

**MINISTERSTWO PRACY I POLITYKI SPOŁECZNEJ  
DEPARTAMENT RYNKU PRACY**

**Paweł Jurek**

# **Metody pomiaru kompetencji zawodowych**

**Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego  
Nr 54**

**Warszawa 2012**

**Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej**  
Departament Rynku Pracy  
ul. Nowogrodzka 1/3/5, 00-513 Warszawa

Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego – nr 54  
**Metody pomiaru kompetencji zawodowych.**

Autor: Paweł Jurek

Redakcja: Grażyna Morys-Gieorgica

Projekt okładki:  
Kamex – Robert Grzelec

Copyright © by Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2012

ISBN 978-83-61752-75-2

**Wydawca: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej**  
Departament Rynku Pracy  
ul. Nowogrodzka 1/3/5, 00-513 Warszawa

Łamanie i druk: ZWP MPiPS. Zam. 628/2012.

## Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	7
<b>Wprowadzenie</b> .....	9
<b>ROZDZIAŁ 1</b>	
<b>Czym są kompetencje zawodowe?</b> .....	11
1.1. Posiadać kompetencje, czy być kompetentnym? .....	13
1.1.1. Ujęcie behawioralne – być kompetentnym .....	13
1.1.2. Ujęcie różnic indywidualnych – posiadać kompetencje .....	16
1.2. Transferowalność kompetencji .....	23
1.3. Krajowe standardy kompetencji zawodowych .....	24
1.3.1. Zastosowanie podejścia kompetencyjnego .....	25
1.3.2. Kompetencje a kwalifikacje .....	26
1.3.3. Kategorie kompetencji .....	27
1.4. Kompetentne działanie – perspektywa diagnostyczna .....	28
1.4.1. Wiedza praktyczna .....	31
1.4.2. Umiejętności .....	32
1.4.3. Motywacja do zachowania się w określony sposób .....	33
1.4.4. Wiedza specjalistyczna .....	36
1.4.5. Predyspozycje .....	37
1.4.6. Kontekst sytuacyjny (warunki realizacji zadań) .....	52
1.5. Rozwój kompetencji zawodowych .....	54
<b>ROZDZIAŁ 2</b>	
<b>Ile jest kompetencji zawodowych?</b> .....	57
2.1. Modele, katalogi i profile kompetencji .....	57
2.2. Klasyfikacje kompetencji spotykane w literaturze i powszechnie dostępnych opracowaniach merytorycznych .....	60
2.2.1. Europejska Klasyfikacja Umiejętności/Kompetencji, Kwalifikacji i Zawodów ESCO .....	62
2.2.2. Klasyfikacja kompetencji w ramach krajowych standardów kompetencji zawodowych .....	64
2.3. Modele i katalogi kompetencji stosowane w praktyce .....	64
2.3.1. Wielka Ósemka – SHL .....	65

2.3.2.	Architekt Kariery – LOMINGER .....	66
2.3.3.	Pakiet Kompetencyjny .....	68
2.4.	Badania na temat list i klasyfikacji kompetencji .....	69
2.4.1.	Kompetencje poszukiwane na rynku pracy .....	70
2.4.2.	Profile kompetencyjne w polskich organizacjach .....	72
2.5.	Katalog Kompetentnego Działania IE-TC .....	74

## **ROZDZIAŁ 3**

<b>Jak mierzyć kompetencje zawodowe?</b> .....	77
3.1. Diagnoza (testowanie) kompetencji zawodowych .....	78
3.1.1. Podejście ilościowe i jakościowe .....	79
3.1.2. Diagnoza formalna i nieformalna .....	80
3.1.3. Metody diagnozy kompetencji zawodowych .....	81
3.2. Ocena kompetencji zawodowych .....	82
3.2.1. Atrybucja – wnioskowanie na podstawie zachowania .....	83
3.2.2. Proces oceniania zachowań .....	85
3.2.3. Trafność oceny kompetentnego działania .....	88
3.2.4. Błędy w procesie oceniania zachowań .....	90
3.2.5. Metody oceny kompetencji zawodowych .....	96
3.3. Standardy pomiaru kompetencji .....	97
3.3.1. Rzetelność .....	99
3.3.2. Trafność .....	101
3.3.3. Normalizacja .....	104
3.3.4. Wytyczne dla narzędzi komputerowych .....	108
3.4. Skala pomiaru kompetentnego działania .....	110
3.5. Podsumowanie .....	113

## **ROZDZIAŁ 4**

<b>Samoocena i ocena kompetencji w miejscu pracy</b> .....	114
4.1. Narzędzia stosowane w samoocenie i ocenie kompetencji w miejscu pracy .....	115
4.1.1. Kwestionariusz oceny kompetentnego działania .....	116
4.1.2. Behawioralne skale obserwacyjne .....	120
4.2. Samoocena kompetencji .....	126
4.3. Ocena 180 stopni .....	127
4.4. Ocena 360 stopni .....	130
4.5. Obserwacja uczestnicząca .....	136
4.6. Podsumowanie .....	139

## **ROZDZIAŁ 5**

<b>Assessment &amp; Development Center</b> .....	140
5.1. Ustalenie oczekiwanego profilu kompetencji .....	141
5.2. Zaprojektowanie sesji i dobór ćwiczeń .....	141
5.3. Przeprowadzenie sesji i diagnoza kompetencji uczestników .....	147
5.3.1. Role podczas sesji A&DC .....	148
5.3.2. Procedura formułowania ocen .....	150
5.4. Opracowanie raportów i przeprowadzenie sesji informacji zwrotnych ....	155
5.4.1. Raporty po sesji Assessment & Development Center .....	156
5.4.2. Sesja informacji zwrotnej .....	158
5.5. Wyniki badań nad rzetelnością i trafnością metody A&DC .....	160
5.6. Podsumowanie .....	162

## **ROZDZIAŁ 6**

<b>Testy kompetencyjne</b> .....	164
6.1. Konstrukcja zadań testowych .....	166
6.1.1. Zestaw Testów Kompetencji Podstawowych .....	166
6.1.2. Test Kompetencji Ogólnych .....	168
6.2. Sposób obliczania i interpretacji wyników .....	170
6.3. Rzetelność i trafność testów kompetencyjnych .....	172
6.4. Podsumowanie .....	173

## **ROZDZIAŁ 7**

<b>Wywiad behawioralny</b> .....	175
7.1. Struktura wywiadu behawioralnego .....	176
7.2. Zadawanie pytań i interpretacja odpowiedzi .....	180
7.3. Określanie poziomu opanowania kompetencji na podstawie wyników wywiadu behawioralnego .....	183
7.4. Rzetelność i trafność pomiaru kompetencji metodą wywiadu behawioralnego .....	183
7.5. Podsumowanie .....	184

## **ROZDZIAŁ 8**

<b>Nowe tendencje, społeczność wirtualna i gry komputerowe w badaniu kompetencji</b> .....	186
8.1. Kompetencje w środowisku portali społecznościowych .....	187
8.1.1. Rozwój kompetencji za pośrednictwem środowisk wirtualnych i gier komputerowych .....	188

8.1.2.	Diagnoza kompetencji za pośrednictwem środowisk wirtualnych i gier komputerowych .....	191
8.1.3.	Gry komputerowe w doradztwie zawodowym i coachingu .....	195
<b>ROZDZIAŁ 9</b>		
	<b>Zastosowanie metod pomiaru kompetencji w praktyce .....</b>	<b>200</b>
9.1.	Tworzenie profili kompetencyjnych .....	200
9.1.1.	Tworzenie profili kompetencyjnych z wykorzystaniem wywiadu behawioralnego .....	201
9.1.2.	Tworzenie profili kompetencyjnych z wykorzystaniem badań kwestionariuszowych .....	202
9.1.3.	Tworzenie profili kompetencyjnych metodą panelu ekspertów ....	203
9.2.	Bilans kompetencji na potrzeby poradnictwa kariery i planowania rozwoju .....	204
9.3.	Obszary zastosowania metod pomiaru kompetencji w organizacjach....	206
	<b>Bibliografia .....</b>	<b>211</b>
	<b>Słownik kluczowych pojęć .....</b>	<b>223</b>
<b>ZAŁĄCZNIK 1</b>	Narzędzia pomiaru predyspozycji zawodowych dostępne na polskim rynku .....	231
<b>ZAŁĄCZNIK 2</b>	Katalog Kompetentnego Działania – definicje i wskaźniki behawioralne .....	236
<b>ZAŁĄCZNIK 3</b>	Katalog Kompetentnego Działania – behawioralne skale obserwacyjne (BARS) .....	239
<b>ZAŁĄCZNIK 4</b>	Katalog Kompetentnego Działania – Kwestionariusze samooceny .....	266

# Wstęp

Rozwój społeczny i gospodarczy jest uzależniony w dużej mierze od poziomu kapitału ludzkiego, dlatego problematyka kwalifikacji i kompetencji dostosowanych do wyzwań zmieniającej się rzeczywistości pojawia się obecnie w najważniejszych polskich i europejskich dokumentach strategicznych. Wobec tych wyzwań istnieje pilna potrzeba dotarcia do jak najszerszych grup odbiorców z wiedzą dotyczącą korzyści jakie wynikają zarówno z doskonalenia własnej wiedzy i stałego podnoszenia posiadanych umiejętności jak również zdobywania różnorodnego doświadczenia zawodowego, gdyż rośnie zapotrzebowanie na pracowników dysponujących coraz większym zakresem kompetencji zawodowych. Dlatego coraz więcej instytucji zaczyna się interesować problematyką kompetencji zawodowych, ich badaniem i rozwojem, a to stwarza duże zapotrzebowanie na metody pomiaru kompetencji zawodowych.

Problematyka pomiaru kompetencji zawodowych w naturalny sposób jest związana z pracą doradcy zawodowego, który pomaga osobom poszukującym pracy określić ich kompetencje zawodowe oraz znaleźć dostosowane do tych kompetencji miejsce pracy. Dlatego uznaliśmy, że istnieje potrzeba wyposażenia doradców zawodowych pracujących w urzędach pracy w aktualną wiedzę dotyczącą kompetencji zawodowych oraz istniejących na rynku metod ich pomiaru.

O przygotowanie takiej publikacji poprosiliśmy Pana dr Pawła Jurka – pracownika Instytutu Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego, którego zainteresowania naukowe i dydaktyczne koncentrują się wokół metodologii badań psychologicznych oraz zarządzania kompetencjami. Posiada on również doświadczenie w zakresie tworzenia narzędzi diagnozy indywidualnej i organizacyjnej oraz metod i narzędzi oceny kompetencji zawodowych dla różnych instytucji i firm, a także na potrzeby innowacyjnego internetowego serwisu rekrutacyjno-selekcyjnego. Pan Paweł Jurek jest również współautorem metody *Test do Badania Kompetencji Ogólnych* powstałej w ramach projektu „Pracuję – rozwijam kompetencje. Innowacyjny model wsparcia dla pracowników 50+”, realizowanego przez Pracownię Badań Społecznych w Gdańsku.

W prezentowanej publikacji znajdziecie Państwo dużą dawkę aktualnej wiedzy dotyczącej kompetencji zawodowych, opis szerokiego wachlarza różnych metod pomiaru kompetencji zawodowych, które są aktualnie stosowane przez wyspecjalizowane w tym zakresie instytucje oraz przykłady profili kompetencyjnych stosowanych w polskich organizacjach.

Mamy nadzieję, że zawarta w tej publikacji wiedza dotycząca kompetencji zawodowych przyczyni się do wzbogacenia warsztatu doradców zawodowych i innych pracowników urzędów pracy, a także wpłynie na lepsze rozumienie procesów związanych z zatrudnianiem ludzi.

Departament Rynku Pracy



# Wprowadzenie

Diagnoza i ocena kompetencji zawodowych jest kluczowym elementem wielu działań z zakresu doradztwa i poradnictwa zawodowego oraz rozwoju zawodowego ludzi. Metody pomiaru kompetencji mają zastosowanie zarówno w indywidualnej pracy z klientem (np. w ramach usługi poradnictwa zawodowego, coachingu) jak i w zarządzaniu zasobami ludzkimi w organizacjach (np. rekrutacja i selekcja, ocena okresowa, ewaluacja efektywności działań rozwojowych).

Celem niniejszego opracowania jest m.in. zaprezentowanie możliwości włączenia metod diagnozy i oceny kompetencji zawodowych do procesu indywidualnej pracy z klientami w obszarze poradnictwa zawodowego. Dlatego znaczna część publikacji poświęcona jest najczęściej wykorzystywanym metodom pomiaru kompetencji wraz z przykładami konkretnych narzędzi.

Prezentację wybranych metod diagnozy i oceny pracowników i kandydatów do pracy poprzedzono trzema rozdziałami porządkującymi wiedzę na temat kompetencji zawodowych. Pierwszy rozdział poświęcony jest różnym koncepcjom zarządzania kompetencjami. Ten obszerny fragment książki zawiera opis różnych podejść do definiowania kompetencji. To, co nazwiemy kompetencjami ma kluczowe znaczenie dla doboru odpowiednich metod pomiaru. Celem drugiego rozdziału jest przybliżenie przykładowych modeli i klasyfikacji kompetencji obecnych w literaturze i stosowanych w praktyce. Warto w tym miejscu podkreślić, że publikacja zawiera specjalnie opracowany katalog kompetentnego działania, obejmujący opisy 14 kompetencji w postaci skal behawioralnych – podstawowych narzędzi stosowanych w profilowaniu oczekiwań kompetencyjnych oraz ocenianiu pracowników i kandydatów do pracy. Trzeci rozdział ma za zadanie wprowadzić czytelnika w zagadnienia psychologii diagnozy i oceny zachowań. Informacje te mogą być przydatne w określeniu przydatności dostępnych na rynku metod diagnostycznych. Dalsze rozdziały zawierają prezentację wybranych metod diagnozy i oceny kompetencji zawodowych, wśród nich znajdują się: Assessment&Development Center (A&DC), testy kompeten-

cyjne, kwestionariusze samooceny, ocena w miejscu pracy metodą 180 i 360 stopni, Epizodyczny Wywiad Behawioralny oraz gry komputerowe.

Ostatnie rozdziały zawierają wskazówki na temat tego, jak stosować w praktyce doradczej opisane wcześniej metody i narzędzia. Książka zawiera także słownik kluczowych dla poruszanego tematu pojęć z odwołaniem do definicji zawartych w treści książki.

## ROZDZIAŁ 1

### Czym są kompetencje zawodowe?

Idea zarządzania kompetencjami pracowników została rozpowszechniona przez D. McClelland'a, który użył pojęcia kompetencja (ang. *competence*) do określenia kryterium odpowiedzialnego za sukces ludzi w pracy. W artykule, opublikowanym w 1973 roku na łamach czasopisma *American Psychologist*, przeciwstawił kompetencje zawodowe dominującym wówczas kryteriom oceny i selekcji pracowników, a mianowicie formalnym kwalifikacjom oraz inteligencji ogólnej. Autor ten twierdził, że gdy „chcemy sprawdzić, kto będzie dobrym policjantem, musimy dowiedzieć się, co dobrzy policjanci robią” (McClelland, 1973, s. 7). Tym samym zachęcał do skoncentrowania się na konkretnych zachowaniach, które sprzyjają efektywności na określonym stanowisku, a nie na zdolnościach intelektualnych, czy formalnemu wykształceniu, które mogą, ale nie muszą być wykorzystane w pracy. D. McClelland był prekursorem behawioralnego podejścia do zarządzania kompetencjami. Założenia tego podejścia zainspirowały twórców wielu narzędzi i rozwiązań stosowanych w praktyce zarządzania ludźmi w organizacjach. D. McClelland był jednym z założycieli firmy doradczej McBer, w której opracowano wiele metod oceny i rozwoju kompetencji zawodowych, stosowanych w organizacjach na całym świecie.

W nurcie definiowania kompetencji zawodowych zapoczątkowanym przez D. McClelland'a, wraz z wypracowywaniem kolejnych modeli pojawiały się modyfikacje istotnie zmieniające podejście do zarządzania kompetencjami. Głównym kierunkiem zmian było utożsamienie kompetencji ze zbiorem pewnych właściwości człowieka np. zdolnościami, cechami osobowości, motywacją, postawami. Zachowania natomiast traktowano jako wskaźniki tych właściwości.

Model D. McClelland'a, mimo że modyfikowany w późniejszych latach przez konsultantów firmy McBer, m.in. R. Boyatzis'a (1982) oraz L. Spencer'a i S. Spencer (1993) ukształtował pewną spójną koncepcję kompetencji jako określających oczekiwania względem zachowań, umiejętności i innych cech pracowników sprzyjających osiągnięciu sukcesu w pracy. Konkurencyjnym wobec tej koncepcji podejściem jest budowanie modeli kompetencyjnych opartych na konkretnych wskaźnikach wykonania powierzonych zadań. Podejście to jest reprezentowane m.in. w modelu HPT (ang.

*Human Performance Technology*) – w Polsce znanym bardziej jako HPI (ang. *Human Performance Improvement*)<sup>1</sup>, którego twórcą jest T.F. Gilbert. Zwolennicy wspomnianej koncepcji definiują kompetencje przez pryzmat oceny rezultatów pracy, która wyrażana jest relacją wielkości uzyskanych efektów do poniesionego nakładu, czyli wysiłku związanego z podjętym działaniem. W myśl tej definicji, kompetentni ludzie to ci, którzy potrafią tworzyć wartościowe wyniki bez nadmiernego wysiłku związanego z podejmowanymi działaniami (Gilbert, 1996, s. 17). Charakterystyczne dla tego podejścia jest również to, że modele kompetencyjne nie są utożsamiane jedynie z cechami i zachowaniami człowieka. W polu zainteresowań są tu również czynniki wpływające na efektywność, które są niezależne od samego pracownika, np. dostęp do informacji i innych zasobów, organizacja pracy, system zachęt (Gilbert, 1996).

Przedstawianie kompetencji w formie opisu zadań lub oczekiwanych efektów działań związanych z określonym zawodem lub stanowiskiem pracy jest również charakterystyczne dla standardów podwyższania kwalifikacji zawodowych (ang. *National Vocational Qualifications, NVQ*). Standard ten obowiązuje w Anglii, Walii i Północnej Irlandii. Zgodnie z terminologią przyjętą w brytyjskim modelu standardu kwalifikacji zawodowych, kompetencje rozumiane są jako „zastosowanie wiedzy i umiejętności do działania według standardu wymaganego w danym miejscu pracy” (za: *Raport z analizy porównawczej modeli standardów kompetencji zawodowych stosowanych w kraju i wybranych krajach UE*, s. 10).

Jeszcze inaczej kompetencje zawodowe definiowane są w kontekście Europejskiej Ramy Kwalifikacji – jednego z głównych narzędzi programu uczenia się przez całe życie.

W zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. kompetencje zawodowe opisane zostały w kategoriach odpowiedzialności i samodzielności w realizacji powierzonych zadań. W opracowaniu tym przyjęto, że kompetencje mogą być przejawiane na ośmiu poziomach. Poziom pierwszy zakłada wykonywanie pracy pod ścisłym nadzorem, zaś ósmy wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością i trwałym zaangażowaniem w rozwój nowych idei i procesów w najważniejszych kontekstach pracy zawodowej (za: Bednarczyk, Kwiatkowski, Woźniak, 2012).

---

<sup>1</sup> W Polsce skróty HPT i HPI stosuje się jako nazwy własne. W wolnym tłumaczeniu modele te oznaczają „Technologię/Metodologię Wydajności Pracowników” (HPT) lub „Rozwój Wydajności Pracowników” (HPI).

