

Anna Krajewska

OCENA KOMPETENCJI JAKO DETERMINANTA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA UNIWERSYTECKIEGO

W całej międzynarodowej wspólnocie szkolnictwa wyższego podejmowanych jest od lat szereg krytycznych dyskusji dotyczących celów, przedmiotu, kryteriów, metod i form oceniania procesu kształcenia i jego rezultatów. Liczne opracowania i artykuły podejmujące te problemy dostarczają dowodów szerokiego zaniepokojenia stanem „sztuki” oceniania procesu i wyników w szkolnictwie wyższym, jednocześnie występuje zgodność co do tego, że dotychczasowa praktyka w tym zakresie wymaga doskonalenia (np., Denek, 2000a; Messick, 1999; Ashcroft, Palacio, 1996; Cotton, 1995; Denek 1995; Denek, Gnitecki, Kuźniak, 1984; Berezowski, Pólturzycki, 1975).

Postępujące szybko zmiany na rynku pracy charakteryzowane przez nowe rodzaje zajęć i zatrudnienia, postępująca globalizacja i rozwój technologii informacyjnych powodują, że pracodawcy poszukują elastycznych, multi wykwalifikowanych pracowników posiadających profesjonalne umiejętności warunkujące powodzenie w zawodzie, chętnych i zdolnych do kontynuowania nauki przez całe życie (De La Harpe i in., 2000, s. 232), fachowców o wysokich kwalifikacjach i kompetencjach (Denek, 2000b, s. 39).

Jednocześnie sprzężenie zwrotne od pracodawców dostarcza informacji, że absolwenci uniwersytetów (i nie tylko) są postrzegani jako:

- ...nieposiadający pewnych umiejętności, które są oceniane przez pracodawców, w szczególności zdolność do pracy w zespole i ustne

umiejętności komunikacyjne, zdolność przystosowania się i elastyczność w miejscu pracy, zdolność ciągłego kształcenia się przez całe życie zawodowe (ACNielsen Research Services, 1998, s. 22);

- wykazują braki i niedostatki w zakresie wymagań wobec pracowników, dotyczących podstawowych umiejętności takich jak myślenie abstrakcyjne, ustalanie priorytetów i zestawu celów, stosowanie interpersonalnych umiejętności w sytuacji konfliktu lub krytyki (De La Harpe, 2000, s. 232);
- młodzi absolwenci kończą studia bez adekwatnych umiejętności komunikacyjnych, bez elastycznych umiejętności wymaganych w praktyce wielu zawodów (Hillier, 1997, s. 35);
- absolwenci wyposażeni są w ogromną akademicką teorię, ale nie potrafią tego okazać, nie potrafią pisać, nie rozumieją czym jest biznes. Podczas gdy wykonują oni zadania w uniwersytecie, to nie są nauczeni, jak rzeczywiście trzeba je wykonywać (ACNielsen Research Services, 1998, s. 22). „Wykwalifikowani” ludzie, którzy ukończyli „uznane” studia tylko wiedzą, co należy robić, ale faktycznie nie potrafią tego zrobić (Fletcher, 2000, s. xii).

W ostatnich latach w rezultacie przemian społeczno-ekonomicznych, w odpowiedzi na potrzeby nowego rynku pracy, żądania większej odpowiedzialności instytucjonalnej i indywidualnej za proces i wyniki kształcenia, żądania wzrostu jakości kształcenia podejmuje się liczne dyskusje dotyczące potrzeby kształtowania i oceny w szkolnictwie wyższym kompetencji. Ich definiowanie było przedmiotem rozważań w wielu opracowaniach, wyodrębniano szereg ich rodzajów, np. kompetencje zawodowe, osobiste, ogólne, wewnętrzne (np., Denek, 2000a, s. 17; Astin, 1999, s. 168; Ewell, 1999, s. 151-152; Ashcroft, Palacio, 1996, s. 46-50 i inni).

