potrzeby, jako przekonania o własnej skuteczności oraz jako wyznacznika dobrego funkcjonowania) dotyczą bardziej jej aspektów funkcjonalnych, o tyle ostatni z zarysowanych w nim, traktujący kompetencję jako

złożony wymiar osobowościowych uwarunkowań efektywności działania, odzwierciedla bardziej jej aspekty strukturalne. Kwestie ogólne dotyczące podstawowych wyznaczników kompetencji zostały poruszone poniżej.

III. PODSTAWOWE WYZNACZNIKI KOMPETENCJI

Na podstawie przeglądu sformułowanych od końca lat 50. koncepcji kompetencji można wysnuć pewne wnioski ogólne odnośnie do sposobu rozumienia kompetencji w psychologii i ich podstawowych wyznaczników.

Bez względu na dziedzinę zainteresowań i kontekst teoretyczny badacze problemu są zgodni co do tego, że kompetencje wiążą się z określonymi właściwościami osobowości (potrzeby, postawy, przekonania bądź określony układ cech). Umożliwiają one realizowanie zadań w sposób efektywny i na odpowiednim poziomie. Kompetencje ujawniane są przez osoby działające w konkretnych sytuacjach, a dzięki nim działanie staje się bardziej skuteczne. W zależności od tego, jakiej sfery dotyczy wspomniana aktywność, wyróżnia się np.: stosunkowo szerokie kategorie kompetencji poznawczych, emocjonalnych, interpersonalnych, szkolnych, zawodowych, czy wąskie, specjalistyczne kompetencje managerskie, kompetencje skutecznych kierowników czy tzw. dobrych nauczycieli.

Kompetencje umożliwiają zdobywanie osiągnięć i same też postrzegane są jako osiągnięcia jednostki. Stanowią bowiem wyższy etap rozwoju jego potencjalności i predyspozycji wrodzonych oraz zdolności. Ich rozwijanie z kolei może prowadzić do osiągnięcia mistrzostwa (*expertise*) w danej dziedzinie (por. Sternberg, Grigorenko 2003).

Nabywane i doskonalone są w procesie uczenia się – czy to samodzielnego (na bazie własnego doświadczenia), czy to w określonym systemie wychowawczo-dydaktycznym (w sprzyjających warunkach domowych, podczas nauki szkolnej, na kursach itp.) (por. Raven, 1984; Baumrind, 1998; Furmanek, 2000). Rozwój tak rozumianych kompetencji może postępować w ciągu całego życia i przebiega zazwyczaj na drodze rekonstrukcji – czyli nabudowywania, wzbogacania już posiadanych umiejętności i właściwości o nowe – a nie drogą zastępowania jednych przez inne (por. Furmanek, 2000).

Kompetencje ujawniają się w określonych sytuacjach. Charakteryzuje je jednak transfer dodatni – mają możliwość „przenoszenia się” na inne sytuacje zadaniowe. Zwraca się równocześnie uwagę na fakt, że osoba może posiadać kompe-

tencje – w znaczeniu kwalifikacji do wykonania zadania – i nie ujawnić ich w określonych okolicznościach (por. Furmanek, 2000; Raven, 1984; McClelland, 1973). Samo ujawnienie kompetencji zależy bowiem od woli danej osoby (to kwestia jej motywacji, celów, wartości) – tego, czy uzna ona, że z jakichś względów warto podjąć związany z tym wysiłek, czy widzi możliwość odniesienia sukcesu (przekonanie, że podoła zadaniu, że znajdzie zarówno poparcie, jak i wsparcie otoczenia) (por. Raven, 1984).

Tak rozumiane kompetencje mogą występować u określonych osób na różnym poziomie (od bardzo wysokich kompetencji po przeciętne, aż do ich braku). Można opracować skalę ich wartościowania. Ich szacowanie miałoby wówczas charakter ilościowy – ocenie podlegałoby natężenie tych właściwości podmiotu, które przyczyniają się do zwiększenia skuteczności jego działania.