W praktyce zarządzania zasobami ludzkimi podejście do kompetencji zawodowych zorientowane na pracownika oraz podejście zorientowane na wymagania uzupełniają się. Definiowanie wymagań ma kluczowe znaczenie w opisach stanowisk oraz w opracowywaniu standardów kwalifikacji i kompetencji zawodowych w poszczególnych dziedzinach. Natomiast w projektowaniu narzędzi diagnozy i oceny kompetencji większy wpływ ma definiowanie kompetencji w kategoriach zachowań lub zmiennych indywidualnych. W wielu modelach i systemach zarządzania kompetencjami funkcjonujących w organizacjach nie akcentuje się rozbieżności pomiędzy różnymi podejściami. Dominuje tu podejście pragmatyczne. W konsekwencji, w jednej organizacji, czy też w jednym modelu kompetencji możemy spotkać rozwiązania łączące różne koncepcje teoretyczne.

W kolejnych podrozdziałach zostały przedstawione różne podejścia do definiowania kompetencji zawodowych. Skoncentrowano się jednak na tych koncepcjach, które mają wpływ na konstruowanie narzędzi i metod pomiaru kompetencji.

## **1.1. Posiadać kompetencje czy być kompetentnym?**

Podział koncepcji zarządzania kompetencjami na koncepcje behawioralne oraz koncepcje w ujęciu różnic indywidualnych zaczerpnięty jest z klasyfikacji zaproponowanej przez K. Dodg'a i R. Murphy'ego, którzy w pracy poświęconej ocenie kompetencji społecznych, wyróżnili dwa sposoby ich definiowania: 1) jako specyficzne zachowania lub 2) jako wewnętrzne struktury posiadające komponent behawioralny (1984, za: Mazurek-Kucharska, 2006). Jest to podział umowny. Różnica pomiędzy modelami ilustrującymi oba ujęcia jest płynna. Ma ona jednak znaczenie z perspektywy interpretacji wyników pomiaru kompetencji, a niekiedy nawet wpływa na proces tworzenia narzędzi diagnostycznych. W kolejnych punktach opisano kluczowe założenia różnych koncepcji oraz to, w jaki sposób założenia te wpływają na pomiar kompetencji.

### **1.1.1. Ujęcie behawioralne – być kompetentnym**

Prekursorem pierwszego ujęcia jest wspomniany już wcześniej D. McClelland, który na początku swojej pracy nad kompetencjami utożsamiał je z zachowaniami związanymi ze specyfiką wykonywanych zadań. Autor ten proponował, aby zachowania te były identyfikowane dzięki zasto-

sowaniu specjalnej techniki badawczej – epizodycznego wywiadu behawioralnego (ang. *Behavioral Event Interviewing, BEI*). Technika ta polega na poproszeniu wybitnych przedstawicieli opisywanego stanowiska o zrelacjonowanie przebiegu ich pracy nad konkretnymi problemami, czy zadaniami. Podobne wywiady przeprowadza się również z pracownikami wykonującymi tę samą pracę, ale osiągającymi przeciętne lub niskie wyniki. Porównanie zachowań opisywanych przez pracowników należących do obu grup pozwala na zidentyfikowanie tych zachowań, które wyróżniają najlepszych (McClelland, 1998).

Odwołanie się do kryteriów behawioralnych pozwala na transparentność procesu badania kompetencji. Każda osoba badana może wiedzieć jakie zachowania są oceniane, ponieważ jak D. McClelland zauważył, sama wiedza na ten temat nie wpływa na ocenę poziomu wykonania danych zadań. Co więcej, autor ten zwrócił uwagę na rozbieżność pomiędzy zdolnością do zachowania się w określony sposób a faktycznym przejawianiem tego zachowania w realnych sytuacjach.

Kolejną właściwością kompetencji wg D. McClelland'a jest ich podatność na proces uczenia się. Kompetencje odnoszą się do charakterystyki człowieka, która może się zmieniać pod wpływem ćwiczeń i doświadczenia. Z drugiej strony D. McClelland prezentując swoje podejście do kompetencji, odwołał się do zachowań, które są determinowane dyspozycjami takimi jak: komunikatywność, cierpliwość, rozwój ego, czy też tendencja do stawiania sobie celów o umiarkowanym stopniu trudności. Wskazując więc na względnie trwałe dyspozycje osobowościowe, rozszerzył zakres pojęcia „kompetencje” o szerokie spektrum zmiennych psychologicznych, co nieco zatarało behawioralny charakter jego koncepcji.

Kompetencje w ujęciu ściśle behawioralnym to wiązki (pogrupowane kategorie) zachowań wpływających na osiągnięcie sukcesu w realizacji wyznaczonych celów. Innymi słowy, kompetencje odwołują się do serii zachowań, które trzeba dobrać, aby w kompetentny sposób wykonać zadania wynikające z pełnionej roli, czy zajmowanego stanowiska (Woodruffe, 2003). Zgodnie z tym podejściem charakterystyczną cechą kompetencji jest ich powiązanie z określonymi zadaniami lub określoną działalnością. Ponieważ kompetencje zawodowe są specyficzne dla konkretnych sytuacji oraz kontekstu organizacyjnego to wskazane jest ich mierzenie podczas symulacji, które odzwierciedlają rzeczywiste warunki pracy (Lévy-Leboyer, 1997). Powodem ograniczenia pola zainteresowań jedynie do obserwowanego zachowania, ściśle powiązanego z wykonywanymi zadaniami, jest przejrzystość i praktyczność tego typu modeli. Wyodrębnione kategorie

zachowań są powiązane z wiedzą, motywami, czy też wymiarami osobowości, jednakże nie są z nimi tożsame. Wynika to z podstawowego założenia, że te same zachowania mogą być determinowane różnymi czynnikami tak wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Z punktu widzenia wykonywania pracy oraz realizacji celów ma to jednak mniejsze znaczenie. Aspekt ten pojawia się jedynie w dyskusji na temat rozwoju kompetencji zawodowych. C. Lévy-Leboyer tak komentuje różnice pomiędzy zdolnościami i cechami osobowości a kompetencjami: „pierwsze pozwalają scharakteryzować jednostki i wyjaśnić zmienność ich zachowań podczas wykonywania specyficznych zadań; drugie dotyczą zintegrowanego wykorzystywania zdolności, cech osobowości, a także nabytej wiedzy i umiejętności w celu doprowadzenia do pomyślnego wykonania złożonej misji w ramach przedsiębiorstwa...” (Lévy-Leboyer, 1997, s. 19). Kompetencje są zatem pomostem pomiędzy zmiennymi indywidualnymi a oczekiwaniami stawianymi w miejscu pracy reprezentowanymi w celach, zadaniach, opisach sposobu wykonania. Autor ten podkreśla ponadto, że kompetencje nie mogą być rozwijane bez odpowiedniej podstawy w postaci zdolności. Jednak to, czym tak naprawdę zainteresowana jest organizacja to pojawienie się u zatrudnionych osób takich zachowań, które zagwarantują osiągnięcie pożądaných rezultatów.

Podsumowując, zgodnie z perspektywą behawioralną przejawianie kompetencji to podejmowanie działań zapewniających wykonanie powierzonych zadań zgodnie z określonym standardem. Kompetencje nie są więc pojmowane w kategoriach różnic między osobami. Są one pojmowane z punktu widzenia zachowań oczekiwanych na określonym stanowisku pracy. Takie ujęcie ma następujące znaczenie dla pomiaru kompetencji:

- Wyniki oceny kompetencji opierają się wyłącznie na podstawie zaobserwowania konkretnych zachowań bez uwzględnienia czym są one powodowane lub też – w przypadku braku pożądaných zachowań – czym powodowany jest ich brak. Oczywiście informacje o przyczynach niskiego poziomu kompetentnego działania wykorzystywane są przy interpretacji wyników, np. podczas udzielania informacji zwrotnych, natomiast nie wpływają one już na zmianę dokonanych ocen.
- Obserwowanym zachowaniom nadawane jest znaczenie w kontekście ich końcowych rezultatów. Interpretacja, czy dane zachowanie wskazuje na przejawianie kompetencji na wysokim poziomie zależy od tego, czy zachowanie to przyniosło oczekiwany skutek. W tym kontekście kompetentne działania to zachowania celowe, ukierunkowane na konkretny efekt.

- Mniejsze znaczenie przypisywane jest wynikom testów zdolności i innych predyspozycji, mających wpływ na zachowanie. Najczęściej wyniki diagnozy w tym obszarze stosowane są w poszukiwaniu przyczyn niskiego poziomu kompetencji. Zdolności (m.in. intelektualne), czy też cechy osobowości (np. sumienność, ekstrawersja) osoby badanej wpływają na zachowanie, ale nie gwarantują podjęcia konkretnych działań. Zachowanie jest bowiem wypadkową wielu czynników – również tych niezależnych od człowieka. Na przykład nawet najbardziej sumienne i skrupulatne osoby wykonując zadanie pod dużą presją czasu mogą popełniać błędy.
- Zachowania poddawane ocenie dynamiczne się zmieniają. I tak, podczas jednego zadania osoba może prezentować bardzo wysoki poziom rozwoju kompetencji, podczas gdy w innym zadaniu skrajnie niski. Poziom wykonania (kompetencji) zależy bowiem silnie od kontekstu sytuacyjnego. Sytuacja taka poważnie utrudnia stworzenie rzetelnych i trafnych narzędzi diagnostycznych, u podstaw których – zgodnie z klasyczną psychometrią – leży stałość cech poddawanych pomiarowi.

Podejście behawioralne do diagnozy i oceny kompetencji opiera się na praktycznych wytycznych, które ułatwiają zorganizowanie procesu pomiaru oraz interpretację wyników badania. Ujęcie to ma jednak swoje ograniczenia. Zgodnie z tą perspektywą przejawianie kompetencji, a szczególnie ich brak, może być uwarunkowany głównie czynnikami zewnętrznymi. Na przykład, osoba badana nie dzieli się swoimi opiniami nie dlatego, że nie ma nic do powiedzenia, ale dlatego, że wykonuje zadanie z osobami dominującymi i zajmującymi wobec niej nadrzędne stanowiska, które nie dają jej dojść do głosu. W tego typu sytuacjach proces oceny kompetencji nie uwzględnia tego, czy osoba oceniana ma możliwość sterowania swoim zachowaniem (Jabłoński, 2011).

### **1.1.2. Ujęcie różnic indywidualnych – posiadać kompetencje**

Podejście ujmujące kompetencje w kategoriach różnic indywidualnych opiera się na założeniu, że kompetencje zawodowe to konkretne właściwości osób wykonujących pracę. Podejście to dość dobrze ilustruje definicja zaproponowana przez D. Dubois'a oraz W. Rothwell'a: „kompetencje to cechy danej osoby, które wykorzystuje ona w sposób odpowiedni i konsekwentny w celu osiągnięcia oczekiwanych wyników” (Dubois, Rothwell, 2008, s. 32). W porównaniu z podejściem behawioralnym, definiowanie



kompetencji w kategoriach wewnętrznych cech osoby (różnic indywidualnych) pozwala na oddzielenie kompetencji od działań podejmowanych podczas wykonywania konkretnego zadania, w konkretnych warunkach. Dzięki temu główną cechą kompetencji staje się ich transferowalność, tzn. możliwość przejawiania zachowań wynikających z posiadania tych kompetencji w różnych zadaniach. D. Dubois i W. Rothwell (2008) wyróżniają dwa nurty w interpretacji istoty kompetencji. Według pierwszego z nich kompetencja oznacza wiedzę lub umiejętności, natomiast według drugiego pojęcie kompetencji obejmuje każdą cechę, która umożliwia danej osobie osiągnięcie wyznaczonych rezultatów.

R. Boyatzis (1982) definiuje kompetencje zawodowe jako charakterystykę osoby, która pozwala jej na sprawne wykonanie zadań zawodowych oraz osiągnięcie wyznaczonych celów zgodnie z oczekiwaniami stawianymi na danym stanowisku. R. Boyatzis wyróżnił trzy następujące poziomy kompetencji zawodowych:

- poziom motywów i cech osobowości (ang. *motives and traits*);
- poziom obrazu siebie i ról społecznych (ang. *self-image and social roles*);
- poziom umiejętności (ang. *skills*).

Każdy z tych poziomów dotyczy innych aspektów funkcjonowania jednostki. Poziom motywów (np. motywacja do osiągnięć) oraz cech osobowości (poczucie skuteczności) nadają kierunek i determinują preferowaną formę zachowania. Poziom drugi odnosi się do tego, w jaki sposób osoba postrzega siebie również w kontekście stawianych jej celów (samoocena). Ponadto zawiera aspekt postrzeganej własnej roli społecznej określającej oczekiwania, zakres odpowiedzialności, ale również indywidualny styl funkcjonowania w grupie (przyjmowanie roli lidera, krytykanta, osoby wspierającej działania innych itd.). Ostatni poziom kompetencji to umiejętności rozumiane jako zdolność do demonstrowania sekwencji zachowań funkcjonalnie powiązanych z osiąganiem realizowanego celu. Wszystkie umieszczone w modelu aspekty ludzkiej psychiki mają – zdaniem autora – wpływ na efektywność zawodową.

Kompetencje zawodowe zdaniem R. Boyatzis'a pozostają nie tylko w związku z charakterystyką człowieka. Autor ten przekonuje, że kompetencji nie można identyfikować bez odniesienia ich do specyfiki pracy, stawianych wymagań, a także środowiska organizacyjnego. Wszystkie te aspekty w połączeniu ze zmiennymi indywidualnymi determinują obserwo-

wane działania czy też zachowania. Dopiero interakcja tych aspektów funkcjonowania zawodowego pozwala przewidzieć skuteczność w osiągnięciu celów.

W odniesieniu do zaproponowanego ujęcia kompetencji zawodowych, R. Boyatzis zaproponował model efektywności wykonania pracy (ang. *model of effective job performance*), w którym podkreśla wagę oceny nie tego, co pracownik może zrobić, ale co faktycznie robi, aby osiągnąć zamierzone rezultaty. W myśl tego modelu, kompetencje stanowią główną determinantę osiąganych rezultatów. W opracowanym modelu kompetencje zawodowe traktowane są jako potencjał zawodowy, a nie gwarancja efektywności. O rozumieniu kompetencji w kategoriach potencjału (zdolności do zachowania się w określony sposób) może również świadczyć postawienie granicy pomiędzy zachowaniami świadczącymi o posiadaniu kompetencji a wykonywaniem pracy. Efektywne wykonywanie pracy (ang. *job performance*) R. Boyatzis (1982) definiuje jako osiągnięcie wymaganych rezultatów (wyników) poprzez specyficzne (określone) działania z uwzględnieniem warunków otoczenia organizacyjnego.

Zbieżne z R. Boyatzis'em podejście w rozumieniu kompetencji prezentują L. Spencer oraz S. Spencer (1993). Pod pojęciem kompetencji zawodowych rozumieją charakterystykę człowieka (głównie cechy osobowości) pozwalającą przewidzieć zachowania w różnych zawodowych sytuacjach. Podobnie jak w poprzednio prezentowanym modelu, uwzględniają oni motyw, cechy oraz umiejętności. Jednak ich model został poszerzony o aspekt wiedzy oraz komponent obrazu siebie (ang. *self-concept*) m.in. o prezentowane przez daną osobę wartości typu bezpieczeństwo, czy autonomia. Autorzy zrezygnowali natomiast, w odniesieniu do poprzednio omawianej koncepcji, z poziomu roli społecznej, tym samym wyraźnie wskazując na wewnętrzny charakter kompetencji mówiących bardziej o tym, co człowiek jest w stanie zrobić, aniżeli co robi w danej sytuacji. W podejściu L. Spencer'a i S. Spencer akcent kładziony jest na prognostyczny charakter wymienionych cech. Kompetencje pozwalają – ich zdaniem – przewidywać na podstawie zależności przyczynowo-skutkowej zachowania i poziom realizacji zadań decydujących o efektywności mierzonej odpowiednio dobranymi wskaźnikami (np. wolumen sprzedaży w przypadku przedstawicieli handlowych).

Kolejnym podejściem, które stanowi próbę uporządkowania właściwości składających się na kompetencje zawodowe pracowników jest piramida kompetencji przedstawiona przez A. Lucia i R. Lepsinger'a (1999). W podej-

ściu tym przyjmuje się, że poszczególne komponenty kompetencji różnią pod względem podatności na zmianę i z tego względu można utworzyć z nich określone grupy kompetencji. Zdaniem autorów zmianie podlegają najtrudniej (ale jest to możliwe) zdolności (np. matematyczne, analityczne) oraz właściwości składające się na charakterystykę człowieka (cechy osobowości). Łatwiej natomiast kształtować jest umiejętności (np. związane z obsługą sprzętu) oraz wiedzę (rozumianą głównie jako wiedza deklaratywna). Zgodnie z prezentowanym modelem, najbardziej elastyczne pod względem możliwości modyfikacji są zachowania. Zachowania w najbardziej bezpośredni sposób wpływają na poziom realizacji wyznaczonych zadań.

Specyfikę definiowania kompetencji jako różnic indywidualnych szczególnie wyraźnie widać w koncepcjach dotyczących funkcjonowania człowieka w konkretnych obszarach, takich jak funkcjonowanie emocjonalne, czy społeczne. Na przykład, kompetencje społeczne niekiedy są rozumiane jako zbiór zdolności intelektualnych (inteligencja społeczna), gdzie indziej jako cechy osobowości ułatwiające kontakt z ludźmi. A. Matczak (2001) definiuje kompetencje społeczne jako złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego. Odnosząc tę definicję do funkcjonowania zawodowego, kompetencje zawodowe są nabytymi w ramach doświadczeń umiejętnościami pozwalającymi na realizację zadań.

M. Kossowska oraz I. Sołtysińska (2002) swoją propozycję definicji kompetencji opierają również na zmiennych indywidualnych, które podlegają rozwojowi. Autorki przyjmują, że podstawą kompetencji jest wiedza rozważana na trzech poziomach:

- wiedza deklaratywna (wiem co);
- umiejętności rozumiane jako wiedza proceduralna (wiem jak i potrafię);
- postawy (chcę i jestem gotów wykorzystać swoją wiedzę).

„W myśl tego modelu kompetentny (w jakimś zakresie) pracownik to taki, który dzięki odpowiedniej postawie i celom osobistym będzie chciał i potrafił właściwie wykorzystać nabytą wiedzę i umiejętności tak, by doprowadzić do jak najlepszej realizacji powierzonych mu zadań” (Kossowska, Sołtysińska, 2002, s. 15).

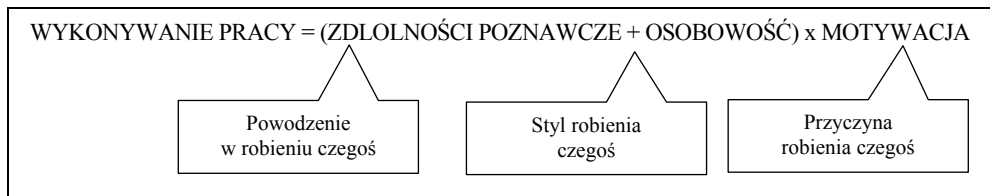
W literaturze można również spotkać koncepcje kompetencji, które rozszerzają wcześniej przytoczone definicje, o bogate spektrum zmiennych indywidualnych. M. Juchnowicz i T. Rostkowski (2003) w zakres kompetencji włączają wiedzę, umiejętności, doświadczenia, zdolności, ambicje,

wartości, czy też style działania. T. Oleksyn (2006) dodaje jeszcze wewnętrzną motywację, postawy, predyspozycje, zdrowie, kondycję i inne cechy psychofizyczne ważne z punktu widzenia wykonywanej pracy, a także formalne uprawnienia do działania.