Liczne dyskusje wywołują również stosowane na świecie różne systemy oceny kompetencji. Powstały na bazie krytykowanej od wielu lat tradycyjnej edukacji, kształcenia i systemu oceny. Wprowadzenie systemu oceny kompetencji umożliwił proces kształcenia i ocenę takich wyników, które koncentrują się na faktycznych, rzeczywistych osiągnięciach. Ocena taka dotyczy raczej tego, co jednostki mogą zrobić niż tego, co jednostki wiedzą (Fletcher, 2000, s. 19).

Z przeglądu literatury wynika, że ocenianie kompetencji ewoluuje w różnych kierunkach, eksponuje odmienne podejścia do genezy standardów kompetencji, jak w USA (Fletcher, 2000, s. 46) i Anglii (Fletcher, 2000, s. 46; Cotton, 1995, s. 39) lub też koncentruje się na zintegrowanej

koncepcji oceny standardów kompetencji, jak w Australii (Hager i in., 1994, s. 3-16).

W tym opracowaniu przedstawiono stosowaną w Australii zintegrowaną koncepcję oceny kompetencji, a także jej cechy, które w istotnym stopniu niwelują braki oceniania tradycyjnego, a tym samym warunkują uzyskiwanie lepszej jakości kształcenia.

Zintegrowana koncepcja kompetencji

Ocena bazująca na kompetencji jest oceną fachowości osoby wobec zalecanych standardów osiągnięć (Hager i in., 1994, s. 3). Tak więc, jeśli jakiś zawód ma ustalony ich zestaw, wejściowy poziom standardów kompetencji, to wówczas zalecane standardy osiągnięć są wymagane od wszystkich osób wstępujących do tego zawodu. Ocena bazująca na kompetencji jest procesem określającym, czy kandydaci odpowiadają zalecanym standardom osiągnięć, tj. czy demonstrują pożądane kompetencje.

W każdym procesie oceny decydujące jest rozstrzygnięcie, czym jest to, co ma być jej poddane. W literaturze występują różne kierunki myślenia o kompetencji i różne jej definicje, co jest zasadniczą kwestią w procesie oceniania. Jeśli, np., kompetencja to zdolność do wykonywania z powodzeniem serii oderwanych od siebie, obserwowalnych zadań, to ocena prawdopodobnie będzie polegać po prostu na zaliczaniu wykonanych zadań. Takie stanowisko wobec oceny kompetencji było szeroko krytykowane, na tej podstawie, że redukując zawód do serii abstrakcyjnych obserwowalnych zadań dostarcza płytkiej i powierzchownej prezentacji zawodu (Hager i in., 1994, s. 4).

Jeśli zaś, kompetencja jest pojmowana jako po prostu posiadanie serii pożądanych atrybutów, ujmujących wiedzę odpowiedniego rodzaju, umiejętności i zdolności takie jak rozwiązywanie problemów, analizy, komunikacji, itp. i odpowiednich postaw, to wówczas ocena będzie postrzegana jako strategia oceny każdego z tych atrybutów. To podejście do oceniania kompetencji także było szeroko krytykowane, na tej podstawie, że ocenianie atrybutów w izolacji od rzeczywistej praktyki pracy dostarcza niewielkich związków z przyszłymi osiągnięciami zawodowymi. W rzeczywistości atrybuty takie, jak rozwiązywanie problemów, umiejętność anali-

zy są bardzo zależne od kontekstu, tak więc próby uczenia się ich poza kontekstem są nietrafne (Hager i in., 1994, s. 4).

Żadna z przedstawionych koncepcji kompetencji nie była jedyną stosowaną w Australii. Stosowano raczej zintegrowane koncepcje kompetencji (Gonczy i in., 1990). Stosownie do koncepcji zintegrowanej, **kompetencja jest konceptualizowana w terminach wiedzy, zdolności, umiejętności i postaw okazywanych w kontekście starannie dobieranego zestawu realistycznych zadań zawodowych, będących na odpowiednim poziomie ogólności.** Cechą tego zintegrowanego podejścia jest to, że unika problemu mnóstwa zadań przez selekcję kluczowych zagadnień lub elementów, które są centralne w praktyce danego zawodu. Ponadto, określane są główne atrybuty, które są wymagane dla kompetentnych osiągnięć w tych kluczowych zadaniach lub elementach. Doświadczenie pokazało, że kiedy zintegruje się standardy kompetencji, to wyniki nabierają holistycznego bogactwa profesjonalnej praktyki (Hager i in., 1994, s. 4).