1. Kompetencje językowe i ich czasowy wymiar

Z innej perspektywy badawczej podjął problematykę kompetencji ludzkich lingwista N. Chomsky (1967). Obserwując zachowania językowe dzieci, które nie tylko powtarzają wyuczone reakcje werbalne, lecz także rozumieją i tworzą zupełnie nowe wypowiedzi, których nigdy wcześniej nie słyszały, Chomsky przyjął, że człowiek wyposażony jest w typową jedynie dla gatunku ludzkiego zdolność, którą nazwał „kompetencją językową”. Stanowi ona o twórczym charakterze wypowiedzi językowych – tzn. sprawia, że ze skończonej ilości słów funkcjonujących w danym języku człowiek może zrozumieć i wygenerować praktycznie nieskończoną ilość nowych zdań. Owa wrodzona zdolność językowa, którą sam Chomsky interpretował raz jako „intuicję” językową rodowitego użytkownika języka, kiedy indziej jako „wrodzoną wiedzę językową”, dotyczy systemu reguł wyznaczających poprawne gramatycznie zdania w danym języku. Reguły te stanowią gramatykę danego języka. Model wiedzy językowej Chomsky uznał za uniwersalny – bo niezależny od konkretnego języka.

Dodatkowo zwrócił uwagę i na to, że konkretne realizacje językowe odbiegają nieraz od wzorca wyznaczonego przez kompetencję językową. Konkretnie akty mówienia podlegają bowiem nie tylko regułom kompetencji, lecz uwarunkowane są także właściwościami uwagi i pamięci. Ich ograniczenia mogą powodować różne lapsusy językowe, budowanie wypowiedzi niepełnych czy urywanych. Rozróżnienia pomiędzy tym, co i jak potrafią powiedzieć ludzie, od tego, co (jak)

faktycznie mówią, Chomsky dokonał za pomocą pojęć: kompetencja językowa (*competence*) i realizacja językowa (*performance*).

Do powyższego rozróżnienia nawiązał na łamach *Journal of Phonetics* R. F. Port (1996), próbując rozstrzygnąć kwestie z dziedziny fonetyki i fonologii. Powiązał on rozróżnione przez Chomsky'ego kompetencje językowe ze sferą mentalną – z nieciągłym (tj. dyskretnym) charakterem symboli językowych oraz faktem, że ich przetwarzanie w umyśle człowieka następuje w czasie psychologicznym, a nie tym obiektywnym, fizycznym (*discrete time*). Jedynie mowę ludzką konstytuuje skończona liczba fonemów, których kombinacje tworzą wyrazy. Kompetencja językowa w świetle poglądów Porta odnosi się do zdolności wyodrębniania z potoku dźwięków czy strumienia liter pewnych części i organizowania ich w sensowne całości, którymi są wyrazy (czyli „figury” – w języku psychologii postaci). To właśnie wydaje się fundamentalne dla naturalnych, uniwersalnych kompetencji ludzkich, jakimi – obok lingwistycznych – są kompetencje czasowe¹.

Dzięki tym ostatnim w świadomości człowieka możliwe jest rozróżnienie pomiędzy przeszłością, teraźniejszością i przyszłością oraz – równocześnie – traktowanie tych wymiarów nie jako rozłącznych, czy sąsiadujących jedynie na kontinuum linii czasu, ale jako części pewnej całości (*gestalt* przeżywanego czasu). Człowiek – skupiając się tylko na jednym z tych trzech wymiarów – pozostaje świadomy pozostałych; do tej całości odnosi się, organizując własne działanie. Zwierzę nie jest w stanie funkcjonować w ten sposób. Żyje ono w strumieniu czasu – jakby w ciągłej teraźniejszości – nie mając świadomości jego wymiarów. Podobnie jeśli chodzi o „język” zwierząt. Ciągły (*continuous*) charakter znaków, nadawanych w celu komunikowania własnych stanów, może mieć w ich przypadku jedynie funkcję prostej ekspresji, nigdy nie będzie dialogiem.