Pomijając zakres dyspozycji uznawanych za kompetencje, w ujęciu psychologii różnic indywidualnych kompetencje posiadają status tzw. zmiennych latentnych (ukrytych). Zmienne te prowadzą do obserwowalnych konsekwencji, które nazywamy wskaźnikami. W przypadku kompetencji najczęściej są to zachowania zidentyfikowane jako te, które prowadzą do osiągnięcia wyznaczonych rezultatów. Ujmowanie kompetencji w kategoriach różnic indywidualnych prowadzi do uznania ich za potencjał człowieka, który nie zawsze (podczas wykonywania zadań) musi być wykorzystany. Innymi słowy pracownik może mieć kompetencje, ale nie musi zachowywać się w sposób kompetentny.

Dobrym podsumowaniem rozważań na temat związku zmiennych indywidualnych z wykonywaniem zadań zawodowych może być schemat zaproponowany przez M. Smith'a i P. Smith (2007). Wspomniani autorzy przekonują, że za przyczyną, stylem oraz powodzeniem w robieniu czegoś kryją się różne dyspozycje psychiczne (zob. schemat 1).

**Schemat 1.** Związek wykonywania pracy z osobowością, zdolnościami oraz motywacją



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Smith, P. Smith (2007). *Testing people at work. Competencies in psychometric testing*.

Zgodnie z powyższym założeniem osobowość odpowiada za formę wykonania zadania, motywacja za przyczynę podjęcia działań, natomiast zdolności poznawcze (poziom inteligencji) determinują powodzenie w osiągnięciu oczekiwanych rezultatów.

Konkludując, kompetencje zawodowe w ujęciu różnic indywidualnych są bardziej stałe i transferowalne w porównaniu do kompetencji w ujęciu behawioralnym. Ma to istotne znaczenie dla doboru metod i narzędzi pomiaru kompetencji:

- Nie można bezpośrednio obserwować kompetencji ponieważ mają one charakter cech ukrytych. Przejawiają się one jednak w działaniu i na podstawie zaobserwowanych zachowań można o nich wnioskować. Konkretnie zachowania pełnią funkcję tzw. wskaźników behawioralnych w pomiarze kompetencji. Nie są one jednak jedynymi miernikami kompetencji. To, po czym można rozpoznać poziom rozwoju kompetencji to wymierne efekty – wyniki, których osiągnięcie jest możliwe dzięki określonym cechom.
- Ponieważ kompetencje są bardziej stałe i powiązane ze względnie trwałymi dyspozycjami można je obserwować w różnych zadaniach, również tych o charakterze abstrakcyjnym. Kompetencje nie są zatem przypisane do jednego, konkretnego rodzaju zadań. Przewiduje się stałość kompetencji co sprawia, że z zadania na zadanie te same kompetencje przejawiane będą na podobnym poziomie.
- Duże znaczenie w oszacowaniu poziomu rozwoju kompetencji przypisuje się wynikom testów diagnostycznych, badających np. zdolności, cechy osobowości, czy też postawy. W definiowaniu kompetencji w kategoriach różnic indywidualnych istotny jest potencjał drzemący w ludziach. Osoba kompetentna w tym ujęciu, to osoba zdolna do osiągnięcia wyników dzięki posiadanym cechom (wiedzy, zdolnościom itp.).
- Konkretnie zachowanie stanowi jedynie próbkę, na podstawie której można oszacować kompetencje. Brak spójności w zachowaniu badanej osoby w różnych sytuacjach (ćwiczeniach, zadaniach) interpretowany jest jako błąd pomiaru. Zgodnie z klasyczną psychometrią w badaniu względnie trwałych cech oczekiwany jest podobny wynik niezależnie od metody i czasu pomiaru. W praktyce należy stworzyć takie warunki badania, w których osoba posiadająca kompetencje (w ujęciu różnic indywidualnych) na wysokim poziomie potwierdzi to we wszystkich testach, czy też zadaniach.

Główną zaletą definiowania kompetencji w kategoriach różnic indywidualnych jest możliwość skorzystania z bogatej oferty narzędzi diagnostycznych spełniających wymogi psychometryczne. Przewagą tego podejścia jest również gromadzenie informacji na temat potencjalnych umiejętności i innych cech mogących mieć zastosowanie w pracy na różnych stanowiskach – nie tylko tego, na którym osoba badana aktualnie pracuje. Ograniczeniem natomiast jest pozyskanie w procesie pomiaru kompetencji danych na temat potencjału pracowników, który może być wykorzystany w realizacji zadań, ale nie musi. Koncentrowanie się na potencjale osłabia zainteresowanie kom-

petencjami pracodawców, którym bardziej zależy na osiągnięciu konkretnych celów.

Podsumowanie głównych teoretycznych i praktycznych rozbieżności pomiędzy ujęciem kompetencji w kategoriach behawioralnych a ujęciem kompetencji w kategoriach różnic indywidualnych zawiera tabela 1.

**Tabela 1.** Podstawowe różnice w podejściu do kompetencji w ujęciu behawioralnym i ujęciu różnic indywidualnych

<b>Aspekt</b>	<b>Podejście behawioralne</b>	<b>Podejście różnic indywidualnych</b>
Czym są kompetencje?	Kategorie zachowań ściśle powiązane z realizacją konkretnych zadań	Cechy ukryte determinujące zachowania niezbędne do realizacji powierzonych zadań
Lista kompetencji	Specyficzna, wynikająca z wykonywanych na danym stanowisku zadań	Uniwersalna, zawierająca cechy/umiejętności, które można wykorzystać w różnych zadaniach. Specyficzna, obejmująca głównie specjalistyczną wiedzę wymaganą w realizacji określonych zadań
Rekomendowane metody pomiaru	Obserwacja i ocena zachowania w miejscu pracy (np. metody 180 i 360 stopni), Assessment & Development Center oparte na ćwiczeniach wiernie oddających charakter i treść zadań wykonywanych na konkretnym stanowisku	Narzędzia i metody badające wiedzę, zdolności, cechy osobowości oraz postawy (np. kwestionariusze, testy) Assessment & Development Center oparte na ćwiczeniach zarówno wiernie oddających realia pracy na konkretnym stanowisku, jak i ćwiczeniach abstrakcyjnych
Dynamika zmiany przejawianego poziomu kompetencji	Bardzo duża – w różnych ćwiczeniach osoba może prezentować skrajnie różny poziom kompetencji. Przejawiany poziom kompetencji zmienia się pod wpływem nabywania doświadczenia, ale również pod wpływem uzyskiwania informacji zwrotnych	Umiarkowana – w różnych ćwiczeniach osoba powinna prezentować podobny poziom rozwoju kompetencji. Poziom rozwoju kompetencji zmienia się pod wpływem procesu uczenia się i nabywania doświadczenia. Wśród kompetencji istnieją cechy, które są względnie trwałe

Aspekt	Podejście behawioralne	Podejście różnic indywidualnych
Stażność definicji kompetencji w czasie	Definicje kompetencji mogą ulec zmianie w zależności od treści wykonywanych zadań (jeżeli zadania się zmieniają, zmianie ulegają też kompetencje)	Definicje kompetencji uniwersalnych są stałe w czasie. Zmianie podlegają definicje obszarów wiedzy i specjalistycznych umiejętności

Źródło: Opracowanie własne.

W praktyce, w tworzeniu modeli kompetencyjnych korzysta się z obu podejść, w zależności od zakresu zastosowania tworzonych rozwiązań. Tam, gdzie głównym celem zarządzania kompetencjami jest rozwój zawodowy oraz planowanie kariery zawodowej – szczególnie w kontekście indywidualnego doradztwa – dominuje perspektywa różnic indywidualnych. Natomiast tam, gdzie nacisk kładziony jest na diagnozę spełnienia oczekiwań kompetencyjnych stawianych na aktualnie zajmowanym stanowisku, dominuje podejście behawioralne.

## 1.2. Transferowalność kompetencji

Jedną z cech opisujących kompetencje zawodowe jest ich transferowalność (uniwersalność), czyli możliwość ich zastosowania w różnych aktywnościach. Wysoki stopień transferowalności kompetencji oznacza, że nie można ich przypisać na stałe do jednego zadania lub grupy zadań. Wykonanie określonego zadania wymaga wykorzystania kilku kompetencji jednocześnie, zaś każdą z tych kompetencji można zastosować w realizacji innych zadań. O transferowalności konkretnej kompetencji decyduje również niezależnienie jej od kontekstu sytuacyjnego (np. warunków pracy, wykorzystywanych narzędzi), a także jej użyteczność w przyszłości (Turek, Wojtczuk-Turek, 2011). Poszczególne kompetencje różnią się pod względem stopnia transferowalności. Kompetencje, które są najbardziej podatne na transfer z jednej aktywności do innych, to kompetencje uniwersalne, nazywane też kompetencjami podstawowymi. Przeciwnieństwem kompetencji uniwersalnych są kompetencje specjalistyczne dla określonej grupy zawodowej lub branży (więcej na temat klasyfikacji kompetencji zob. podrozdział 2.2.).

Zdolność kompetencji do zastosowania ich w różnych aktywnościach możemy rozpatrywać w dwóch kategoriach: transferowalność pozioma oraz transferowalność pionowa (por. Sienkiewicz, 2011). Transferowalność pozioma ma miejsce wówczas, gdy ta sama kompetencja sprzyja realizacji zadań na stanowiskach z różnych obszarów działania organizacji (np. administracja, sprzedaż, marketing, produkcja). Przykładem takiej kompetencji jest „Delegowanie i egzekwowanie zadań” (zob. załącznik 3) – jest ona przydatna wszystkim kierownikom/dyrektorom działów, niezależnie od obszaru funkcjonowania danej jednostki organizacyjnej. Natomiast transferowalność pionowa zachodzi wtedy, gdy ta sama kompetencja sprzyja realizacji zadań na stanowiskach z różnych poziomów hierarchii w organizacji (np. stanowiska wykonawcze, specjalistyczne, czy menedżerskie). Przykładem takiej kompetencji jest „Komunikowanie i przekonywanie” (zob. załącznik 3) – jest ona przydatna w wykonywaniu wszystkich zadań wymagających interakcji z innymi ludźmi, niezależnie od szczebla zajmowanego stanowiska. Kompetencja ta jest również wykorzystywana w pracy na stanowiskach z różnych obszarów organizacyjnych (transferowalność pozioma).

Transferowalność kompetencji to cecha, która jest szczególnie podkreślana w kontekście takich inicjatyw jak program uczenia się przez całe życie, którego jednym z celów jest wzrost mobilności zawodowej. Kompetencje, które nie są przypisywane do konkretnych organizacji, ani branży stanowią potencjał pracownika, który może przenosić z jednego miejsca zatrudnienia do kolejnego. Działania podejmowane na rzecz rozwoju uniwersalnych kompetencji zawodowych stają się wówczas inwestycją korzystną przede wszystkim dla pracownika. W tym kontekście, rozwój kompetencji transferowalnych staje się celem samym w sobie – jest sposobem podnoszenia swojej konkurencyjności na rynku pracy, niezależnie od dotychczasowej ścieżki zawodowej.

### **1.3. Krajowe standardy kompetencji zawodowych**

W 2012 roku, w ramach projektu realizowanego przez Departament Rynku Pracy Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej pt. *„Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców”* rozpoczęto działania mające na celu opracowanie struktury Standardu Kompetencji Zawodowych (SKZ) obowiązującego w Polsce. Wstępny projekt modelu zaproponowany przez H. Bednarczyka,



S.M. Kwiatkowskiego oraz I. Woźniaka uwzględnia rekomendacje, które wyniknęły z analizy porównawczej modeli tego typu standardów w wybranych krajach europejskich. Rekomendacje te są źródłem informacji na temat założeń praktycznych oraz podstaw teoretycznych zaproponowanego rozwiązania. Część z nich odnosi się do sposobu definiowania kompetencji zawodowych, co jest szczególnie interesujące z perspektywy tematu niniejszego rozdziału. Tabela 2 zawiera treść rekomendacji wraz z ich implikacjami dla tworzonego modelu.

**Tabela 2.** Rekomendacje dla modelu struktury Standardu Kompetencji Zawodowych (SKZ)

Lp.	Rekomendacja	Najważniejsze wnioski dla definiowania kompetencji zawodowych
1	Ograniczenie celów stosowania standardów kompetencji zawodowych	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zastosowanie podejścia kompetencyjnego</li> </ul>
2	Dostosowanie terminologii do używanej w Europejskiej i Polskiej Ramie Kwalifikacji oraz europejskiej koncepcji uczenia się przez całe życie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozróżnienie pojęć „kwalifikacje” i „kompetencje”</li> <li>• Kryteria uznawane za kompetencje (kategorie kompetencji)</li> </ul>
3	Uproszczenie struktury polskich standardów zawodowych	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klasyfikacja kompetencji</li> </ul>
4	Odniesienie polskich standardów kompetencji zawodowych do Europejskiej i Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz do Krajowego Rejestru Kwalifikacji	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kryteria uznawane za kompetencje (kategorie kompetencji)</li> </ul>
5	Odniesienie polskich standardów kompetencji zawodowych do Europejskiej Klasyfikacji Umiejętności/Kompetencji, Kwalifikacji i Zawodów ESCO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kryteria uznawane za kompetencje (kategorie kompetencji)</li> <li>• Klasyfikacja kompetencji</li> </ul>
6	Aktualizacja opisów standardów kompetencji zawodowych	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Powiązanie kompetencji z wymaganiami dotyczącymi wyników</li> </ul>

Źródło: Opracowanie na podstawie: „Wstępny projekt modelu struktury standardu kompetencji zawodowych”.

### 1.3.1. Zastosowanie podejścia kompetencyjnego

Standardy kompetencji zawodowych mają przede wszystkim dostarczyć instytucjom edukacyjnym, urzędowi pracy, pracodawcom i kandydatom do pracy informacji zawodoznawczej. W praktyce opracowania te będą mogły być stosowane w trzech podstawowych obszarach:

- **Doradztwo zawodowe.** Informacje na temat kompetencyjnych wymagań stawianych w przypadku konkretnych zawodów stanowią podstawę porady dla osób kontynuujących i kończących edukację, a także dla osób planujących rozwój zawodowy lub zmianę wykonywanego zawodu.
- **Rekrutacja i selekcja personelu.** Standardy powinny zawierać wytyczne przydatne w procesie diagnozy i oceny przydatności zawodowej kandydatów do pracy. Informacje na ten temat są wykorzystywane przez specjalistów ds. rekrutacji w określeniu kryteriów, a także narzędzi i metod pomiaru kompetencji.
- **Tworzenie oferty edukacyjnej.** Standardy powinny być uwzględnione w procesie kształcenia ogólnego i zawodowego tak, aby w lepszym stopniu przygotować absolwentów szkół do wymagań stawianych na rynku pracy.

Zawężenie celów opracowania i stosowania krajowych standardów kompetencji zawodowych pozwala uprościć strukturę standardów oraz dostosować ją do konkretnych potrzeb docelowych użytkowników (Bednarczyk, Kwiatkowski, Woźniak, 2012).

### 1.3.2. Kompetencje a kwalifikacje

Dostosowanie terminologii standardów kompetencji zawodowych do używanej w Europejskiej i Polskiej Ramie Kwalifikacji oraz europejskiej koncepcji uczenia się przez całe życie poskutkowało m.in. wyraźnym rozróżnieniem pojęć „kompetencja” i „kwalifikacja”. Kwalifikacja zawodowa to „dyplom, świadectwo, certyfikat lub inny dokument, wydany przez uprawnioną instytucję, stwierdzającą, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zawodu, zgodnie z odpowiednimi wymaganiami” (Bednarczyk, Kwiatkowski, Woźniak, 2012, str. 27). Zatem kluczowymi kryteriami uznania określonego atutu pracownika jako kwalifikacji zawodowej jest jego formalne potwierdzenie i zgodność z wymaganiami stawianymi w danym zawodzie lub na danym stanowisku. W praktyce, np. w ogłoszeniach rekrutacyjnych, wymagania w zakresie kwalifikacji najczęściej dotyczą poziomu i kierunku wykształcenia, certyfikatów oraz doświadczenia na konkretnym stanowisku pracy lub w określonej branży. W przeciwieństwie do kwalifikacji, kompetencje zawodowe definiowane są w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych i personalnych, które nie muszą być

formalnie weryfikowane. Jednocześnie, w myśl tej zasady, kompetencje mogą być traktowane na równi z kwalifikacjami pod warunkiem, że zostaną poddane standardowej procedurze badania. W ten sposób uznanie posiadanych kompetencji jako kwalifikacji, wiąże się z uzyskaniem przez pracownika lub kandydata do pracy stosownego certyfikatu. Z założenia dokument taki powinien być wydawany przez odpowiednie (tzn. akredytowane) instytucje. Warunkiem stworzenia procedur certyfikowania poziomu kompetencji zawodowych jest opracowanie uznanego na rynku pracy modelu zawierającego definicje i opisy najczęściej oczekiwanych przez pracodawców kompetencji.

### 1.3.3. Kategorie kompetencji

Dostosowanie terminologii standardów kompetencji zawodowych do słowników obowiązujących w dokumentach wymienionych w tabeli 2 ma wpływ na określenie tego, co można uznać za kompetencje. Autorzy ww. raportu wyróżnili następujące kategorie:

- **Wiedza** – „zasób powiązanych ze sobą faktów, zasad, teorii i doświadczeń przyswojonych przez osobę uczącą się”.
- **Umiejętności** – „zdolność wykorzystania wiedzy oraz wyćwiczonych sprawności do wykonania zadań oraz rozwiązania problemów”.
- **Kompetencje personalne i społeczne** – „sprawność, uzdolnienia oraz cechy niezbędne do autonomicznego, zespołowego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowych”

(za: Bednarczyk, Kwiatkowski, Woźniak, 2012, str. 27).

Powyższe definicje wskazują, że kompetencje w tym modelu rozumiane są w kategoriach wewnętrznego potencjału posiadanego przez pracowników lub kandydatów do pracy. Potencjał ten jest ściśle ukierunkowany na odpowiednie (kompetentne) działanie i decyduje o sprawności w realizacji powierzonych zadań. W kontekście pomiaru kompetencji oznacza to zastosowane metod diagnostycznych badających poziom wiedzy i umiejętności a także cech składających się na charakterystykę człowieka. Wynik badania kompetencji można traktować jako prognozę określonych zachowań mających doprowadzić do konkretnych rezultatów.

## 1.4. Kompetentne działanie – perspektywa diagnostyczna

Sposób definiowania kompetencji ma istotny wpływ na metodologię ich pomiaru. Niemniej jednak, pomimo wyraźnych różnic w koncepcjach, można odnotować kilka uniwersalnych praktyk stosowanych w diagnozie i ocenie kompetencji zawodowych. We wszystkich podejściach jednym z kluczowych aspektów jest zachowanie pracowników lub kandydatów do pracy. W przypadku ujęcia kompetencji w kategoriach różnic indywidualnych zachowanie jest wskaźnikiem kompetencji (po tym, jak osoba się zachowuje w konkretnych sytuacjach można poznać, że posiada daną kompetencję na określonym poziomie). Natomiast w przypadku podejścia behawioralnego pojedyncze zachowanie jest bezpośrednim przejawem kompetencji (jeżeli obserwowana osoba zachowuje się w określonych sytuacjach w sposób zgodny z oczekiwaniami, to znaczy, że przejawia daną kompetencję na określonym poziomie). Zatem w jednym i drugim podejściu zachowanie osoby pełni kluczową rolę w oszacowaniu poziomu rozwoju/przejawiania jej kompetencji zawodowych. Podobnie jest w przypadku koncepcji kompetencji skoncentrowanych na pracowniku (zachowania pełnią tu rolę wskaźników potencjału zawodowego badanych osób) oraz koncepcji skoncentrowanych na wymaganiach (zachowania pełnią tu rolę jednego ze wskaźników realizacji zadań zgodnie z określonym standardem).