Standardy kompetencji zawodowych będące rezultatem zintegrowanego podejścia do kompetencji mają charakter holistyczny z kilku powodów (Hager i in., 1994, s. 5-6):

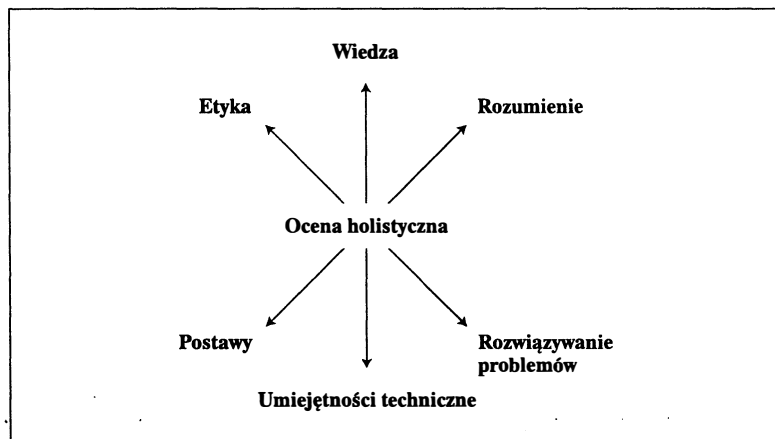
- kompetencja to konstrukt będący rezultatem inferencji, wnioskowania z relatywnie złożonych osiągnięć i wymaga profesjonalnej działalności (lub jej elementów). Typowy zawód wymaga około 30-40 takich kluczowych, profesjonalnych działań;
- kluczowe, profesjonalne działania (lub ich elementy) nie są oderwane od siebie i niezależne. Np., rzeczywista profesjonalna praktyka często wymaga równocześnie kilku takich elementów;
- kluczowe profesjonalne działania lub ich elementy wymagają tzw. myślenia sytuacyjnego, tj. standardów kompetencji dotyczących pomysłów, które profesjonaliści wykorzystują w zmieniających się kontekstach, w których funkcjonują. W ogólniejszej perspektywie poznawczej jest to nazywane dostosowywaniem wykwalifikowanego celowego działania stosownie do kontekstu.

Zintegrowana ocena kompetencji

Podstawową kwestią w ocenie kompetencji w sposób zintegrowany jest upewnienie się, jakie metody i formy będą najbardziej odpowiednie do

tego celu. Zintegrowane podejście do oceny kompetencji dąży do łączenia w ocenianiu wiedzy, rozumienia, rozwiązywania problemów, umiejętności technicznych, postaw i etyki (rys. 1).

Rysunek 1. Cechy zintegrowanej oceny (Hager i in., 1994, s. 8)



Teoria i praktyka w wymienionych obszarach są łączone w zintegrowaną lub „holistyczną” ocenę, która może być charakteryzowana jako (Hager i in., 1994, s. 8):

- zorientowana na problemy;
- interdyscyplinarna;
- obejmująca profesjonalną praktykę;
- ujmująca grupy kompetencji;
- koncentrująca się na wspólnych okolicznościach;
- wymagająca zdolności analitycznych;
- wymagająca łączenia teorii i praktyki.

Ocena zestawów kompetencji ma charakter zintegrowany, ponieważ stosuje się tu metody, które równocześnie poddają ocenianiu liczne składniki i wszystkie kryteria osiągnięć (standardy). Np., w przypadku społecznego pracownika socjalnego, stosuje się metodę standaryzowanych przypadków wykorzystującą w ocenie takie składniki, jak przeprowadzanie indywidualnych wywiadów, monitorowanie postępu u klientów

(petentów), rejestrowanie przypadków i przedstawianie raportów. Przy pomocy tej metody, w tym samym czasie dokonuje się także oceniania licznych atrybutów, takich jak postawy, umiejętności komunikacyjne, podstawy wiedzy i innych.