¹ Kwestia przeniesienia na grunt psychologii czasu kategorii zaczerpniętych z psycholingwistyki wydaje się uprawomocniona tym, że istnieją bardzo silne powiązania pomiędzy unikalnością języka ludzkiego a świadomością czasu. Zwraca na nie uwagę m.in. J. Bronowski (1977 – za: Borkowska, 1999). Według niego język nie stanowi – jak u zwierząt – zwykłego środka komunikacji, ale byt, dzięki któremu człowiek zdolny jest do refleksji, w czasie której tworzy plany działań i sprawdza zgodność ich realizacji ze swoimi wcześniejszymi założeniami. Staje się to możliwe wówczas, gdy występuje odroczenie pomiędzy napływającym bodźcem a odpowiedzią. Bronowski traktował zdolność hamowania i odraczania odpowiedzi – obok np. zdolności internalizacji języka – jako główny wyznacznik unikalności języka ludzkiego. W jego przekonaniu to właśnie dzięki niej człowiek ma możliwość powiązania przeszłości i przyszłości w teraźniejszości oraz ma poczucie czasu.

Kwestia zdolności rozróżniania części i odpowiedniego łączenia ich, organizowania w całości niosące pewien sens jest dla człowieka zupełnie podstawowa i naturalna. Dotyczy zarówno języka, sposobu doświadczania czasu, a także innych aktywności psychicznych, jak choćby spostrzegania (por. badania psychologów postaci). Zdolność różnicowania części i organizowania ich w całość, jaką jest konkretna sytuacja, stanowi o naturalnej kompetencji człowieka (por. Uchnast, 1994).

Tak rozumiane kompetencje przestają być jedynie właściwościami osobowości, a mogą być ujmowane jako właściwości osoby.

IV. KOMPETENCJE W PRZEŻYWANIU WYMIARÓW CZASU – KIERUNKI BADAŃ

Potrzeba głębszego, a równocześnie bardziej syntetycznego ujęcia kwestii doświadczania poszczególnych wymiarów czasu i zajmowania postaw wobec nich doprowadziła do ukształtowania pojęcia „kompetencji czasowych”. O kompetencji w doświadczaniu czasu (*time competence*) pisał Shostrom (1964, 1967, 1968, 1972), uznając, że jest ona ważnym, obok tzw. wewnątrz/zewnątrzsterowności, wskaźnikiem adekwatnego funkcjonowania. W opublikowanym w 1968 r. Kwestionariuszu Samoaktualizacji (POI) Shostrom uwzględnił Skalę kompetencji czasowej (*Time competence* – Tc) (por. Szewczyk, Uchnast, 1978) do pomiaru zdolności zachowania proporcji w przeżywaniu trzech wymiarów czasu.

Za najbardziej właściwe (z perspektywy samoaktualizacji) Shostrom uznał preferowanie terażniejszości z uwzględnieniem spraw minionych, o ile tylko są one aktualnie obecne i ważne. Przyszłość powinna być wedle niego również brana pod uwagę ze względu na możliwości, które przyniesie, kiedy nadejdzie i stanie się terażniejszością. Shostrom pisze (1967, s. 56-57): „Jedynym czasem, w którym możemy żyć, jest terażniejszość. Możemy wspominać przeszłość i antycypować przyszłość, ale żyjemy tylko w terażniejszości. Nawet jeśli przeżywamy na nowo wydarzenia z przeszłości, nie cofamy czasu. W rzeczywistości «przemieszczamy» wówczas przeszłość do terażniejszości”.