Drugim wspólnym mianownikiem dla różnych koncepcji jest znaczenie kontekstu sytuacyjnego w diagnozie i ocenie kompetencji zawodowych. Pojedyncze zachowanie może być inaczej interpretowane w zależności od sytuacji, w jakiej się ono pojawia. Uwzględniając kluczową rolę zachowania oraz kontekstu sytuacyjnego w diagnozowaniu i ocenie kompetencji zawodowych opracowano model kompetentnego działania.

Model kompetentnego działania jest podejściem koncentrującym się na praktycznym aspekcie oceny i planowania rozwoju zawodowego pracowników lub osób poszukujących pracy. Model ten ma za zadanie przede wszystkim dostarczyć wytycznych do tworzenia metod pomiaru. Z jednej strony pozwala na oszacowanie, czy osoba badana (pracownik, kandydat do pracy) przejawia zachowania pozwalające na osiągnięcie wymaganych rezultatów. Z drugiej strony pozwala na udzielenie odpowiedzi dlaczego osoba badana nie przejawia oczekiwanych zachowań – jeżeli taka sytuacja ma miejsce.

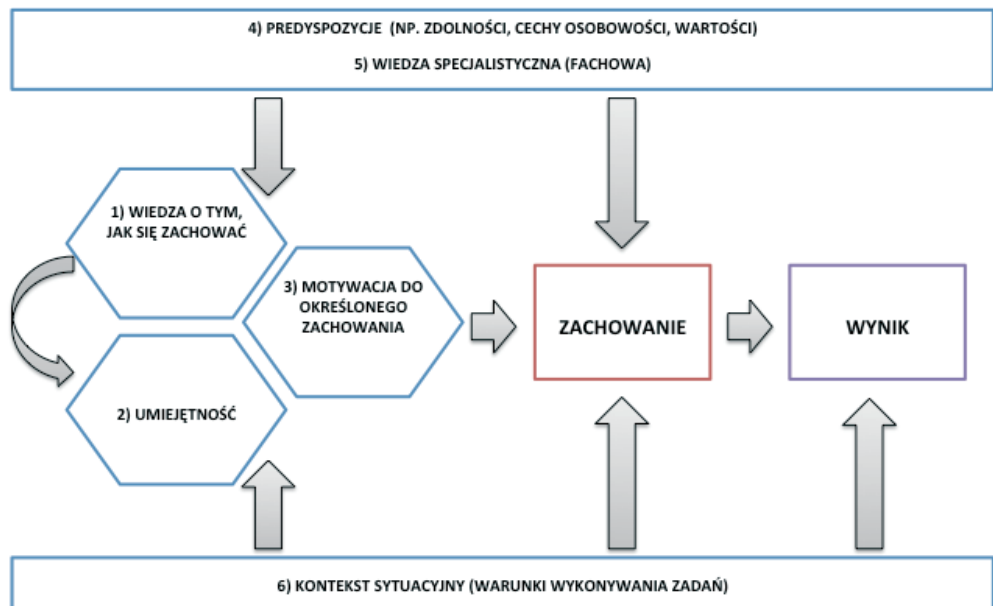
W centrum modelu kompetentnego działania jest konkretne zachowanie, które uznane jest za wymagane na danym stanowisku z powodu jego

wplywu na osiaganie oczekiwanych rezultatów. W modelu tym zachowanie będnące przejawem bycia kompetentnym/posiadania kompetencji warunkowane jest sześcioma komponentami. SĄ to:

1. Wiedza o tym, jak należy się zachować – wiedza praktyczna;
2. Umiejętność zachowania się w określony sposób;
3. Motywacja do zachowania się w określony sposób;
4. Wiedza specjalistyczna (fachowa);
5. Predyspozycje indywidualne;
6. Kontekst sytuacyjny (warunki wykonywania zadań).

Poszczególne komponenty kompetentnego działania nie są równoważne. Uporządkowane są hierarchicznie z uwzględnieniem tego, w jaki sposób wplywają na pojawienie się zachowania. Zależności pomiędzy poszczególnymi komponentami ilustruje schemat 2.

**Schemat 2.** Model kompetentnego działania



Źródło: opracowanie własne.

Pojawiające się zachowanie (np. atrakcyjne prezentowanie oferty firmy) możemy nazwać kompetentnym tylko wtedy, gdy zachowanie to doprowadza do oczekiwanych rezultatów (zachęcenie klienta do skorzystania z oferty firmy – podpisanie umowy). Elementy modelu oznaczone numerami

mi od 1 do 3 stanowią jego rdzeń. Każdy z tych trzech komponentów (wiedza praktyczna, umiejętności oraz motywacja do zachowania się w określony sposób) musi wystąpić, aby pojawiło się kompetentne działanie. Zgodnie z powyższym modelem, aby osoba przejawiała pożądane zachowanie prowadzące do osiągnięcia wyznaczonego rezultatu musi:

- po pierwsze **wiedzieć**, jak ma się zachować;
- po drugie **potrafić** podjąć odpowiednie działania;
- i po trzecie **chcieć** zachować się w określony sposób.

Podsumowując, wiedza, umiejętności, ani też motywacja analizowane osobno nie są kompetencjami. O kompetencji mówimy wówczas, gdy wszystkie wymienione komponenty zaistnieją razem i doprowadzą do pojawienia się określonego zachowania. Zgodnie z tym podejściem nie powinno się mówić o posiadaniu danej kompetencji, a jedynie o jej przejawianiu. Pozostałe komponenty (oznaczone na schemacie numerami od 4 do 6) odnoszą się do czynników, które wpływają na zachowanie w sposób istotny ale mniej bezpośredni niż w przypadku pierwszych trzech komponentów. Na przykład, cechy osobowości odpowiadają za preferowaną formę zachowania, która jednak nie musi się ujawnić w konkretnym działaniu – jeżeli osoba będzie potrafiła i chciała się zachować inaczej. Podobnie sytuacja wygląda w przypadku wiedzy fachowej – osoba posiadająca bogatą wiedzę na temat produktu będzie miała łatwiejsze zadanie polegające na zaprezentowaniu go przed klientem, jednakże bez odpowiednich umiejętności i chęci zaprezentowania swojej wiedzy w sposób atrakcyjny nie będzie w stanie zademonstrować oczekiwanego zachowania. Z drugiej strony można sobie wyobrazić osobę, której brakuje wiedzy specjalistycznej. Przyjmijmy natomiast, że osoba ta posiada doskonale umiejętności prezentacyjne i przejawia wysoki poziom zaangażowania. W rezultacie w sposób przekonujący prezentuje korzyści z oferowanego produktu i tym samym przekonuje do niego klienta. Warunki wykonywania pracy (kontekst sytuacyjny) istotnie wpływają na zachowanie – utrudniając lub ułatwiając pojawienie się konkretnego zachowania. Warunki zewnętrzne niejednokrotnie wpływają również na skuteczność danego działania w osiągnięciu celu. Kontekst sytuacyjny może też pośrednio wpływać na motywację osób do zachowania się w określony sposób.

Kolejne części podrozdziału prezentują tło teoretyczne oraz implikacje praktyczne sześciu komponentów kompetentnego działania.

### 1.4.1. Wiedza praktyczna

Pierwszym komponentem kompetentnego działania w przedstawianym modelu jest wiedza o tym, jak należy się zachować i jakie działania podjąć, aby poradzić sobie z danym zadaniem. Tak rozumiana wiedza ma charakter wiedzy proceduralnej („wiedza, jak”). Aspekt ten, pod pojęciem pamięci proceduralnej rozpropagowany został przez J. Anderson’a (1983) m.in. w jego pracy na temat modelu reprezentacji wiedzy. Pojęcie reprezentacja wiedzy (ang. *representation of knowledge*) wiele wnosi do zrozumienia podstawowego komponentu kompetentnego działania. Pamięć proceduralna to pamięć umiejętności nabytych w trakcie nabywania doświadczenia. Zdaniem J. Anderson’a człowiek na początku przyswaja wiedzę o charakterze deklaratywnym („wiedza, co”). Dopiero później w procesie wykorzystywania jej w praktyce oraz internalizacji zostaje przeniesiona do pamięci proceduralnej (Anderson, 1987).

Komponent wiedzy w posiadanej przez pracownika kompetencji jest podstawą do uruchomienia zachowania adekwatnego do wymogów sytuacji. T. Mądrzycki (1996) stworzył pojęcie wiedzy pragmatycznej, która pełni funkcję instrumentalną, tzn. umożliwia osobie realizowanie codziennych zadań. Pojęcie wiedzy pragmatycznej jest nieco szersze od pojęcia wiedzy proceduralnej, czyli wiedzy obejmującej znajomość sposobów działania. Poza informacjami o działaniu, środkach, sposobach i regułach realizacji określonych czynności, wiedza pragmatyczna obejmuje również reprezentację w umyśle rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej świata jednostki.

Zgodnie z koncepcją R. Schank’a i R. Abelson’a (1977) opisana wyżej wiedza przechowywana jest w formie skryptów poznawczych rozumianych jako reprezentacje sekwencji zdarzeń zawierające informacje o uczestnikach, rzeczach, przebiegu czynności oraz celu danego zdarzenia. Skrypty zdaniem tych autorów są ściśle związane z doświadczeniem. Zapis wiedzy dokonuje się dzięki wielokrotnemu obserwowaniu oraz doświadczaniu konkretnej sekwencji zdarzeń. Zdobyte w ten sposób informacje ulegają generalizacji i w pamięci osoby przechowywane są jako reprezentacja typowego zachowania w odpowiedzi na daną kategorię zadań czy też sytuacji. Tego typu jednostki wiedzy nie mają prostej struktury. Najczęściej odnoszą się do interakcji wielu czynników stanowiących o warunkach brzegowych zadania.

M. Polanyi (1966, za: R.J. Sternberg i in., 2000) dla określenia wiedzy nabywanej w wyniku codziennych doświadczeń wprowadził termin wiedzy

ukrytej (ang. *tacit knowledge*). Wiedza ta ma charakter proceduralny, nabywana jest w wyniku własnego doświadczenia i co najważniejsze ma wartość praktyczną dla sprawności działania osoby. Strukturę wiedzy ukrytej można przedstawić w postaci implikacji:

Jeżeli [*warunek 1*] oraz [*warunek 2*] oraz [*warunek n*] to [*konsekwencja*] ponieważ [*uzasadnienie*].

Przykład: Jeżeli [*jesteś wraz z szefem na formalnym spotkaniu z klientem*] oraz [*twój szef podczas prezentacji popełnia błąd*] oraz [*twój szef nie prosi cię o komentarz*] to [*nie poprawiaj swojego szefa*] ponieważ [*pozwoli to uniknąć podważenia jego autorytetu w oczach klienta*].

Ważne jest, aby osoba przyswoiła sobie całą strukturę konkretnej jednostki wiedzy praktycznej. Istotne jest bowiem poznanie nie tylko oczekiwanego wzorca zachowania w danej sytuacji, ale również zrozumienie uzasadnienia, dlaczego takie zachowanie jest pożądane. Łatwiej jest nam nauczyć się i utrwalić takie zachowanie, którego wpływ na konkretne efekty rozumiemy. Oczywiście komponent wiedzy o tym, jak się zachować jest warunkiem koniecznym lecz nie wystarczającym z perspektywy efektywności funkcjonowania zawodowego.

### 1.4.2. Umiejętności

Definicja umiejętności jako zdolności do realizacji złożonych, dobrze zorganizowanych wzorców zachowania w sposób płynny i elastyczny, zapewniający osiągnięcie jakiegoś celu lub wyniku (Raber, 2000) najbardziej oddaje istotę tego komponentu w kategoriach kompetencji. T. Mądrycki (1996) dodaje, że umiejętności to czynności wykonywane zgodnie z celem przy znaczącym udziale świadomości. Odwołuje się on również do definicji proponowanej przez Z. Chlewińskiego (1992), który określa je jako dyspozycje do przeprowadzenia zespołu zorganizowanych czynności poznawczomotorycznych pozwalających na wykonanie określonych zadań. Cytowani autorzy wiążą rozwój umiejętności bezpośrednio z wiedzą. Punktem wyjścia do nabywania umiejętności jest właśnie wiedza o tym, w jaki sposób postępować. Początkowo człowiek zdobywa wiedzę obejmującą zasady działania oraz instrukcje postępowania. Na podstawie obserwacji i samodzielnych prób dochodzi do stopniowego przekształcania wskazówek teoretycznych (wiedzy) na czynności praktyczne. Coraz częstsze praktyczne doświadczenia w zakresie danych umiejętności prowadzą do nabycia sprawności w wykonywaniu pojedynczych czynności, a następnie do ich integrowania.



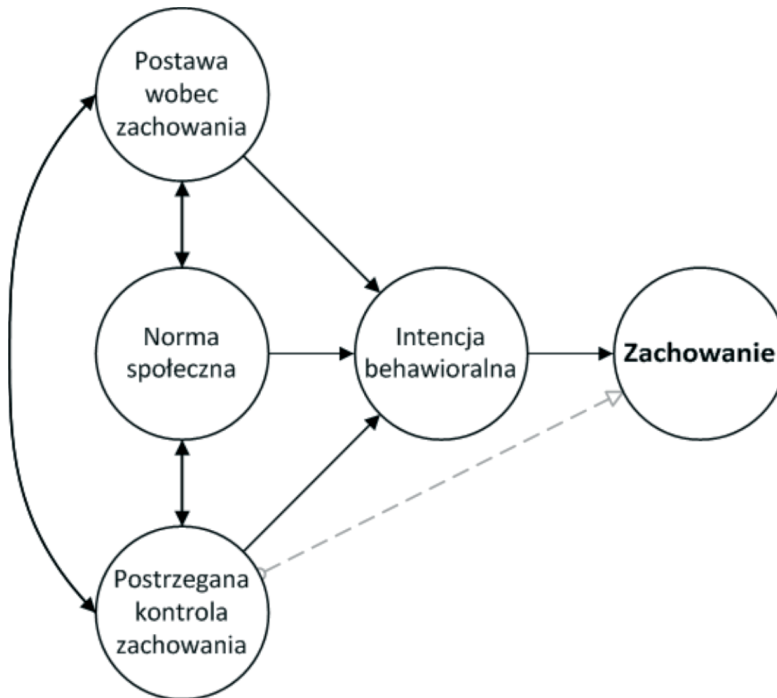
Umiejętności w kontekście wiedzy o tym, jak się zachować nie mają odrębnej reprezentacji w strukturach mózgowych. Ważne jest zatem, aby przedstawić te aspekty, które pozwalają na ich odróżnienie. W tym celu wyobraźmy sobie pracownika, który doskonale orientuje się, jakie zachowania są od niego oczekiwane np. w zakresie odpowiadania na obiekcje klienta. Pracownik ten wielokrotnie miał okazję obserwować swojego kolegę, który wybitnie radził sobie w tego typu sytuacjach. Zapytany o to, jakie konkretne działania należy podjąć w sytuacji, gdy klient wyrazi swoje niezadowolenie z poziomu obsługi, precyzyjnie przedstawia krok po kroku całą sekwencję zachowań. W praktyce okazuje się jednak, że nasz pracownik nie potrafi przekuć swojej wiedzy w działania. Mimo szczerych chęci rozwiązania problemu zgłaszanego przez klienta, nie potrafi zareagować na jego zdenerwowanie. W reakcji na personalny atak zaczyna się bronić i również reaguje emocjonalnie. W przedstawianym modelu kompetentnego działania przykład ten tłumaczony jest brakiem umiejętności, czyli brakiem wprawy do przeprowadzenia konkretnej sekwencji zachowań. Umiejętności zatem, jako komponent kompetentnego działania to zdolność do zachowania się w określony sposób. Zachowania te przyczyniają się do osiągnięcia określonych rezultatów. Umiejętności to możliwość osoby do podjęcia określonych działań wskazujących na poziom wprawy w tym zakresie. Posiadanie przez człowieka umiejętności świadczy o tym, że potrafi on wykonać daną czynność i zachować się zgodnie z oczekiwaniami, ale nie gwarantuje, że czynności te będzie wykonywał za każdym razem, gdy zmierzy się z zadaniem, które będzie ich wymagało. Warunkiem koniecznym do tego jest pojawienie się trzeciego komponentu kompetencji, jakim jest motywacja do zachowania się określony sposób.

### **1.4.3. Motywacja do zachowania się w określony sposób**

Kompetentne działanie w oczywisty sposób zależy od wiedzy praktycznej oraz posiadanych umiejętności. Jednakże elementem, który ostatecznie doprowadza do pojawienia się zachowania jest intencja, czyli chęć zachowania się w określony sposób. Bez odpowiedniej motywacji nawet najwyższy poziom posiadanych umiejętności nie zagwarantuje, że pracownik zachowa się w oczekiwany sposób. Mechanizm ten, szczególnie w odniesieniu do kompetencji, doskonale przedstawia teoria zachowań planowych I. Ajzen'a (1991). Zgodnie z tą teorią bezpośrednią przyczyną zachowania jest intencja behawioralna, rozumiana jako świadoma decyzja podjęcia określonego działania. Intencja behawioralna zależy od postawy

wobec danego zachowania, normy społecznej i od postrzeganej kontroli zachowania. Zależność pomiędzy tymi aspektami ilustruje schemat 3.

**Schemat 3.** Teoria zachowań planowych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Ajzen I. (1991), *The theory of planned behavior*.

Postawa wobec danego zachowania wynika z oczekiwania, że dane zachowanie przyniesie określone konsekwencje oraz oceny wartości tych konsekwencji. Postawa wobec zachowania, jakim jest przekonywanie o zaletach prezentowanego produktu, związana jest z subiektywną oceną prawdopodobieństwa, że zachowanie to doprowadzi do tego, że klient kupi produkt. Ponadto postawa wobec tego zachowania zależy od wartości, jaką pracownik przypisuje takiej sytuacji, w której klient kupuje produkt. Inaczej mówiąc, jeżeli zależy nam na osiągnięciu konkretnego celu i wierzymy, że określone zachowanie przyczyni się do sukcesu w tym zakresie, to jesteśmy bardziej zmotywowani do postępowania właśnie w taki sposób.

Norma społeczna odzwierciedla natomiast oczekiwania otoczenia oraz motywację do spełnienia tychże oczekiwań. Jeżeli w analizowanym przykładzie istnieje w organizacji zdefiniowane oczekiwanie, że pracownicy

zajmujący stanowisko przedstawiciela handlowego powinni przekonywać klientów do oferowanych produktów i jednocześnie pracownik uważa, że powinien podporządkować się temu oczekiwaniu, to intencja do zachowania się w ten sposób wzrasta. Innymi słowy, jeżeli wiemy o istnieniu jakiejś zasady – została ona nam precyzyjnie przedstawiona – i jesteśmy przekonani o jej słuszności, to chętniej będziemy się jej podporządkowywać poprzez przejawianie konkretnych zachowań.

Elementem wpływającym na motywację do zachowania się w określony sposób jest również spostrzegana kontrola tego zachowania, czyli ocena możliwości podjęcia konkretnych działań. Poczucie własnej skuteczności (ang. *self-efficacy*) w zakresie konkretnych działań sprzyja chęci ich podjęcia. Jeżeli pracownik prezentujący ofertę potencjalnemu klientowi jest przekonany, że jest w stanie zrobić to dobrze – zgodnie z oczekiwaniami, to automatycznie ma większą motywację do podjęcia się tego zadania. Na ocenę możliwości zachowania się w konkretny sposób wpływają również warunki zewnętrzne, np. czas przeznaczony na zadanie, dostępność zasobów niezbędnych do podjęcia działań, czy trudność sytuacji (np. bardziej lub mniej wymagający klient).

Podsumowując, motywacja do zachowania się w określony sposób (intencja behawioralna) wynika z interakcji pomiędzy postawą wobec danego zachowania, oceną korzyści z niego wynikających oraz oszacowaniem wiedzy i umiejętności z tego zakresu. Jeżeli pracownik dostrzega wartość i pozytywne konsekwencje przekonywania klienta o zaletach produktu i jednocześnie ocenia, że wie jak i potrafi to zrobić, to jego motywacja do zachowania się w określony sposób rośnie.