Zintegrowane ocenianie kompetencji rozwijane jest w Australii w licznych zawodach w obszarze medycyny, weterynarii, przemysłu, edukacji. Hager i in. (1994, s. 10) wyodrębniają pięć grup metod zintegrowanej oceny kompetencji, które mogą wystąpić w różnych zawodach:

- zadawanie pytań: projekty, zadania do wykonania; problemy, studium przypadku;
- symulacje: symulowany pacjent, klient, petent, uczeń; symulowane miejsce pracy; ćwiczenia sytuacyjne;
- testy umiejętności: standaryzowany pacjent, klient, petent, uczeń; przykłady pracy;
- bezpośrednia obserwacja: nadzorowanie ewaluacji; profesjonalna roczna praktyka, doświadczenie w zawodzie;
- dowody wcześniejszego uczenia się: portfolio, dzienniki, kwalifikacje, referencje.

W tym podejściu do oceny kompetencji eksponuje się osiągnięcia, których przejawem są różne, bardzo często bezpośrednie dowody, bazuje raczej na opiniującym modelu oceniania, a nie na paradygmacie pomiaru.

Ocena kompetencji a ocena wiedzy

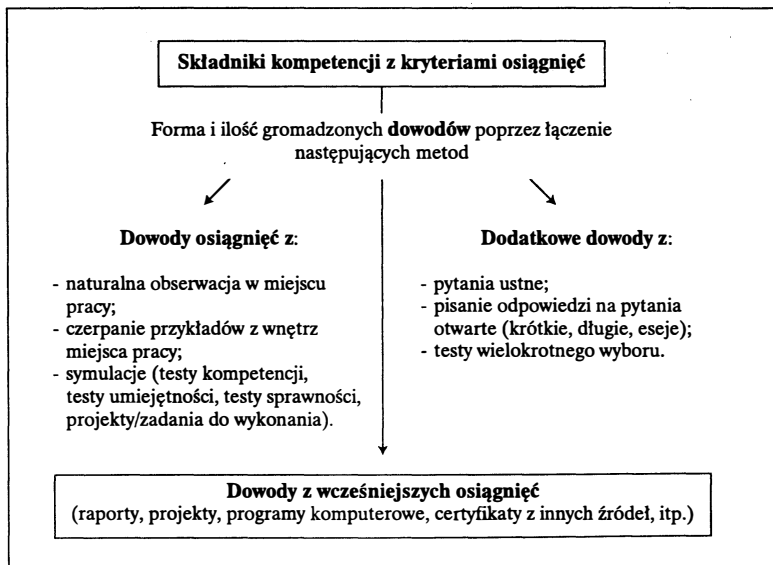
W związku z tym, że standardy kompetencji bazują na osiągnięciach, to ocenianie kompetencji, jak podkreślają Hager i in. (1994, s. 11) koncentruje się tam, gdzie to możliwe bezpośrednio na osiągnięciach. Powoduje to ostry kontrast w porównaniu z tradycyjnym ocenianiem, koncentrującym się mocno na wiedzy. Może to wywoływać obawy, że standardy kompetencji zmniejszają znaczenie wiedzy wymaganej w praktyce różnych zawodów. A zatem, czy w zintegrowanym ocenianiu kompetencji jest również miejsce na ocenianie wiedzy?

Proces oceny kompetencji jest wytwarzaniem, gromadzeniem i interpretacją dowodów, które są porównywane z kryteriami osiągnięć (lub

standardami). Porównywanie jest podstawą opinii, która inferuje (wnioskuje) o kompetentnych osiągnięciach lub innych. Kryteria osiągnięć (lub standardy) mogą być traktowane jako określone ilości dowodów, które powinny być zgromadzone, aby inferencję uczynić „bezpieczną” (Hager i in., 1994, s. 11).

Dla oceniania kompetencji bazujących na osiągnięciach ideałem byłoby gromadzenie dowodów osiągnięć z rzeczywistej praktyki pracy. Z powodu takich ograniczeń, jak koszt i czas, jest to nie zawsze możliwe. Tam, gdzie gromadzenie dowodów z rzeczywistej praktyki pracy jest niemożliwe do wykorzystania, kolejnym dobrym źródłem dowodów są zwykle symulacje, których podstawą jest praktyka pracy, np., testy kompetencji, testy umiejętności, testy sprawności, itp. Ale nawet te metody mogą być nieodpowiednie do koniecznego zakresu i warunków adekwatnej oceny kryteriów osiągnięć (lub standardów) (s. 12).