Osoby kompetentne w zakresie przeżywania czasu mają, w opinii Shostroma, szczególną umiejętność wykrywania współzależności między przeszłością, terażniejszością a przyszłością. Swobodnie „zagłębiają się” w przeszłość (wspominając) lub „wychylają” w przyszłość ku planom i celom, ale pozostają świadome, że

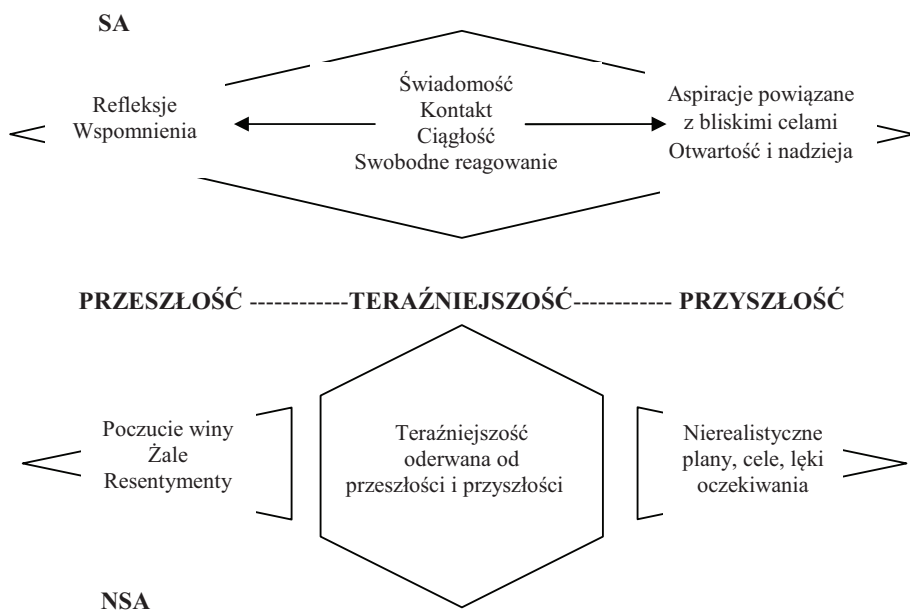
zarówno pamięć, jak i antycypacja są aktami terażniejszości, w której są osadzone. Żyją one pełnią terażniejszości, zachowując wrażliwość na to, co widzą, słyszą i czują w danej chwili. Wykorzystują przeszłość oraz przyszłość, aby nadać przeszłości szczególne znaczenie i wartość. Doświadczenia minione stają się dla nich przyczynkiem do refleksji nad sytuacją obecną, a przyszłość jest dla nich ściśle wiązana z realizowanymi aktualnie zadaniami. Świadomość przeszłości i przyszłości ułatwia im głębsze rozumienie terażniejszości, pełniejsze życie „tu i teraz”. Skupiają się na terażniejszości, której tło stanowią przeszłość i przyszłość (por. rys. 2).

Tymczasem osoby, które wyłącznie koncentrują się na jednym z wymiarów czasu, przeżywają go nieadekwatnie, co zaburza ich ogólne funkcjonowanie. Shostrom (1968) wyróżnia następujące możliwości ustosunkowania się do trzech wymiarów czasu i ich konsekwencje:

Osoba zorientowana na terażniejszość (*Present-oriented person*) – wyłącznie skupiona na sytuacji obecnej, bez oparcia w doświadczeniach z przeszłości, unikająca myślenia o przyszłości. Angażuje się w nie mające większego sensu aktywności, by nie doszło do napawającej ją lękiem refleksji i konfrontacji ze sobą. Może również wiele mówić o tym, czym się zajmuje, ale tak naprawdę niewiele robić.

Jednostka skupiona na przyszłości (*Future-oriented person*) – żyje w ciągłym napięciu, gdyż wyłącznie w perspektywie własnych lęków, oczekiwań, wyidealizowanych marzeń oraz nierealistycznych celów i planów.

Jednostka koncentrująca się na przeszłości (*Past-oriented person*) – dręczona wspomnieniami, cierpi zazwyczaj w związku z nie uleczonymi ranami z przeszłości. Odwołuje się często do czasów minionych, gdyż tam szuka wymówek dla usprawiedliwienia własnych porażek w terażniejszości. Przeżywa resentymenty, silne poczucie winy i niezadowolenia w związku z tym, jak wygląda jej terażniejszość i jaka była jej dotychczasowa historia życia.