Bardziej kompleksowo, mechanizmy odpowiedzialne za przekształcenie intencji w zachowanie, prezentuje model OTIUM (ang. *Opportunity, Time, Importance, Urgency, Means*) (za: Łukaszewski, 2000). Intencja behawioralna, czyli motywacja do zachowania się w określony sposób pojawia się, gdy:

- a) istnieje **okazja** do osiągnięcia celu, do którego ma doprowadzić określone zachowanie (warunki sytuacji sprzyjają osiągnięciu celu, czy też umożliwiają pojawienie się określonego zachowania);
- b) osoba dysponuje wystarczającym **czasem** na działanie ukierunkowane na osiągnięcie określonego rezultatu;
- c) spodziewany rezultat danego zachowania oceniany jest przez osobę jako **ważny**;

- d) osiągnięcie celu, do którego ma doprowadzić działanie jest **pilne**. Pilność ta może wynikać z oczekiwań otoczenia, czy też zmiany warunków brzegowych zadania zwiększającej np. indywidualną odpowiedzialność za dany efekt;
- e) osoba ocenia, że dysponuje odpowiednimi **środkami**, aby zachować się w określony sposób i posiada wszelkie niezbędne zasoby (tak wewnętrzne, jak i zewnętrzne) do osiągnięcia wyznaczonego celu.

Zgodnie z tym modelem pojawienie się kompetentnego działania jest rezultatem swego rodzaju kalkulacji polegającej na ocenie wartości celu i warunków sytuacji.

Badania J. Ouellette i W. Wood, których wyniki opublikowano w 1998 r. dowodzą, że dobrze przećwiczone zachowania, a co za tym idzie wysoki poziom umiejętności, osłabiają wpływ motywacji do zachowania się w określony sposób na pojawienie się tego zachowania. Istotną rolę w tym obszarze pełnią nawyki. Działania, które łatwo jest nam wykonać (wiążą się z niewielkim wysiłkiem i minimalnymi kosztami) w mniejszym stopniu są determinowane motywacją i postawami. Z drugiej strony, w przypadku zadań trudnych, stanowiących dla nas wyzwanie, siła motywacji do zachowania się w określony sposób uzależniona jest od wyżej opisanych aspektów (Böhner, Wänke, 2004).

Mechanizmy motywacyjne odpowiedzialne są nie tylko za uruchomienie zachowania. Pełnią istotną funkcję również w kategoriach podtrzymywania aktywności i wytrwałości w podejmowanych działaniach. To właśnie motywacja człowieka wyznacza moment, w którym traci on zainteresowanie osiągnięciem celu i podejmuje decyzję o zaniechaniu lub zakończeniu działań ukierunkowanych na jego realizację (Łukaszewski, 2000).

#### **1.4.4. Wiedza specjalistyczna**

Jednym z kluczowych aspektów w modelu kompetentnego działania jest wiedza specjalistyczna. W przeciwieństwie do wiedzy praktycznej jest to wiedza teoretyczna, o charakterze deklaratywnym („wiem, co”). Znajomość produktów, procedur, technologii, czy koncepcji teoretycznych jest niekiedy kluczowa dla sprawnego wykonywania zadań – w tym zakresie wiedza fachowa ma taki sam charakter co kompetencje. Wspólną cechą wiedzy i kompetencji jest również podatność na uczenie się. Różnica polega na tym, że wiedza specjalistyczna o charakterze deklaratywnym nie prze-

kłada się bezpośrednio na konkretną sekwencję zachowań. Odnosi się do treści zachowania (np. wypowiedzi), a nie jego formy – tak jak ma to miejsce w przypadku kompetencji.

Wiedza specjalistyczna klasycznie definiowana jest jako ogół (zasób) wiadomości z jakiejś dziedziny zdobytych dzięki uczeniu się. Jest to zazwyczaj wiedza zdobywana w sposób dedukcyjny poprzez usystematyzowane poznawanie praw i zasad rządzących rzeczywistością lub poprzez twórcze rozwiązywanie nowych problemów. Pozyskiwanie wiedzy fachowej może również odbywać się poprzez doświadczenie, niemniej jednak ten sposób uczenia jest bardziej charakterystyczny dla wiedzy praktycznej. Wiedza fachowa najczęściej przybiera formę skodyfikowaną w postaci baz danych, raportów, procedur, podręczników, czy też algorytmów i rysunków technicznych.

Samo posiadanie wiedzy profesjonalnej rzadko nazywane jest kompetencją. Z perspektywy kompetentnego działania większe znaczenie ma jej zastosowanie w praktyce.

#### **1.4.5. Predyspozycje**

Granica pomiędzy predyspozycjami (względnie stałymi cechami psychologicznymi) takimi jak: cechy osobowości, wartości, potrzeby, style funkcjonowania, zdolności poznawcze a kompetencjami zawodowymi jest bardzo płynna. W niektórych opracowaniach właściwości te są nazywane kompetencjami (zob. podrozdział 1.1.2). W modelu kompetentnego działania cechy i właściwości psychologiczne osoby mają istotny wpływ na jej zachowanie w pracy, ale nie są tożsame z kompetencjami zawodowymi. Główna różnica pomiędzy predyspozycjami a kompetencjami polega na tym, że predyspozycje są zdecydowanie bardziej stałe w porównaniu do kompetencji. Nie oznacza to, że nie podlegają rozwojowi, czy też w ogóle nie zmieniają się w ciągu życia. Zmiany w tym zakresie wymagają jednak czasu oraz intensywnych i trwałych oddziaływań wychodzących poza standardowe metody rozwoju zawodowego. Natomiast kompetencje (kompetentne działanie) z natury są dynamiczne i bardzo wrażliwe na warunki wykonywania zadań. Predyspozycje często odnoszą się do preferowanych form zachowania. Kompetentne działanie jest natomiast utożsamiane z konkretnymi zachowaniami, czyli takimi, które wiążą się z wykonaniem określonych zadań. Nie sposób jednak pominąć roli predyspozycji w pomiarze i rozwoju kompetencji zawodowych.

Kolejne podrozdziały zawierają opis wpływu poszczególnych typów predyspozycji na kompetentne działanie.

### **Potrzeby**

Potrzeby determinują kierunek i natężenie ludzkiego działania, stanowią swoisty napęd do zachowania się w określony sposób. Cytowany już wcześniej D. McClelland stworzył jedną z najbardziej klarownych i dobrze zweryfikowaną naukowo koncepcję motywacji opartą właśnie na potrzebach. Teoria ta znalazła swoje zastosowanie i uzasadnienie w zakresie zawodowego funkcjonowania człowieka (McClelland, 1985). McClelland wyodrębnił trzy podstawowe potrzeby człowieka:

- **Osiągnięć.** Osoby z silną potrzebą osiągnięć mają przede wszystkim tendencję do wyszukiwania i angażowania się w realizację celów stanowiących wyzwanie, ale również osiągalnych, realistycznych i o umiarkowanej trudności. Powoduje to, że osoby te mają łatwość w realizacji priorytetowych celów i jednocześnie zachęczone częstymi powodzeniami, chętnie podejmują się nowych zadań. Ponadto, osoby charakteryzujące się silną potrzebą osiągnięć są otwarte na informacje zwrotne, co stanowi jeden z podstawowych wyznaczników rozwoju zawodowego.
- **Przynależności.** Potrzeba ta przejawia się w dążeniu do nawiązywania bliskich relacji z innymi ludźmi. Konsekwencją tego jest wysiłek ukierunkowany na nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu. Osoba z silną potrzebą przynależności szybko uczy się zachowań atrakcyjnych społecznie (np. styl komunikacji oparty na słuchaniu innych) pozwalających na utrzymywanie pozytywnych relacji. Natomiast chęć bycia lubianym oraz preferowanie działania zespołowego sprawiają, że takie osoby chętnie przyłączają się do różnych grup i organizacji.
- **Władzy.** Z silną potrzebą władzy wiąże się potrzeba dominacji oraz posiadania kontroli nad przebiegiem zdarzeń i innymi osobami. W związku z tym wysoki poziom tej potrzeby stymuluje człowieka do poszukiwania sytuacji, w których obejmie on rolę lidera. Z drugiej strony potrzeba władzy wiąże się z rywalizacją. Zbyt silne koncentrowanie się na realizacji własnych celów przysłania korzyści wynikające ze wspólnej pracy nad zadaniem.

Osoby różnią się między sobą pod względem natężenia i dominacji wymienionych potrzeb, które przejawiają się w zachowaniu jako względnie stałe dyspozycje. Ponadto, potrzeby odgrywają istotną rolę w dynamice

i kierunku rozwoju postaw, wiedzy oraz umiejętności. Rozpatrując ten mechanizm w obszarze rozwoju kompetencji zawodowych pracownika możemy uznać, iż potrzeby mogą pełnić tu dwojaką rolę:

- jako czynnik stymulujący i ułatwiający rozwój danej kompetencji – np. wysokie natężenie potrzeby osiągnięć stymuluje do rozwoju kompetencji „dążenie do rezultatów”, potrzeby przynależności przyspiesza rozwój kompetencji „współpraca w zespole”, natomiast potrzeba władzy w oczywisty sposób determinuje tempo rozwoju kompetencji menedżerskich, takich jak „przywództwo”, czy „kontrola menedżerska”;
- jako czynnik hamujący rozwój danej kompetencji – np. wysokie natężenie potrzeby osiągnięć i władzy, przy niskim natężeniu potrzeby przynależności hamuje rozwój kompetencji społecznych takich jak „współpraca w zespole”.

Potwierdzeniem wspomnianych zależności są badania J. Adair’a (1996) dotyczące przywództwa, które wykazały, że menedżerowie charakteryzujący się bardzo wysokim natężeniem potrzeby osiągnięć są silnie skoncentrowani na realizowanych zadaniach i jednocześnie stosunkowo mało uwagi poświęcają pracownikom i działaniom zespołowym. Niemniej jednak menedżerowie ci w efekcie szkoleń potrafią docenić wartość dbania o podwładnych i dzięki temu dostosować swoje zachowania do nowego stylu zarządzania. Podczas gdy menedżerowie charakteryzujący się silną potrzebą władzy, niezależnie od działań rozwojowych, silnie koncentrowali się jedynie na zadaniach i preferowali dyrektywny styl zarządzania.

## **Wartości**

Wartości zawodowe mają związek z motywacją do pracy, a także uruchamiają działania zawodowe. Ich poznanie jest kluczowe dla zrozumienia postaw i aktywności pracownika w konkretnych warunkach organizacyjnych. Wartości zawodowe mogą być traktowane jako podstawowe elementy osobowości, reprezentujące preferencje osoby wpływające na rozwój zawodowy i stosunek do pracy (Zalewska, 2000). D. Super łączy wartości zawodowe z zaspokojeniem potrzeb, a także utożsamia je z zainteresowaniami (Super, 1970, za Paszkowska-Rogacz, 2009). J. Chatman (1991) wskazuje natomiast na wpływ wartości zawodowych pracowników na ich dopasowanie do organizacji, w której pracują. Stopień zgodności pomiędzy wartościami pracownika, a wartościami organizacji warunkuje tempo adaptacji nowych pracowników oraz poziom ich zadowolenia z pracy.

E. Schein (2006) w swoich badaniach wykazał związek pomiędzy posiadanym systemem wartości, potrzebami oraz zdolnościami, a przebiegiem kariery zawodowej. Poszczególne elementy tego systemu nazwane zostały kotwicami kariery (ang. *career anchors*), które każda osoba powinna uwzględniać w decyzjach na temat wyboru zawodu. Odpowiednie dopasowanie kotwic kariery konkretnego pracownika do środowiska pracy powoduje jego większą satysfakcję, zaangażowanie w pracę oraz efektywność (Feldman, Bolino, 1996). E. Schein (2006) zdefiniował osiem kotwic kariery (wartości):

- Kompetencje techniczne i funkcjonalne (ang. *TF – Technical/Functional Competence*);
- Ogólne kompetencje menadżerskie (ang. *GM – General Managerial Copmetence*);
- Autonomia i niezależność (ang. *AU – Autonomy/Independence*);
- Bezpieczeństwo i stabilizacja (ang. *SE – Security/Stability*);
- Przedsiębiorczość (ang. *EC – Entrepreneurial*);
- Usługi i poświęcanie dla sprawy (ang. *SV – Service/Dedication to a Cause*);
- Wyzwania (ang. *CH – Pure Challenge*);
- Styl życia (ang. *LS – Lifestyle*).

Przywiązywanie wagi do poszczególnych wartości nie oznacza przejawiania kompetencji lub zdolności leżących u podstaw danej wartości. Inaczej mówiąc osoba, która ceni sobie najbardziej wartość „Ogólne kompetencje menadżerskie” nie koniecznie musi przejawiać wysoki poziom kompetencji związanych z zarządzaniem. Oznacza to jedynie, że dla tej osoby możliwość wykorzystywania tego typu kompetencji jest ważna. Prawdopodobnie praca menadżera byłaby dla takiej osoby satysfakcjonująca. Podobnie sprawa wygląda z wartością „Bezpieczeństwo i stabilizacja”. Osoby wysoko ceniące sobie tę wartość wcale nie muszą posiadać poczucia bezpieczeństwa. Jest to jednak dla nich bardzo ważne i musi być uwzględnione w organizacji warunków pracy. Jak widać związek wartości zawodowych z kompetencjami jest dyskretny. Wartości mówią nam o tym, co jest dla nas ważne. Jakie zadania wolelibyśmy wykonywać i w jakich warunkach. Kompetentne działanie natomiast odpowiada za sprawność wykonywania zadań i poprawność funkcjonowania w różnych warunkach. Realizacja wartości zawodowych wymaga od osób odpowiednich kompetencji. Z drugiej strony wartości mogą ukierunkowywać rozwój pracowników



w zakresie kompetencji niezbędnych do ich realizacji. I tak, pracownik, który bardzo ceni sobie bycie kompetentnym w obszarze technicznym i funkcjonalnym, będzie silnie zmotywowany do rozwoju bardzo ściśle określonych kompetencji specjalistycznych, które pozwolą mu osiągnąć mistrzostwo i uznanie w danej dziedzinie.

### **Inteligencja i zdolności intelektualne**

Kolejną kategorią predyspozycji jest inteligencja i konkretne zdolności poznawcze. We współczesnym rozumieniu inteligencja to zdolność do przystosowania się do otoczenia oraz korzystanie z poprzednich doświadczeń. Ogólna inteligencja najczęściej uznawana jest jako umysłowa zdolność do radzenia sobie z nowością oraz złożonością (Nęcka, 2003). Z punktu widzenia modelu kompetentnego działania istotna jest jej funkcja. Inteligencja odnosi się do względnie stałych właściwości wewnętrznych człowieka, determinujących efektywność wykonywanych zadań lub rozwiązywania problemów wymagających zaangażowania procesów poznawczych (za: Strelau, 2002, s. 68). Liczne badania wskazują, że poziom inteligencji jest dobrym predyktorem efektywności pracy i uczenia się czynności zawodowych (Strelau, 2002). Inteligencja wpływa na sprawność w zakresie realizacji zadań, jednak jej nie gwarantuje. Ponadto, w zależności od specyfiki pracy i stopnia trudności wykonywanego zawodu, najlepszym predyktorem powodzenia zawodowego jest kombinacja zdolności poznawczych z cechami osobowościowymi.

Jaki jest więc wpływ inteligencji ogólnej na rozwój kompetencji zawodowych? Po pierwsze inteligencja determinuje zachowania, które wymagają procesów poznawczych (analizowania, zapamiętywania, wnioskowania, logicznego myślenia). Istnieje zatem grupa kompetencji takich jak „podejmowanie decyzji”, czy „rozwiązywanie problemów”, które opierają się na zdolnościach do analizowania sytuacji, wyciągania wniosków i opracowywania trafnych oraz szybkich rozwiązań. Tempo nabywania tego typu kompetencji zależy od sprawności intelektualnej pracownika. Na tym jednak wpływ inteligencji na rozwój kompetencji się nie kończy. W szerszej perspektywie, o czym pisał już J. Guilford (1978) wybrane zdolności intelektualne (czynniki), a także poziom inteligencji ogólnej, pełnią istotną rolę w procesie uczenia się, czyli między innymi nabywania wiedzy, umiejętności oraz modyfikowania zachowania. Szczególnie wyraźnie zależność ta została pokazana w spektakularnych badaniach L. Terman'a, które prowa-

dzone były przez ponad 25 lat i obejmowały przeszło 1500 osób (za: Włodarski, 1998). Badacz ten udowodnił wpływ inteligencji na proces uczenia się oraz zdobywanie osiągnięć poprzez porównanie osób o przeciętnej i wybitnej inteligencji. Wyniki badań pokazały, że osoby wybitne już w okresie przedszkolnym szybciej nabywały umiejętności (np. czytania) oraz wiedzę, którą w krótszym czasie zaczęły wykorzystywać w praktyce. Charakteryzowały się wyższą ciekawością i zainteresowaniami poznawczymi; w nauce szkolnej osiągały rezultaty wyższe od przeciętnych, częściej kończyły wyższe studia i zajmowały bardziej odpowiedzialne stanowiska w pracy. Na tle wyników przytoczonych badań można przyjąć, że ogólna zdolność umysłowa wpływa na tempo nabywania i doskonalenia kompetencji.

Warto w tym miejscu podkreślić, że inteligencja ogólna (często nazywana ilorazem inteligencji) nie wyczerpuje zakresu zdolności intelektualnych. H. Gardner (2009) już w latach osiemdziesiątych wprowadził pojęcie inteligencji wielorakiej. Autor ten zdefiniował następujące rodzaje inteligencji (uzdolnień):

- **muzyczna** – osoba obdarzona tym typem inteligencji jest bardzo muzykalna i ma dobre poczucie rytmu;
- **cielesno-kinestetyczna** – osoba posiadająca wysoki poziom inteligencji tego typu wykazuje szczególne zdolności koordynacji ruchów;
- **logiczno-matematyczna** – osoba posiadająca wysoki poziom inteligencji tego rodzaju szybko analizuje i rozwiązuje złożone problemy logiczne; jest również dobra w wykonywaniu zadań wymagających obliczeń;
- **językowa** (nazywana również słownikową) – osoba obdarzona tym typem inteligencji sprawnie formułuje złożone, poprawne gramatycznie wypowiedzi, a także szybko uczy się zasad danego języka. Inteligencja językowa odpowiada również za sprawność procesu komunikowania się;
- **przestrzenna** – osoba posiadająca wysoki poziom inteligencji tego typu doskonale odnajduje się w otoczeniu; dobrze radzi sobie np. z nawigacją, czy projektowaniem przestrzennym;
- **interpersonalna** (nazywana również społeczną) – osoby posiadające wysoki poziom tego typu inteligencji dobrze rozpoznają cechy i stany innych osób; rozumieją je i potrafią rozpoznać ich potrzeby oraz intencje;
- **intrapersonalna** (nazywana również emocjonalną, zob.: Salovey, Sluyter, 1999; Goleman, 2007) – osoby obdarzone tego typu inteligencją odznaczają się zdolnością rozpoznawania, rozumienia i kontrolowania własnych emocji.