Rysunek 2. Pokonywanie luk w ocenie



Źródło: H. Black & A. Wolf (Eds) (1990) *Knowledge and Competence*. London, UK: Employment Department, za: Hager i in. (1994, s. 12).

Pozostaje tu coś, co Hager i in. (1994, s. 12) nazywają „luką”, tj., różnica między ilością dowodów, które można racjonalnie i rzetelnie zgromadzić z osiągnięć (dowody osiągnięć gromadzone z rzeczywistej praktyki pracy lub z symulacji praktyki pracy) i ilością dowodów, która jest potrzebna do dokonania bezpiecznej inferencji (wnioskowania) o kompetencji.

Ta luka w ocenie może być wypełniona przez dodatkowe świadectwa osiągnięć, którymi są testy wiedzy i rozumienia. Mogą być one dodane do dowodów osiągnięć umożliwiających bezpieczną inferencję kompetencji (rys. 2).

Tak więc w zintegrowanej ocenie kompetencji jest również miejsce na opiniowanie wiedzy, chociaż nie jest to priorytetem, to jednak ważnym elementem wzmacniającym rzetelność takiego działania.

Proces i wyniki w ocenie kompetencji

Zasadniczą kwestią oceny bazującej na kompetencji są wyniki kształcenia, ale jak podkreślają Hager i in. (1994, s. 13) są przypadki, w których niezbędne jest ocenianie procesów. Np. procedury wymagane w laboratoriach analizujących przypadki medyczne, działania podejmowane przez nauczyciela podczas lekcji przy realizacji nowych treści. Jako kryteria oceniania fachowości w realizowanych procesach wymieniają następujące:

- dokładność lub brak błędów;
- szybkość osiągnięć;
- dobór poprawnych technik;
- właściwe skutki wykorzystanych technik;
- bezpieczeństwo wymaganych standardów.

A zatem zintegrowana koncepcja oceny kompetencji umożliwia posługiwanie się metodami oceny zorientowanymi na proces i metodami oceny zorientowanymi na wyniki, co bardzo wyraźnie zwiększa skuteczność i efektywność kształcenia.

Ocena bazująca na kompetencji a rzetelność i trafność

Stosownie do zintegrowanego podejścia, które rekomendują Hager i in., (1994, s.5), kompetencja nie jest czymś, co jest bezpośrednio obserwowalne. Kompetencja jest rezultatem wnioskowania z osiągnięć. Ma to wpływ na odpowiednie usytuowanie oceny kompetencji, jak i innych rodzajów oceniania w procedurach wykorzystywanych do maksymalizowania ich trafności i rzetelności. Jeśli takie procedury są stosowane, to ocena kompetencji jest tak samo „obiektywna” jak inne alternatywy. Każde ocenianie jest inferencją, wnioskowaniem, np. w testach wiedzy na podstawie ilości punktów dokonuje się inferencji, czy lub nie student posiada wystarczająca wiedzę.

W związku z tym ocena bazująca na kompetencji na równi z innymi dokonywana jest poprzez inferencję, która podlega błędom. We wszystkich przypadkach, kierunkiem postępowania jest gromadzenie takiego rodzaju dowodów, w takiej liczbie i z różnorodnych źródeł, które uczynią inferencję bezpieczną, a występująca lukę zminimalizują.

Trafność jakiegokolwiek metody oceniania odnosi się do obszaru, w którym dokonuje ona pomiaru tego, co było zamierzone. Jeśli standardy kompetencji będą nietrafne, to wówczas ocena bazująca na kompetencjach nie może być trafna. Dlatego, jak podkreślają Hager i in. (1994, s.10) bezwzględny wymogiem oceny kompetencji zawodowych jest ustalenie zestawu trafnych standardów kompetencji w rezultacie gruntownej analizy danej pracy lub zawodu.