Rys. 2. Sposób przeżywania wymiarów czasu przez osoby samoaktualizujące się (SA) i nie aktualizujące się (NSA) w ujęciu E. L. Shostroma (1968)

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Baumrind, D. (1990). Doing good well. W: C. B. Fisher, W. W. Tryon (red.), *Ethical issues in applied developmental psychology* (s. 17-28). Norwood, NJ: Ablex.
- Baumrind, D. (1998). Reflections on character and competence. W: A. Colby, J. James, D. Hart (red.), *Competence and character through life*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Borkowska, A. (1999). Nadpobudliwość psychoruchowa w neuropsychologicznej koncepcji Russella A. Barkleya. W: A. Herzyk, A. Borkowska (red.), *Neuropsychologia kliniczna* (s. 165-190). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. W: W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (red.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (s. 135-149). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Chomsky, N. (1967). The formal nature of language. W: E. Lenneberg (red.), *Biological foundations of language* (s. 397-442). New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Clausen, J. A. (1968). Values, norms, and the health called "mental": purposes and feasibility of assessment. W: S. B. Sells (red.), *The definition and measurement of mental health*. National Center for Health Statistics, U.S. Public Health Service.
- Colby, A., James, J., Hart, D. (1998). *Competence and character through life*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Dudzikowa, M. (1993). *Praca młodzieży nad sobą*. Warszawa: WSiP.
- Furmanek, W. (2000). *Podstawy edukacji zawodowej*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Gorman, P., Thomas, H. (1997). The theory and practice of competence-based systems. *Long Range Planning*, 30, 4, 615-620.
- Harris, J. G. (1973). A science of the South Pacific. Analysis of the character structure of the Peace Corps volunteer. *American Psychologist*, 28, 232-247.
- Heath, D. H. (1977). *Maturity and competence. A transcultural view*. New York: Gardner Press, Inc.
- Heller, M. (1992). *Filozofia świata*. Kraków: Znak.
- Hymes, D. (1980). Socjolingwistyka i etnografia mówienia. W: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo* (s. 152-167). Warszawa: Czytelnik.
- Keen, K. (1990). Competence – what is it and how can it be developed. W: F. Fevre, B. Muylwijk (red.), *Training For Competitiveness* (s. 61-71). De Cirkel, Bussum.
- Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientations. W: J. Kuhl, J. Beckmann (red.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (s. 1-11). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Lecoeuche, R., Catinaud, O., Gréboval-Barry, C. (1996). *Competence in human beings and knowledge-based systems*. In the proceedings of the KAW'96, 9-14 November, Banff (Canada), 2, 1-38.
- Lens, W. (1994). Odraczenie nagrody, samokontrola a przyszłościowa perspektywa czasowa. W: A. Januszewski, P. Oleś, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w KUL* (s. 297-308). Lublin: RW KUL.
- Lens, W. (2004). *Future time perspective. A psychological approach*. Paper presented at the Symposium: The Psychology of Time: Theoretical Inspirations, Experience, Temporal Competencies, Empirical Approaches. Lublin: Catholic University of Lublin, 20-21 Sept. 2004.
- Matczak, A. (2001). Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość. *Studia Psychologica UKSW*, 2, 157-174.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 4, 252-283.
- Nosal, C. S., Bajcar, B. (2004). *Czas psychologiczny: wymiary, struktura, konsekwencje*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Nuttin, J. (przy współpracy W. Lensa) (1985). *Future time perspective and motivation. Theory and research method*. Leuven: Leuven University Press.
- Port, R. F. (1996). A letter to the editor in response to A. Manaster-Ramer "Letter from an incompletely neutral phonologist". *Journal of Phonetics*, 24, 491-511.
- Raven, J. (1977a). On the components of competence and their development in education. *Teachers College Record*, 78, 457-475.