H. Gardner (2006) założył, że poszczególne typy inteligencji są powiązane z konkretnymi dziedzinami funkcjonowania człowieka i są od siebie względnie niezależne. Można być doskonałym w jednej dziedzinie i nie radzić sobie w innej. Niemniej jednak zdolności kryjące się za poszczególnymi inteligencjami są transferowalne, tzn. możemy wykorzystywać te same zdolności w różnych zadaniach. Zdaniem H. Gardniera inteligencja odnosi się do biopsychicznego potencjału człowieka, zaś „stopień rozwoju inteligencji jest wynikiem potencjału biologicznego czy genetycznego, wagi, jaką w danej kulturze przywiązuje się do danego rodzaju czynności, jakości nauczania i motywacji jednostki” (Gardner, 2009, str. 118). Innymi słowy każdy, w odpowiednich warunkach i przy wysokiej motywacji może podnieść którąś ze swoich inteligencji. Jednakże o szybkości oraz górnej granicy tego rozwoju decydować będą nasze cechy genetyczne.

Inną koncepcją przedstawiającą inteligencję w kategoriach kilku zdolności jest koncepcja inteligencji praktycznej. W jej ramach zdefiniowano cztery podstawowe wymiary nazwane megaumiejętnościami (Albrecht, 2010):

- **myślenie biwergencyjne** – określa możliwość swobodnego wyboru pomiędzy myśleniem dywergencyjnym i konwergencyjnym;
- **myślenie helikopterowe** – określa zdolność do przenoszenia się z myślenia abstrakcyjnego do konkretnego i odwrotnie;
- **myślenie intuicyjno-logiczne** – określa zdolność do łączenia i naprzemiennego stosowania (w zależności od potrzeb) myślenia intuicyjnego oraz logicznego;
- **myślenie instynktowno-racjonalne** – określa zdolność do ceniienia i szanowania doświadczeń emocjonalnych oraz łączenia ich z myśleniem racjonalnym.

Istotnym z perspektywy porównania inteligencji praktycznej do kompetencji jest założenie, że wyżej wymienione zdolności można doskonalić w procesie ćwiczenia. Możliwość rozwijania sposobów lepszego wykorzystywania zasobów intelektualnych może wskazywać, że zdefiniowane w ramach inteligencji praktycznej zdolności mają charakter kompetencji. Istnieje jednak dyskretna różnica, akcentowana już przy opisie koncepcji inteligencji wielorakiej. Zdolności kryjące się za inteligencją praktyczną są mocno uwarunkowane wrodzonym potencjałem. W przypadku kompetencji zakłada się, że powstają one i rozwijają się na bazie doświadczeń. Oczywiście na tempo uczenia się i doskonalenia kompetentnego działania mają

wpływ zdolności intelektualne, ale nie ograniczają one możliwości nabycia wprawy w przejawianiu konkretnych zachowań.

### **Cechy osobowości i temperamentu**

Jak już wcześniej sygnalizowano obecnie dominuje pogląd, że najlepszym predyktorem efektywności zawodowej jest kombinacja inteligencji i cech osobowościowych. Osobowość pracownika objawia się w sposobie wykonywania pracy i ma wpływ na poczucie dopasowania do wymagań stawianych na danym stanowisku. Indywidualno-organizacyjne dopasowanie (ang. *Person-Organization Fit*) decyduje o poczuciu satysfakcji z pracy oraz poziomie jej wykonywania. Badania P. Costy i R. McCrae (2005) pokazują, że w pracy policjanta ważna jest stabilność emocjonalna (niski poziom neurotyczności), w sektorze usługowym ceniona jest natomiast ugodowość. Wiele badań wskazuje również na cechę osobowości determinującą powodzenie w realizacji większości zadań zawodowych, niezależnie od ich złożoności i zajmowanego stanowiska – jest nią sumienność (Strelau, 2002; McCrae i Costa, 2005). Pracownicy, którzy są dobrze zorganizowani, punktualni i zorientowani na działania ukierunkowane na realizację celu lepiej radzą sobie z większością zadań. Czy zatem, w kontekście silnego powiązania cech osobowości z funkcjonowaniem zawodowym należy je uznać za kompetencje zawodowe?

Osobowość definiowana jest najczęściej jako „system stałych cech psychicznych i mechanizmów wewnętrznych regulujących zachowanie człowieka” (Previn, 2002, s. 69). W kontekście zawodowym, wyniki w zakresie cech osobowości świadczą m.in. o preferencji osób dotyczących sposobu oraz charakteru wykonywanych zadań. „Preferowane” oznacza jedynie to, co i jak osoba wolałaby robić oraz w jakich warunkach wolała by pracować, nie pozwala natomiast stwierdzić czy potrafi wykonać konkretne zadania – o tym decyduje poziom kompetencji zawodowych. Ujawnianie w badaniach korelacji pomiędzy cechami osobowości a sprawnością realizacji zadań nie przesądza o bezpośrednim wpływie osobowości na efektywność. Poznanie swoich cech osobowości w odniesieniu do wykonywanej pracy stanowi wartościowe źródło informacji na temat kierunku rozwoju, satysfakcji oraz predyspozycji do wykonywania konkretnych zadań. Niemniej jednak to kompetentne działanie stanowi bezpośrednią przyczynę powodzenia w pracy. Aby dokładnie przeanalizować powiązanie osobowości z kompetencjami warto przyjrzeć się wybranym koncepcjom teoretycznym oraz wynikom badań.

Najbardziej rozpowszechnioną koncepcją osobowości jest tzw. model wielkiej piątki (ang. *Big Five*) autorstwa P. Costy i R. McCrae. W opracowaniu tej koncepcji kluczową rolę odegrała analiza czynnikowa. Często się zdarza, że określone cechy współwystępują ze sobą, np. osoby, które są nadzwyczaj towarzyskie są również aktywne i poszukują doznań. W celu wydobycia tego, co jest wspólne dla tych cech przeprowadza się analizę czynnikową. Wynikiem tego typu analiz jest wyłonienie czynników, którym możemy nadać status „supercechy”. W modelu wielkiej piątki wyodrębniono pięć takich „supercech”. Są to (Siuta, 2006):

- **Neurotyczność** (na czynnik ten składają się: Lęk, Agresywna wrogość, Depresyjność, Nadmierny krytycyzm, Impulsywność i Nadwrażliwość);
- **Ekstrawertywność** (na czynnik ten składają się: Serdeczność, towarzyskość, Asertywność, Aktywność, Poszukiwanie doznań i Emocje pozytywne);
- **Otwartość na doświadczenie** (na czynnik ten składają się: Wyobraźnia, Estetyka, Uczucia, Działanie, Idee i Wartości);
- **Ugodowość** (na czynnik ten składają się: Zaufanie, Prostolinijność, Altruizm, Ustępliwość, Skromność i Skłonność do rozczulania się);
- **Sumiennność** (na czynnik ten składają się: Kompetencja, Skłonność do porządku, Obowiązkowość, Dążenie do osiągnięć, Samodyscyplina i Rozwaga).

U podłoża pięcioczynnikowej koncepcji osobowości leży założenie, że wszystkie osoby dorosłe można scharakteryzować, wskazując na różnice w zakresie konstelacji cech osobowości. Cechy te wpływają na myśli, uczucia i działania. Kształtują się w ciągu dzieciństwa – na podstawie uwarunkowań biologicznych i genetycznych – i osiągają dojrzałość (oraz względną stałość) w dorosłości.

Inne podejście do definiowania cech osobowości zostało zastosowane przez twórców Kwestionariusza Osobowości Zawodowej (ang. *OPQ* – *Occupational Personality Questionnaire*). Kwestionariusz OPQ został zaprojektowany tak, by dostarczać informacji o indywidualnym stylu zachowania, mającym wpływ na późniejszy rozwój kompetencji zawodowych. Przeznaczony jest do badania aż 32 skal w trzech głównych obszarach osobowości (SHL, 1999):

- **Relacje z ludźmi** (perswazja, kontrolowanie, bezpośredniość, niezależność, wylewność, towarzyskość, pewność społeczna, skromność, demokratyczność, troskliwość);

- **Styl myślenia** (racjonalność, ocenianie, behawioralność, konwencjonalność, intelektualność, innowacyjność, poszukiwanie zmian, dostosowanie się, przewidywanie, metodyczność, sumienność, przestrzeganie reguł);
- **Emocje i motywacje** (zrelaksowanie, przejmowanie się, odporność psychiczna, optymizm, okazywanie zaufania, kontrolowanie emocji, energetyczność, rywalizowanie, ambicja, zdecydowanie).

I. Robertson i A. Kinder (1993) przeprowadzili badania, w których zweryfikowali związek pomiędzy cechami osobowości (badanymi kwestionariuszem OPQ), a kompetencjami mierzonymi wskaźnikami wykonania pracy. W swoich analizach uzyskali korelacje od  $r = 0,32$  dla kompetencji „kreatywność” i wymiaru osobowości „innowacyjność”;  $r = 0,31$  dla kompetencji „kierowanie” i wymiaru osobowości „umiejscowienie kontroli” do braku związku pomiędzy kompetencjami społecznymi a skalą osobowości „ekspresyjność”.

**Tabela 3.** Osobowościowe predyktory kompetencji zawodowych

Lp.	Kompetencja	Wymiar osobowości (OPQ)	Cecha osobowości (NEO-FFI)
1	Przywództwo i decydowanie	Umiejscowienie kontroli, przekonywanie	Ekstrawersja
2	Wspieranie i współpraca	Nastawienie na afiliację, troska o innych	Ugodowość
3	Interakcja i prezentowanie	Pewność społeczna, ekspresyjność	Ekstrawersja
4	Analizowanie i interpretowanie	Ocenianie, analizowane	Otwartość na doświadczenia
5	Tworzenie i myślenie koncepcyjne	Innowacyjność, niezależność	Otwartość na doświadczenia
6	Organizowanie i egzekwowanie planów	Sumienność, koncentrowanie się na szczegółach	Sumienność
7	Adaptacja i radzenie sobie ze stresem	Optymizm, Otwartość umysłowa	Stabilność emocjonalna
8	Przedsiębiorczość i wykonanie	Osiąganie, Rywalizacja	Niski poziom ugodowości

Źródło: Bartram D. (2005), *The Great Eight Competencies...*

D. Bartram z SHL Group przedstawił wyniki meta-analiz dotyczących również związków pomiędzy wybranymi kompetencjami zawodowymi a cechami osobowości. Kompetencje zawodowe rozumiane jako pogrupowane wiązki zachowań prowadzące do osiągnięcia pożądaných wyników, zostały skorelowane z wynikami testów osobowości (NEO-FFI oraz OPQ). Bartram wraz ze współpracownikami zidentyfikowali ponad sto wymiarów zachowań związanych z wykonaniem pracy. Na podstawie analiz wyodrębnili osiem czynników, które nazwali wielką ósemką kompetencji (zob. rozdział 2). Każdej z ośmiu kompetencji mierzonej za pomocą skal samooceny autor przypisał wymiary osobowości mierzone kwestionariuszem OPQ oraz odpowiadającym im cechom wielkiej piątki (NEO-FFI) (Bartram, 2005).

Cechy osobowości w ujęciu wielkiej piątki i modelu OPQ nie są tożsame z kompetencjami. Podstawowa różnica polega na zmienności (podatności na uczenie się) oraz pochodzeniu obu właściwości. Cechy osobowości są względnie stałe i rozwijają się na bazie uwarunkowań biologicznych i genetycznych. Kompetencje są zmienne i kształtują się na podstawie doświadczenia oraz predyspozycji – takich właśnie jak osobowość.

Ta część charakterystyki człowieka, która w największym stopniu zależy od wrodzonych uwarunkowań określana jest mianem temperamentu. Zgodnie z regulacyjną teorią temperamentu J. Strelaua (RTT) cechy temperamentu, obecne u człowieka już w okresie niemowlęcym, odnoszą się przede wszystkim do dwóch aspektów formalnej charakterystyki zachowania: energetycznego i czasowego (Strelau, 1998). B. Zawadzki i J. Strelau opisali strukturę temperamentu za pomocą sześciu cech:

- **Żwawość** – określa szybkość reagowania, w tym łatwość zmiany z jednego zachowania w inne adekwatnie do zmian warunków sytuacji;
- **Perseweracja** – określa kontynuowane zachowania mimo, że sytuacja, która to zachowanie wywołała już się istotnie zmieniła;
- **Wrażliwość sensoryczna** – określa zdolność reagowania na bodźce. Osoby charakteryzujące się wysoką wrażliwością sensoryczną są czułe nawet na słabe bodźce;
- **Reaktywność emocjonalna** – określa intensywność reagowania emocjami na różne sytuacje;
- **Wytrzymalność** – określa zdolność do długotrwałego podtrzymywania aktywności;

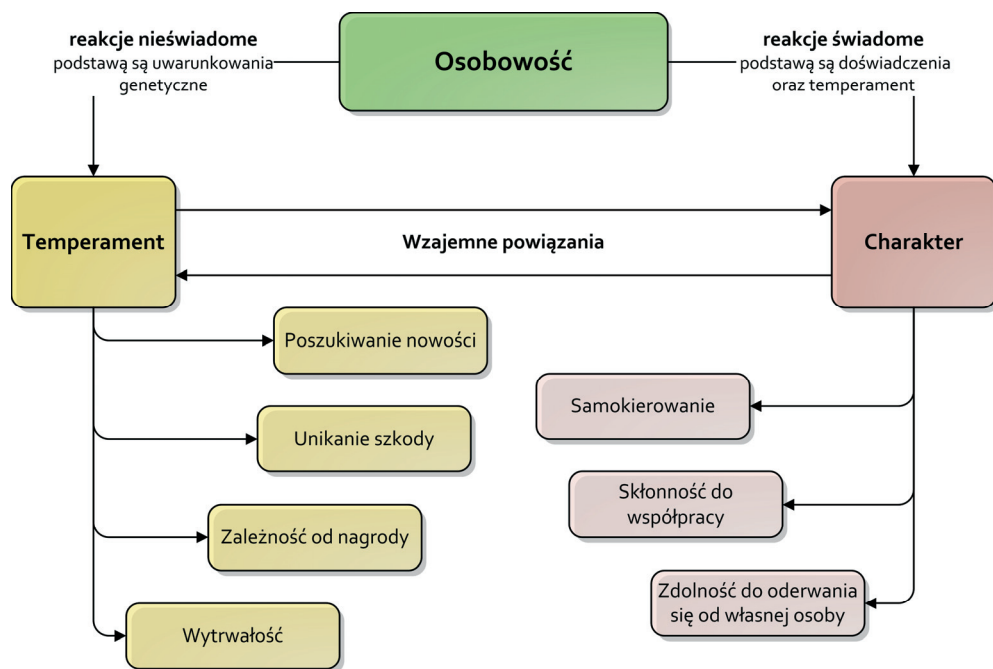
- **Aktywność** – określa tendencje do podejmowania wysoce stymulujących działań.

Wpływ cech temperamentu na poziom wykonania zadań ujawnia się najsilniej wtedy, gdy człowiek działa w stresie. W skrajnych warunkach osoby niskoreaktywne (potrzebujące więcej stymulacji do optymalnego działania) wykonują zadania na dobrym poziomie, podczas gdy osoby wysokoreaktywne (potrzebujące mało stymulacji) prezentują niższy poziom wykonania. Jeżeli z jakiś powodów (np. motywacji lub presji otoczenia) w trudnych warunkach nie obserwujemy różnic w poziomie wykonania osób wysoko- i niskoreaktywnych, możemy przypuszczać, że osoby wysokoreaktywne ponoszą w tej sytuacji o wiele wyższe koszty. To, co pozwala osobom o różnym temperamencie funkcjonować w wysoce stymulujących warunkach na podobnym poziomie efektywności możemy nazwać kompetencjami. Innymi słowy niezależnie od naszych predyspozycji (w tym przypadku cech temperamentu) możemy wyuczyć się określonych zachowań. Z tym jednak zastrzeżeniem, że różne osoby będą ponosiły różne koszty związane z kompetentnym działaniem, co może powodować konsekwencje w długoterminowej perspektywie.

Koncepcją próbującą wyjaśnić rolę cech temperamentu w strukturze osobowości jest psychobiologiczna koncepcja osobowości R. Cloningera. U podłoża tej koncepcji istnieje założenie, że na osobowość składają się genetycznie uwarunkowany temperament oraz środowiskowo zdeterminowany charakter. Temperament to uwarunkowany genetycznie zestaw reakcji emocjonalnych i zdolności, przejawianych na bodźce z otoczenia. Charakter natomiast to cechy jednostki, które podlegają ukształtowaniu w okresie rozwojowym i związane są z postrzeganiem siebie (własnych celów i wartości). Biologiczną bazę dla rozwoju cech charakteru stanowi temperament (Hornowska, 2003). Strukturę osobowości wg Cloningera prezentuje schemat 4.



**Schemat 4.** Psychologiczny model osobowości



Źródło: opracowanie na podstawie: Hornowska E. (2003), *Temperamentalne uwarunkowania zachowania...*

Z perspektywy modelu kompetentnego działania na szczególną uwagę zasługują cechy charakteru. Zdaniem R. Cloninger’a charakter kieruje zachowaniem na podstawie wiedzy nabytej w sposób świadomy. Cechy charakteru definiowane są w kategoriach zdolności. Na przykład cecha samokierowania składa się ze zdolności do określania celów i odrzucania gratyfikacji. Elementami tej cechy są również: orientacja na cele, celowość postępowania, planowość, odpowiedzialność, wiarygodność, rzetelność, wewnątrzsterowność, zaradność, skuteczność, produktywność, pomysłowość, przedsiębiorczość, przejawianie inicjatywy, samoakceptacja, pewność siebie, samoświadomość, dojrzałość, zdyscyplinowanie, posiadanie silnej woli, opieranie się pokusom, konsekwencja oraz spójność wewnętrzna. Ten obszar zachowań przypisywany jest właśnie kompetentnemu działaniu. Również na poziomie diagnozy cech charakteru R. Cloninger odwołuje się do wskaźników behawioralnych mogących z sukcesem pełnić funkcję wskaźników kompetencji. Na przykład osoby charakteryzujące się wysokim poziomem samokierowania opisywane są za pomocą stwierdzeń typu: „Każdego dnia staram się zrobić następny krok w kierunku realizacji własnych

celów”, „Często staram się pracować jak najlepiej w trudnych warunkach”, „Lubię szybko wykonywać swoją pracę i na ochotnika zgłaszam się do następnych zadań”. Zatem, w takim ujęciu cechy charakteru mogłyby być traktowane jako aspekty kompetentnego działania.

Poszukując zależności pomiędzy cechami osobowości a kompetentnym działaniem warto również przywołać koncepcję kontroli działania J. Kuhla. Koncepcja ta opisuje mechanizmy odpowiedzialne za aktywność ukierunkowaną na realizację własnych zamierzeń. J. Kuhl wyróżnił orientację na działanie oraz orientację na stan. Pierwsza ułatwia przekształcenie intencji w działanie i jest związana ze świadomą kontrolą emocji. Druga hamuje podejmowanie zamierzonych działań i jest wynikiem niezdolności do wolicjonalnej kontroli emocji. Istnieją trzy główne rodzaje sytuacji wymagających wykorzystania umiejętności kontroli działania (Marszał-Wiśniewska, 2002):

- sytuacje doznawania porażki lub innych przykrych doświadczeń, wymagające zdolności do redukcji negatywnych emocji (ang. *Failure-related Action Orientation, AOF*). W tego typu sytuacjach wykorzystywane są umiejętności: szybkiego zaprzestania myślenia o niepowodzeniu (przykrych sytuacji), wygaszenia negatywnych emocji związanych z niepowodzeniem, oderwania się od niepowodzenia – zaangażowania się w inną czynność lub kontynuowania zamierzonych czynności;
- sytuacje dobrowolnego wykonywania przyjemnych lub ciekawych czynności, wymagające zdolności do podtrzymywania pozytywnych emocji, umożliwiając pełne zaangażowanie w te działania (ang. *Performance-related Action Orientation, AOP*). W tego typu sytuacjach wykorzystywane są umiejętności: skoncentrowania się wyłącznie na przyjemnej (interesującej) czynności w trakcie jej wykonywania, zaabsorbowania (pełnego zaangażowania) wykonywaną czynnością, kontynuowania lub przedłużania wykonywania przyjemnej (interesującej) czynności;
- sytuacje podejmowania decyzji wymagających zdolności do podtrzymywania zaplanowanych aktywności (ang. *Decision-related Action Orientation, AOD*). W tego typu sytuacjach wykorzystywane są umiejętności: szybkiego rozpoczynania zaplanowanego (zamierzonego) zadania (ważnego, trudnego lub nudnego), tworzenia planu zamierzonego działania, trzymania się realizacji planu, a także szybkiego podejmowania działania w czasie wolnym (w celu przerwania nudy, beczynności).