Kompetencje bazujące na standardach w zintegrowanym podejściu odzwierciedlają rzeczywiste bogactwo pracy, wykorzystują wiedzę w działaniu i inteligentne opiniowanie, które jest cechą kompetencji zawodowych. Innymi słowy, to zintegrowane podejście jest stosunkowo precyzyjnym przedstawieniem tego, co rzeczywiście składa się na kompetencje w jakimś zawodzie (Hager i in., 1994, s. 6).

* * *

Przedstawiona koncepcja zintegrowanej oceny kompetencji jest próbą odpowiedzi na krytykę i liczne niedomagania oceniania tradycyjnego, a także niewątpliwie odpowiada aktualnym potrzebom i oczekiwaniom społecznym:

- przedmiotem oceny są rzeczywiste osiągnięcia wyrażone poprzez zestawy standardów kompetencji ujmowanych w terminach wiedzy, zdolności, umiejętności i postaw okazywanych w kontekście starannie dobieranego zestawu realistycznych zadań zawodowych formułowanych na odpowiednim poziomie ogólności;
- odwołuje się do kryteriów;
- zaleca stosowanie metod oceny, które równocześnie poddają ocenie liczne składniki kompetencji i wszystkie kryteria osiągnięć (standardy).
- jest przejawem integracji teorii i praktyki; próbuje łączyć w ocenie wiedzę, rozumienie, rozwiązywanie problemów, umiejętności techniczne, postawy i etykę poprzez ocenę holistyczną;
- preferuje wiedzę kontekstową, interdyscyplinarną i skoncentrowaną na problemach;
- koncentruje się na wynikach, ale proponuje również kryteria oceny procesu;
- jest bardziej związana z praktyką postępowania, która oczekuje od osób podejmujących obowiązki zawodowe wypełniania ich profesjonalnie, umiejętnie i skutecznie;

Stosowanie w praktyce edukacyjnej zintegrowanej oceny bazującej na kompetencji (co ma już miejsce w Australii), umożliwiłoby uzyskiwanie lepszej jakości kształcenia, będącej przejawem większej odpowiedzialności instytucjonalnej i indywidualnej.

Zatem w sytuacji wielu dyskusji dotyczących jakości kształcenia w polskich uczelniach, pilnej potrzeby jej doskonalenia, warto by sięgać do doświadczeń innych krajów, poszukując rozwiązań sprawdzonych już w praktyce, ale jednocześnie takich, które można by adaptować do naszych warunków. Wydaje się, że przedstawiony tu przykład warto rozważyć.

Bibliografia

- ACNielsen Research Services, *Research on employer satisfaction with graduate skills – interim report. Evaluations and Investigations Report 98/8*. Internet: <http://www.deetya.gov.au/highered/eippubs1998.htm>. 1998.
- Ashcroft K., Palacio D., *Researching into Assessment and Evaluation in Colleges and Universities*, Kogan Page, London 1996.
- Astin A. W., *Assessment, Student Development and Public Policy*, [in:] S. J. Messick (ed.) *Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London 1999.
- Berezowski E., Pólturzycki J., *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych*, Warszawa 1975.
- De La Harpe B., Radloff A., Wyber J., *Quality and Generic (Professional) Skills*, „Quality in Higher Education”, Vol. 6 (3), 2000.
- Denek K., *Zagrożenia i wyzwania na progu III tysiąclecia pod adresem uniwersytetu, prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 16, 2000(a).
- Denek K., *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000(b).
- Denek K., *Metody aktywnego poznawania i oceny wiedzy studentów*, „Kultura i Edukacja”, nr 2, 1995.
- Denek K., Gnitecki J., Kuźniak I., *Kontrola i ocena wyników kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1984.
- Ewell P. T., *Assessment of Higher Education Quality: Promise and Politics*, [in:] S. J. Messick (ed.) *Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London 1999.
- Fletcher S., *Competence-based Assessment Techniques*, Kogan Page, London 2000.
- Hillier Y., *Competence Based Qualifications in Training. Development and Management*, „Journal of Further and Higher Education” Vol. 21 (1), 1997.
- Messick S., *Technology and the Future of Higher Education Assessment*, [in:] S.J.Messick (ed.) *Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London 1999.