- Raven, J. (1977b). Toward a conceptual framework for thinking about human resources, their assessment, development and consequences. *Personnel Review*, 6, 21-29.
- Raven, J. (1984). Competence in modern society: Its identification, development and release. Oxford, England: Oxford Psychologists Press.
- Raven, J. (1987). *Assessing competence: A new psychometric paradigm*. A Paper prepared for the American Educational Research Association, Washington.
- Raven, J. (1988). The assessment of competencies. W: H. D. Black, W. B. Dockrell (red.), *New Developments in Educational Assessment: British Journal of Educational Psychology*, Monograph Series 3, 98-126.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.
- Saarni, C. (1988). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. Nebraska Symposium on Motivation 1988.
- Salovey, P., Sluyter, D. J. (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Shostrom, E. L. (1964). An inventory for the measurement of self-actualization. *Educational & Psychological Measurement*, 24 (2), 207-218.
- Shostrom, E. L. (1967). *Man, the manipulator*. New York: Abigdon Press.
- Shostrom, E. L. (1968). Eits Manual for the Personal Orientation Inventory (POI). An Inventory for the Measurement of Self-Actualization. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- Shostrom, E. L. (1972). *Freedom to be*. New York: Bantam Books, Inc.
- Smith, M. B. (1961). "Mental health" reconsidered: A special case of the problem of values in psychology. *American Psychologist*, 16, 299-306.
- Smith, M. B. (1968). Competence and "mental health": Problems in conceptualizing human effectiveness. W: S. B. Sells (red.), *The definition and measurement of mental health*. U. S. Dept. of Health, Education and Welfare, Public Health Service.
- Smith, M. B. (1969). *Social psychology and human values*. Chicago: Aldine.
- Smith, M. B. (1974). Competence and adaptation. *The American Journal of Occupational Therapy*, 28, 11-15.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2003). *The psychology of abilities, competencies, and expertise*. Cambridge, UK–New York: Cambridge University Press.
- Szewczyk, W., Uchnast, Z. (1978). Metoda pomiaru samoaktualizacji E. L. Shostroma. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 1, 28-44.
- Tokarz, A. (1999). Kierowanie sobą i konstruowanie działania: dwie współczesne teorie motywacji. W: A. Gaudowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 67-102.
- Uchnast, Z. (1993). Psychologiczna analiza doświadczenia świata-w-którym-żyjemy: podstawowe założenia psychologii fenomenologiczno-egzystencjalnej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczne*, 9, 109-118.
- Uchnast, Z. (1994). Reinterpretacja założeń psychologii postaci: od modelu całości jako symbolicznej figury do modelu całości naturalnej jako ekosystemu. *Roczniki Filozoficzne*, 42, 4, 33-71.
- Uchnast, Z., Tucholska, K. (2003). Kompetencje temporalne – metoda pomiaru. *Roczniki Psychologiczne*, 6, 131-150.

- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 5, 297-333.
- White, R. W. (1963). *Ego and reality in psychoanalytic theory*. New York: International Universities Press.
- White, B. L. (1971). *Fundamental early environmental influences on the development of competence*. Paper presented Third Western Symposium on Learning: Cognitive Learning, Washington State College, Bellingham, Washington.
- White, R. W. (1974). *Personal correspondence*. New York: Dryden Press.
- Wynn, K. (1998). Psychological foundations of number: Numerical competence in human infants. *Trends in Cognitive Sciences*, 2, 8, 296-303.

THE NOTION OF COMPETENCE IN PSYCHOLOGY

S u m m a r y

The term “competence” owes its interdisciplinary character to the richness of its semantic contest. Hence, it is used in various scientific disciplines, including the social sciences. The objective of the following article is to look more closely at the notion of competence, that is, how it has been approached in psychology from the late 1950 till today. The article aims at presenting the issues related to the conceptualization of competence. Furthermore, some ambiguities in the nomenclature used by researchers and theoreticians as well as in the way competence is presented have been noticed. It has provoked the author of this article to formulate some specifications. Some efforts have been made to systematize the knowledge in this area. The analysis of competence has finally resulted in the defining personality competence indicators and formulating the basis to mark them out from personal competences. As an illustration of the latter temporal competences have been discussed in some detail.

Key words: competence, time competence, temporal competence.