J. Kuhl zdolności kontroli działania włącza do struktur osobowości człowieka. Jednakże to, co wskazuje na znaczące podobieństwo pomiędzy zdolnościami do kontroli działania a kompetencjami to wpływ na sprawność funkcjonowania podczas realizacji wyznaczonych celów. Jedynym kryterium rozróżnienia tych właściwości człowieka jest ich pochodzenie. Zdolności (samo)regulacji emocji/działania mają podłoże zadatków biologicznych (wyposażenie genetyczne, cechy wrodzone), podczas gdy kompetencje są głównie efektem procesu uczenia się, czyli aktywnością osoby.

Istnienie związku pomiędzy ocenianymi kompetencjami, a cechami osobowości i właściwościami temperamentu można tłumaczyć na zasadzie wspierania rozwoju tych pierwszych przez te drugie. Podobnie jak w przypadku potrzeb, czy wartości konkretne dyspozycje w zakresie osobowości działają wspierająco na tempo rozwoju kompetencji, inne zaś rozwój ten hamują. Z punktu widzenia zarządzania ludźmi w organizacji wskazanie tych powiązań jest szalenie istotne. Badając osobowość kandydatów z niewielkim doświadczeniem zawodowym, możemy wówczas ocenić ich predyspozycje do poradzenia sobie na stanowisku wymagającym określonych kompetencji. Wiedza na temat cech osobowości i temperamentu może również tłumaczyć, dlaczego niektórzy pracownicy mają trudności w nabyciu konkretnych kompetencji mimo wieloletnich doświadczeń i regularnych działań rozwojowych w tym zakresie.

Analiza różnych koncepcji osobowości pokazuje, że wiele zachowań może być zarówno wskaźnikiem cechy osobowości jak i poziomu przyswojenia danej kompetencji. Nawet na poziomie opisów predyspozycji i kompetencji możemy znaleźć duże podobieństwo. Na przykład łatwość w prezentowaniu własnego zdania, czy chętnie zabieranie głosu może świadczyć zarówno o kompetencji komunikatywności jak i o cesze osobowości, jaką jest ekstrawersja. Kluczem do postawienia granicy pomiędzy tymi właściwościami funkcjonowania człowieka są dwa aspekty: zamienność oraz etiologia (pochodzenie). **Osobowość różni się tym od kompetencji zawodowych, że jest względnie trwałą dyspozycją mówiącą o tendencji w zachowaniu ogólnie, nie tylko w zakresie wykonywania zadań, podczas gdy kompetencje są dynamiczne, składają się na poziom wykonania zadań i w pewnym stopniu uzależnione od cech osobowości. Ponadto predyspozycje w dużej mierze kształtują się na podstawie biologicznych zadatków człowieka. Kompetencje natomiast – jak już było to podkreślane wiele razy są uwarunkowane doświadczeniem i własną aktywnością.** Różnice te mają kolosalne znaczenie w badaniu przydatności

i dopasowania zawodowego oraz w tworzeniu standardów zawodowych zawierających oczekiwania wobec pracowników i kandydatów do pracy. W tym kontekście **badanie predyspozycji jest wskazane na etapie oszacowania potencjału zawodowego osoby, natomiast pomiar kompetencji zasadny jest na etapie oceny stopnia spełnienia oczekiwań stawianych na konkretnym stanowisku pracy.** W praktyce obszar predyspozycji może być kluczowy na etapie rekrutacji i selekcji, a także w ramach poradnictwa zawodowego. Kompetencje natomiast będą w centrum uwagi zarówno w rekrutacji, selekcji, poradnictwie, jak i w ocenie okresowej pracowników.

Na koniec warto podkreślić, że związek predyspozycji (potrzeb, wartości, zdolności, cech osobowości i temperamentu) jest na tyle silny z kompetencjami zawodowymi/kompetentnym działaniem (w niektórych koncepcjach wręcz zakłada się włączenie tych cech w poczet kompetencji), że pożądane jest wskazanie metod narzędzi ich pomiaru. Dlatego też na potrzeby tej książki opracowano załącznik zawierający zestawienie przykładowych testów badających predyspozycje dostępnych na polskim rynku (zob. Załącznik nr 1).

#### **1.4.6. Kontekst sytuacyjny (warunki realizacji zadań)**

Analizując, na ile konkretne zachowania sprzyjają efektywnej realizacji zadań zawodowych, nie można pominąć kontekstu sytuacyjnego. Warunki realizacji zadań w dwojaki sposób wpływają na przekształcenie określonych zachowań na pożądane efekty. Po pierwsze, są to wszystkie te czynniki, które wpływają na możliwość zachowania się osoby w określony sposób (swoboda działania, dostępność niezbędnych zasobów – w tym czasu). Po drugie, są to wszystkie zewnętrzne czynniki, które wpływają bezpośrednio na wyniki będące celem podejmowanego zachowania.

Pierwszym warunkiem jest stworzenie okazji do działania, czyli zlecenie pracownikowi zadania wymagającego kompetentnego działania. Nawet najbardziej komunikatywna osoba nie będzie mogła zaprezentować jak jasno i precyzyjnie formułuje swoje wypowiedzi, jeżeli nie otrzyma ona zadania wymagającego kontaktu z innymi ludźmi. Kolejnym warunkiem, jaki musi być spełniony, aby zaobserwować oczekiwane zachowania, to poinformowanie osoby o tym, że takie zachowania są pożądane oraz celowe – mają doprowadzić do określonego rezultatu. Kolejnym warunkiem jest zapewnienie niezbędnych zasobów do wykonania zleconych zadań. Jeżeli oczekujemy od pracowników poprawnego pisania na komputerze, czy też regularnych kontaktów przez telefon z klientami, to konieczne jest zapew-

nienie im odpowiednich narzędzi, wyposażenia, czasu, czy też pomocy wykwalifikowanych współpracowników.

Druga kategoria czynników zewnętrznych obejmuje wszystko to, co ma wpływ na wynik, ale nie jest udziałem pracownika. Decyduje tu sprawność funkcjonowania organizacji, jej pozycja na rynku, atrakcyjność oferowanych produktów/usług. Do tej kategorii czynników można również zaliczyć działania innych osób (np. decyzje przełożonego), efektywność procesów biznesowych i wiele innych właściwości wynikających z funkcjonowania organizacji. Do tej kategorii należą również uwarunkowania otoczenia organizacyjnego (np. w sprzedaży: koniunktura na rynku, konkurencyjność produktów, czy możliwości produkcyjne firmy).

Na koniec warto podkreślić, że czynniki sytuacyjne, podobnie jak predyspozycje, nie tylko bezpośrednio wpływają na kompetentne działania, ale również oddziałują na nie w sposób pośredni. Dzieje się tak ponieważ warunki zewnętrzne mają wpływ na tempo nabywania doświadczenia, a co za tym idzie wiedzy praktycznej oraz umiejętności. Ponadto środowisko wewnątrzorganizacyjne oraz otoczenie na zewnątrz organizacji silnie determinuje motywację do zachowania się w określony sposób (zobacz podrozdział 2.2.3).

Porządkując informacje na temat związków pomiędzy kompetencjami (kompetentnym działaniem) a wiedzą specjalistyczną, predyspozycjami oraz kontekstem sytuacyjnym opracowano zestawienie umieszczone w tabeli 4.

**Tabela 4.** Kompetencje a predyspozycje, wiedza specjalistyczna i kontekst sytuacyjny

Predyspozycje i wiedza	Kompetencje	
	Właściwości wspólne	Główne różnice
Wiedza specjalistyczna	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podatność na uczenie się</li> <li>• uwarunkowania własną aktywnością osoby</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sposób pozyskania (wiedza specjalistyczna: dedukcja, teoria i doświadczenie; kompetencje: głównie doświadczenie)</li> <li>• przełożenie na zachowanie (wiedza specjalistyczna: wpływ pośredni; kompetencje: wpływ bezpośredni)</li> </ul>
Potrzeby i wartości	<ul style="list-style-type: none"> <li>• powiązanie z treścią zadań</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bezpośredni wpływ na zachowanie: (potrzeby i wartości: kierunek aktywności; kompetencje: sprawność działań)</li> </ul>

Predyspozycje i wiedza	Kompetencje	
	Właściwości wspólne	Główne różnice
Inteligencja i zdolności intelektualne	<ul style="list-style-type: none"> <li>wpływ na sprawność wykonywania zadań</li> <li>wpływ na radzenie sobie z nowymi sytuacjami</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> pochodzenie (predyspozycje: uwarunkowania wewnętrzne osoby; kompetencje: doświadczenie i aktywność własna osoby)</li> </ul>
Cechy osobowości i temperamentu	<ul style="list-style-type: none"> <li>wpływ na formalną charakterystykę zachowania</li> <li>wpływ na poziom wykonania nowych zadań</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> podatność na uczenie się (predyspozycje: ograniczona możliwość zmiany; kompetencje: duża możliwość zmiany)</li> </ul>
Kontekst sytuacyjny	<ul style="list-style-type: none"> <li>wpływ na realizację zadań i osiągnięcie celów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> zależność od osoby (kontekst sytuacyjny: mało zależny od osoby; kompetencje: bardzo zależy od osoby)</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

## 1.5. Rozwój kompetencji zawodowych

*„Po wielu nadziejach, tylu gorzkich rozczarowaniach, nie wspominając już o tak wielu godzinach spędzonych na daremnych szkoleniach, uspokajające jest do wiedzieć się, że społeczne umiejętności mogą być podwyższone.”*

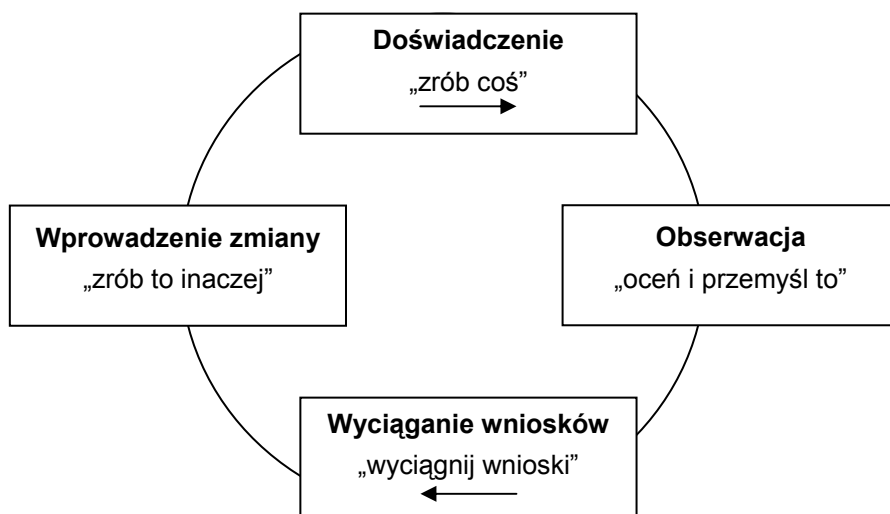
Robert L. Katz

Punktem wyjścia w nabywaniu i doskonaleniu kompetentnego działania jest wiedza co robić w określonych sytuacjach. Pracownik otrzymuje taką wiedzę wraz z informacjami na temat oczekiwań co do realizowanych zadań. Osoba otrzymuje wytyczne nie tylko na temat tego, co ma zrobić, ale również jak. Nawet w przypadku bardzo samodzielnych stanowisk, wymagających inicjatywy i kreatywnego podejścia w dostarczaniu rozwiązań, istnieje uniwersalny katalog pożądanych zachowań, o których pracownik powinien być poinformowany. Kolejnym etapem rozwoju kompetencji jest ciągły proces stosowania wiedzy w praktyce. Na początku osoba musi silnie koncentrować się na tym co robi, analizując to, jak powinna się zachować

w konkretnych sytuacjach. Na samym początku, podczas wykonywania pracy pojawiają się błędy, zaś pożądane zachowania nie są regularne i często oceniane przez obserwatorów jako mało płynne. W tym momencie rozwoju kompetencji, kluczowe jest wsparcie (w postaci naprowadzania, przypomnienia) oraz profesjonalne informacje zwrotne. Z biegiem czasu, w miarę nabywania wprawy, wykonywane czynności podlegają automatyzacji. Zachowania stają się bardziej naturalne, płynne i dostosowywane do sytuacji bez udziału świadomości.

Rozwój kompetencji zawodowych na każdym etapie, zarówno w zakresie nabywania wiedzy jak i doskonalenia umiejętności, wymaga doświadczania, czyli praktykowania. Rola doświadczenia w procesie uczenia się dorosłych podkreślana jest przez D. Kolb'a (1984), autora cyklu uczenia się poprzez doświadczenie przedstawionym na schemacie 5.

**Schemat 5.** Cykl uczenia się przez doświadczenie



Źródło: opracowanie na podstawie: Kolb D. A. (1984), *Experiential Learning...*

Zgodnie z tym podejściem doskonalenie kompetentnego działania następuje wówczas, gdy osoba wykonująca pewną czynność spogląda na swoją aktywność z refleksją, dokonuje krytycznej analizy przebiegu działania i uzyskiwanych efektów oraz uwzględnia wyciągnięte wnioski modyfikując swoje zachowania.

Na rozwój kompetencji zawodowych wpływa wiele różnorodnych form oddziaływania. M. McCall, A. Morrison oraz M. Lombardo (1988) na podstawie swoich doświadczeń i przeprowadzonych badań wskazują, że za rozwój pracowników w 80% odpowiedzialne jest ich doświadczenie w miejscu pracy. Największy wpływ na doskonalenie kompetencji mają realizowane zadania stanowiące dla pracowników wyzwanie, możliwość uzyskania informacji zwrotnych na temat efektów własnego działania i zastosowania uzyskanych wskazówek w praktyce. Korzystne jest również obserwowanie innych w realizacji podobnych zadań, wymiana wiedzy i spostrzeżeń na ten temat w trakcie pracy. Podejście to nie deprecjonuje bynajmniej roli takich działań rozwojowych jak: szkolenia, literatura, kursy, czy studia. Przestrzega jedynie przed ograniczeniem się tylko do nich w zarządzaniu ludźmi. A jak pokazuje praktyka jest to sytuacja nagminnie obserwowana. Kursy i szkolenia odgrywają ważną rolę w początkowych etapach rozwoju kompetentnego działania – w przypadku mało doświadczonych pracowników prezentujących braki w wiedzy na temat sposobów postępowania. Należy jednak pamiętać, że nawet najlepsze szkolenie nie przyniesie efektu w postaci podwyższenia poziomu kompetencji zawodowych u uczestników, jeżeli nie będą oni mieli okazji do wykorzystania tego, czego się nauczyli w praktyce.



## ROZDZIAŁ 2

### **Ile jest kompetencji zawodowych?**

W praktyce zarządzania zasobami ludzkimi możemy spotkać się z podejściem, że nie istnieje jedna uniwersalna lista kompetencji. Także w literaturze istnieje wiele klasyfikacji i katalogów kompetencji zawodowych. Większość firm i instytucji zatrudniających pracowników tworzy własne listy kompetencji oparte na obowiązujących w nich strategiach, wartościach lub też korporacyjnych modelach. Również firmy doradcze oferują autorskie klasyfikacje opracowane na podstawie własnych doświadczeń, badań i analiz. Ponadto, do tej pory w nauce nie wypracowano powszechnie uznanego modelu, potwierdzającego istnienie określonej grupy kompetencji. I sądząc po mnogości definicji oraz koncepcji kompetencji zawodowych długo nie będzie to jeszcze możliwe. W niniejszym rozdziale skoncentrowano się na przedstawieniu ogólnych tendencji istniejących w tworzeniu katalogów kompetencji w organizacjach. Zaprezentowano również kilka modeli wykorzystywanych w praktyce, a także wyniki badań, których celem było ustalenie listy kompetencji najczęściej poszukiwanych przez pracodawców.

Jednakże zanim do tego przejdziemy powinniśmy wyjaśnić kilka pojęć takich jak model, lista, czy profil kompetencji. W różnych opracowaniach pojęcia te czasami wykorzystywane są zamiennie. Niemniej jednak ich rozróżnienie pozwoli uniknąć zamieszania i ułatwi porównywanie poszczególnych propozycji.

#### **2.1. Modele, katalogi i profile kompetencji**

Kluczowym elementem zarządzania kompetencjami w organizacjach, a także w pracy z indywidualnym klientem jest przyjęty spójny model kompetencyjny obejmujący podstawowe definicje oraz założenia metodologiczne. Model kompetencyjny, w którym pracujemy (również w ramach doradztwa zawodowego) jest źródłem wytycznych na temat następujących zagadnień:

- **Definicje.** Jak definiujemy i opisujemy kompetencje zawodowe? Z jakich kategorii składają się kompetencje?
- **Katalog.** Jaki jest sposób identyfikacji kompetencji? Ile jest kompetencji? Czy jest to lista zamknięta, czy otwarta? Jeżeli otwarta to jakie są zasady dopisywania nowych kompetencji?
- **Cele zajmowania się kompetencjami.** W jakim celu stosowane są opisy kompetencji zawodowych?
- **Pomiar kompetencji.** W jaki sposób i na ilu poziomach przejawiają się kompetencje? W jaki sposób mierzony jest poziom przyswojenia poszczególnych kompetencji?
- **Rozwój kompetencji.** Czy kompetencje podlegają rozwojowi? Jakiego typu działania można lub należy podjąć w celu podwyższenia poziomu kompetentnego działania?
- **Źródło informacji na temat kompetencji.** W jakich opracowaniach osoby mogą zetknąć się z informacjami na temat opisów kompetencji, ich funkcji oraz – co najważniejsze – oczekiwań stawianych na zajmowanych przez nie stanowiskach.

Zgodnie z powyższymi wytycznymi, model kompetencji odnosi się zarówno do ogólnych założeń (przyjętej metodologii pracy nad kompetencjami) jak i do konkretnych metod i opracowań. W praktyce jest to zbiór materiałów informacyjnych oraz narzędzi pozwalających na zastosowanie podejścia kompetencyjnego w zarządzaniu ludźmi w organizacjach a także w planowaniu kariery osób (np. w pracy z indywidualnym klientem). W tym kontekście model kompetencyjny jest pojęciem nadrzędnym wobec katalogu kompetencji, czy profilu kompetencyjnego. Model kompetencyjny może być uniwersalny, czyli możliwy do zastosowania w różnych organizacjach lub „szyty na miarę”, czyli stworzony dla konkretnej firmy lub instytucji. Istnieje również wiele przykładów modeli kompetencyjnych opracowanych na potrzeby jednej grupy zawodowej. Przykładem takiego modelu jest model kompetencyjny opracowany dla doradców zawodowych na podstawie wytycznych kanadyjskiego komitetu sterującego w zakresie wskazówek i standardów dotyczących rozwoju kariery (ang. *Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners*)<sup>2</sup>. Przy-

---

<sup>2</sup> <http://www.career-dev-guidelines.org>

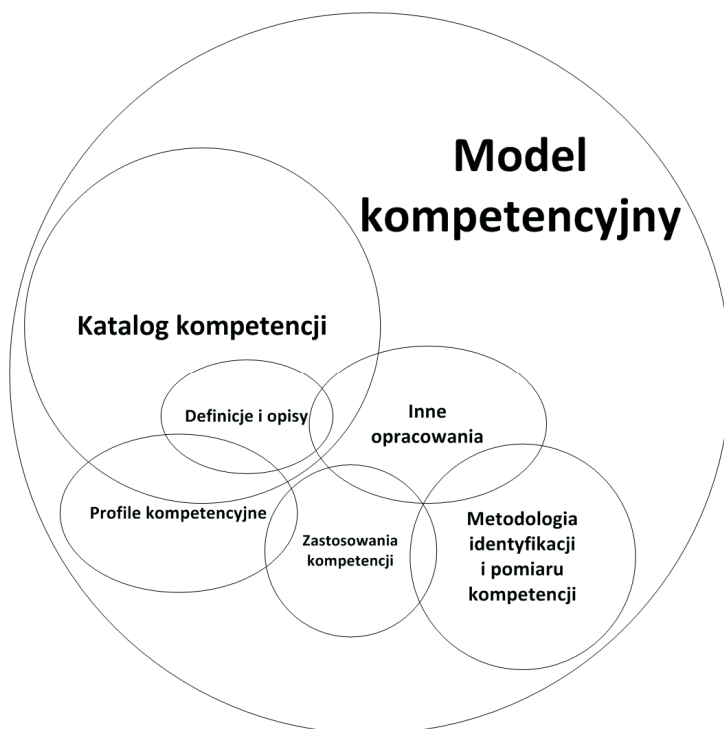
kładem tworzenia modeli kompetencyjnych są również krajowe standardy kompetencji zawodowych, a także rozwiązania rekomendowane przez instytucje zajmujące się tematyką rynku pracy, np. Europejska Klasyfikacja Umiejętności/Kompetencji, Kwalifikacji i Zawodów ESCO (zob. w dalszej części rozdziału).

Warto w tym miejscu dodać, że w niektórych opracowaniach pojęcie modelu kompetencyjnego stosowane jest w nieco węższym zakresie. Na przykład D. Dubois i W. Rothwell modelem kompetencji nazywają „pisemną charakterystykę kompetencji wymaganych dla osiągnięcia w pełni zadowalających lub wzorcowych wyników w pracy na danym stanowisku, w danym zespole, dziale, oddziale, czy organizacji” (Dubois i Rothwell, 2008, str. 40). W tej publikacji dla zestawu oczekiwanych kompetencji na danym stanowisku/grupie stanowisk (wraz z określeniem konkretnych poziomów przyswojenia tych kompetencji) zaproponowano nazwę „profil kompetencyjny”. Profil kompetencyjny, nazywany również kompetencyjnym opisem stanowiska, zawiera informacje na temat oczekiwanego poziomu kompetentnego działania, które zapewnia osiągnięcie realizowanych na stanowisku celów.

Ostatnim pojęciem związanym z zastosowaniem podejścia kompetencyjnego, które warto w tym miejscu doprecyzować jest „katalog kompetencji”, nazywany również „księgą kompetencji”. Jest to opracowanie zawierające listę kompetencji wraz z ich definicjami oraz wskaźnikami behawioralnymi (kategoriami zachowań, po których możemy poznać daną kompetencję). Katalog kompetencji zawiera również opisy zachowań charakterystycznych dla zdefiniowanych w modelu poziomów przyswojenia (rozwoju) konkretnych kompetencji. Przykładowy katalog kompetencji opisano i dołączono do niniejszej książki (zob. podrozdział pt. Katalog Kompetentnego Działania oraz załączniki 2 i 3).

Podsumowując, model kompetencyjny, katalog kompetencyjny oraz profil kompetencyjny to pojęcia odnoszące się do różnych zakresów zastosowania podejścia kompetencyjnego w zarządzaniu ludźmi w organizacji oraz w indywidualnej pracy z klientem. Wzajemne relacje tych pojęć przedstawiono na schemacie 6.

**Schemat 6.** Relacja pomiędzy modelem, katalogiem i profilem kompetencyjnym



Źródło: opracowanie własne.

## 2.2. Klasyfikacje kompetencji spotykane w literaturze i powszechnie dostępnych opracowaniach merytorycznych

Najczęściej stosowanym kryterium grupowania kompetencji zawodowych jest ich treść, czyli zakres cech/zachowań składających się na poszczególne kompetencje. Jedną z pierwszych klasyfikacji (w tym przypadku autor posługiwał się pojęciem umiejętności) jest typologia R. Katz'a (1955). Autor ten wyodrębnił trzy grupy umiejętności menedżerskich, które z powodzeniem można odnieść do wszystkich pracowników. Są to:

- **umiejętności techniczne** (ang. *technical skills*) – obejmujące zdolności oraz wiedzę dotyczącą metod i procedur wykonywania specjalistycznych czynności;
- **umiejętności społeczne** (ang. *human skills*) – obejmujące wiedzę o ludziach i relacjach interpersonalnych;

- **umiejętności koncepcyjne** (ang. *conceptual skills*) – obejmujące sprawność w zakresie analizy sytuacji, myślenia globalnego i dostarczania rozwiązań.

Koncepcja ta zakłada zmienną wagę poszczególnych grup umiejętności w zależności od szczebla zarządzania. Im wyższy poziom stanowiska w hierarchii organizacyjnej, tym bardziej istotne stają się umiejętności koncepcyjne, a mniej ważne umiejętności techniczne i stosunkowo mniej umiejętności społeczne.

Innym kryterium podziału kompetencji jest obszar funkcjonowania w pracy, za który odpowiadają poszczególne kompetencje. Przykładem takiej klasyfikacji jest propozycja F. Delamare Le Deist oraz J. Winterton'a. W swoim holistycznym modelu kompetencji autorzy ci wyodrębnili cztery kategorie kompetencji (za: Oleksyn, 2006):

- **kompetencje poznawcze** (kognitywne) – związane ze zdolnością do trafnego spostrzegania, rozumienia i zapamiętywania. Odpowiedzialne są za wnikliwe i trafne analizowanie sytuacji i tworzenie rozwiązań pojawiających się problemów;
- **kompetencje społeczne** – wiążą się ze sprawnością budowania i utrzymywania relacji interpersonalnych;
- **kompetencje funkcjonalne** – odpowiedzialne za jakość podejmowanych działań i wykonywania specyficznej pracy;
- **metakompetencje** – decydujące o zdolności do uczenia się, a także radzenia sobie z nowymi sytuacjami i zmieniającymi się warunkami realizacji wyznaczonych celów.

Nieco innym kryterium podziału kompetencji jest ich funkcja, czy też rodzaj wpływu na realizację zadań zawodowych. R. Boyatzis (1982) wprowadził pojęcie kompetencji progowych (ang. *threshold competencies*) na określenie minimalnych wymagań w zakresie ogólnej wiedzy, motywów, umiejętności, obrazu siebie oraz ról społecznych koniecznych do wykonania pracy, ale nie zapewniających ponadprzeciętnych sukcesów w tym obszarze. Natomiast to, co odróżnia osoby odnoszące wyjątkowe sukcesy na danym stanowisku od przeciętnych pracowników, nazwał kompetencjami różnicującymi (ang. *differentiating competencies*).

Jeszcze innym kryterium pogrupowania kompetencji jest ich poziom ogólności i transferowalności. Przykładem takiej klasyfikacji jest dwupoziomowy model kompetencji zawodowych (Jurek, 2010). Poziom pierwszy

w opisywanym modelu obejmuje kompetencje podstawowe (niespecyficzne), poziom drugi zaś kompetencje specjalistyczne (specyficzne dla konkretnych zadań). Kompetencje podstawowe przejawiają się w zachowaniach o charakterze sprawnościowym. Zachowania te wpływają na skuteczność ogólnego funkcjonowania zawodowego. Są to dyspozycje bardziej uniwersalne i przez to transferowalne, wykorzystywane w różnych zadaniach i różnych sytuacjach. Kompetencje te nabywane są i rozwijane przez całe życie w ramach wykonywania różnorodnych zadań, niekoniecznie związanych z pracą zawodową. Przykładami kompetencji podstawowych są: „komunikowanie się”, „planowanie i organizowanie”, „radzenie sobie ze stresem”. Kompetencje specyficzne przejawiają się w zachowaniach ściśle powiązanych z realizacją wyznaczonych zadań. Zdefiniowanie kompetencji specyficznych wymaga szczegółowej analizy pracy wykonywanej na danym stanowisku. Lista kompetencji specyficznych praktycznie nie jest zamknięta. Wraz z powstawaniem nowych zadań i zmieniającymi się warunkami wykonywania danej pracy, pojawiają się nowe kompetencje. Ich rozwój jest ściśle powiązany z nabywaniem doświadczenia w zakresie konkretnych obowiązków. Do kompetencji specjalistycznych można zaliczyć: „programowanie w języku C++”, „obsługę urządzeń biurowych”, „sprzedawanie”. Opisy behawioralne kompetencji specjalistycznych są spójne z opisami czynności podejmowanych w trakcie wykonywania konkretnych zadań.

Wiele klasyfikacji łączy w sobie różne kryteria podziału kompetencji. W dalszej części zaprezentowano bardziej szczegółowo Europejską Klasyfikację Umiejętności/Kompetencji, Kwalifikacji i Zawodów ESCO. Narzędzie to będzie bezpłatnie dostępne we wszystkich oficjalnych językach Unii Europejskiej dla wszystkich uczestników rynku pracy i edukacji (w tym szkoleń). Dlatego warto przybliżyć to rozwiązanie.

### **2.2.1. Europejska Klasyfikacja Umiejętności/Kompetencji, Kwalifikacji i Zawodów ESCO**

Inicjatywa stworzenia Europejskiej Klasyfikacji Umiejętności/Kompetencji, Kwalifikacji i Zawodów (w skrócie ESCO) podyktowana jest potrzebą dostarczenia powszechnie dostępnych narzędzi sprzyjających wyposażeniu pracowników i kandydatów do pracy (w tym absolwentów szkół) w umiejętności i kompetencje właściwe z punktu widzenia zatrudnienia. ESCO ma być wielojęzyczną klasyfikacją przyporządkowującą konkretnym zawodom określone umiejętności oraz kompetencje. Narzędzie to ma

być pomostem, wspólną platformą porozumienia pomiędzy rynkiem pracy a światem edukacji i szkoleń. Przewagą tego opracowania, nad innymi już istniejącymi dokumentami (np. obowiązującymi w różnych krajach) jest jego szeroki zasięg. Propozycja ta stwarza ponadto szansę na ujednoczenie terminologii w obrębie kompetencji zawodowych we wszystkich krajach Unii Europejskiej, a także na integrację i rozwój już istniejących instrumentów potwierdzających kwalifikacje i kompetencje osób (por. Iżycka, Marszałek, 2011).

W ramach ESCO wyodrębniono trzy filary: 1) zawody 2) umiejętności/kompetencje oraz 3) kwalifikacje. Z perspektywy tematu niniejszej książki szczególnie interesujący jest filar drugi. Punktem wyjścia dla skonstruowania filaru umiejętności i kompetencji jest słownik DISCO (ang. *Dictionary of Skills and Competences*) zawierający 10 tys. haseł. Wstępna propozycja ogólnej struktury tego filaru uwzględnia kompetencje specyficzne (związane z danym stanowiskiem pracy) oraz niespecyficzne (nie związane z danym stanowiskiem pracy (por. tabela 5).

**Tabela 5.** Wstępna propozycja struktury filaru umiejętności/kompetencji w ESCO

<b>Umiejętności i kompetencje związane z danym stanowiskiem pracy</b>		
rolnictwo, leśnictwo i rybołówstwo	architektura i budownictwo	sztuka
biznes i administracja	IT	edukacja
elektryka	ochrona środowiska	zdrowie
humanistyka	dziennikarstwo i informacja	prawo
biologia	produkcja i inżynieria procesowa	produkcja i przetwarzanie żywności
produkcja i przetwarzanie tkanin i odzieży	matematyka i statystyka	przetwarzanie mebli i mechanika
usługi osobiste	nauki fizyczne	usługi ochrony
nauki społeczne	opieka społeczna	usługi transportowe
weterynaria		
<b>Umiejętności i kompetencje niezwiązane z danym stanowiskiem pracy</b>		
społeczne i komunikacyjne	zarządcze i organizacyjne	podstawowe w IT
artystyczne	osobiste	

Źródło: Iżycka H., Marszałek A. (2011), *Europejska Klasyfikacja Umiejętności/Kompetencji...str. 45.*

Docelowo filar umiejętności/kompetencji ESCO będzie się składał z listy kryteriów, która rekomendowana będzie: 1) pracownikom i kandydatom do pracy w tworzeniu dokumentów aplikacyjnych (np. CV); 2) pracodawcom w tworzeniu profili kompetencji oczekiwanych na określonych stanowiskach pracy. Dzięki temu zarówno pracownicy jak i pracodawcy będą posługiwać się tą samą terminologią, co może usprawnić procesy rekrutacji i selekcji. Ponadto z opracowanej listy umiejętności i kompetencji będą mogły korzystać organizacje edukacyjne i szkoleniowe, aby móc dostosować i zakomunikować swoją ofertę.

### **2.2.2. Klasyfikacja kompetencji w ramach krajowych standardów kompetencji zawodowych**

W nowym modelu struktury krajowego standardu kompetencji zawodowych zaproponowano podział kompetencji na trzy kategorie – według trzech typów zadań zawodowych (Bednarczyk, Kwiatkowski, Woźniak, 2012):

- kompetencje technologiczno-wykonawcze;
- kompetencje organizacyjne, kierowania i kontroli;
- kompetencje współpracy i komunikacji.

W każdej grupie kompetencji znajdują się zarówno kategorie wiedzy, umiejętności jak i kompetencji personalnych i społecznych, odpowiadających za powodzenie w poszczególnych obszarach funkcjonowania zadaniowego. Autorzy modelu podkreślają również konieczność dostosowywania kompetencji do zmieniających się wymagań wobec kandydatów na rynku pracy. Zmiana wymagań może wynikać z dynamicznego rozwoju nowych technologii, wdrażania coraz to nowych rozwiązań w zakresie zarządzania i organizacji pracy, a także z procesów kulturowych wpływających na sposób realizacji celów. Powiązanie kompetencji z treścią zadań oraz z oczekiwanymi rezultatami wskazuje na konieczność doboru takich metod pomiaru kompetencji, które bazują na obserwacji zachowań osoby badanej w miejscu pracy (podczas wykonywania powierzonych obowiązków) lub w trakcie wykonywania ćwiczeń symulacyjnych.

## **2.3. Modele i katalogi kompetencji stosowane w praktyce**

Jak już sygnalizowano na początku tego rozdziału, w praktyce zarządzania zasobami ludzkimi nie ma wiodącego modelu, czy klasyfikacji kompetencji. Aktualnie największe organizacje stosują własne rozwiązania



nia, dostosowując je do własnych potrzeb. Niemniej jednak na rynku istnieją pewne propozycje, które stanowią podstawę lub inspirację dla modeli szytych na miarę. Propozycje te najczęściej pochodzą od firm doradczych, z dużym doświadczeniem w zakresie realizacji projektów z zakresu zarządzania kompetencjami pracowników. Zaletą modeli stworzonych przez takie firmy jak SHL, Lominger, DDI, PDI Ninth House, czy Hay Group jest zebranie wieloletnich doświadczeń i wyników analiz pochodzących z projektów prowadzonych dla wielu różnorodnych organizacji. W dalszej części zaprezentowano trzy przykładowe propozycje klasyfikowania kompetencji zawodowych.

### 2.3.1. Wielka Ósemka – SHL

W zaprezentowanym modelu kompetencje definiowane są jako „zachowania konieczne do efektywnego pełnienia roli na danym stanowisku, u podstaw których leżą cechy (osobowość), zdolności, wiedza i umiejętności, oraz motywacje jednostki” (źródło: *shlpolska.pl*). W ujęciu SHL kompetencje określają relacje w jaki sposób wiedza i umiejętności są wykorzystywane w realizacji zadań, nie są natomiast tożsame z wiedzą i umiejętnościami. W podejściu tym obok pojęcia kompetencji zdefiniowano hasła: potencjał kompetencyjny na określenie indywidualnych predyspozycji, wymagania kompetencyjne na określenie oczekiwań wobec konkretnych zachowań oraz wyniki będące rezultatem przejawianych zachowań. Konsultanci firmy doradczej SHL zidentyfikowali ponad sto wymiarów zachowań związanych z wykonaniem pracy. Na podstawie analiz wyodrębnili osiem czynników, które nazwali Wielką Ósemką Kompetencji (ang. *The Great Eight Competencies*). Są to (Bartam, 2005):

1. **Przywództwo i decydowanie** (ang. *Leading and Deciding*) – podejmowanie decyzji, branie odpowiedzialności, delegowanie, coaching, rozwiązywanie problemów;
2. **Wspieranie i współpraca** (ang. *Supporting and Cooperating*) – budowanie ducha zespołowego, słuchanie, empatyzowanie, wspieranie innych;
3. **Interakcja i prezentowanie** (ang. *Interacting and Presenting*) – rozwiązywanie konfliktów, wywieranie wpływu, negocjowanie;
4. **Analizowanie i interpretowanie** (ang. *Analyzing and Interpreting*) – komunikowanie się na piśmie, ocenianie, dostarczanie rozwiązań;
5. **Tworzenie i myślenie koncepcyjne** (ang. *Creating and Conceptualizing*) – uczenie się (badanie), zdobywanie informacji, poszukiwanie i wdrażanie zmian;

6. **Organizowanie i egzekwowanie planów** (ang. *Organizaing and Executing*) – planowanie, organizowanie, zarządzanie czasem, koncentrowanie się na potrzebach klientów, dążenie do rezultatów;
7. **Adaptacja i radzenie sobie ze stresem** (ang. *Adapting and Coping*) – pozytywne reagowanie na zmiany, radzenie sobie z presją, utrzymywanie równowagi pomiędzy pracą, a życiem prywatnym;
8. **Przedsiębiorczość i wykonanie** (ang. *Enterprising and Performing*) – osiągnięcie celów, ambicja, kontrolowanie kosztów.

W większości przypadków model Wielkiej Ósemki jest stosowany do budowania sztych na miarę korporacyjnych modeli kompetencyjnych. Tam, gdzie w organizacjach istnieją modele kompetencyjne konsultanci SHL dopasowują model, aby zaproponować standardowe metody diagnozy i oceny pracowników (kwestionariusze oceny stosowane np. w metodzie 360 stopni, Assessment Center).

### 2.3.2. Architekt Kariery – LOMINGER

Wieloletnia praktyka oraz badania prowadzone przez zespół firmy Lominger doprowadziły do powstania jednego z bardziej spójnych i kompletnych modeli kompetencyjnych, nazwanego Architektem Kariery (ang. *The Career Architect*). Najczęściej wymienianymi autorami tego modelu są M. Lombardo, R. Eichinger, H. Levinson, J. Kouzes oraz B. Bass. W największym uproszczeniu zespół ten rozpoznał i opisał zbiór 67 kompetencji związanych z funkcjonowaniem zawodowym. Kompetencje w ujęciu tego modelu są definiowane jako mierzalne charakterystyki związane z sukcesem zawodowym. Wyniki przeprowadzonych analiz pozwoliły na pogrupowanie zidentyfikowanych kompetencji w spójne czynniki (por. tabela 6).

**Tabela 6.** Lista przykładowych kompetencji w modelu LOMINGER w podziale na czynniki

Lp.	Czynnik	Przykładowe kompetencje
1	Energia i Napęd	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zorientowanie na działanie;</li> <li>• Dążenie do rezultatów;</li> <li>• Wytrwałość;</li> </ul>
2	Odwaga	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rekrutowanie i zatrudnianie;</li> <li>• Przekazywanie poleceń;</li> <li>• Zarządzanie konfliktami;</li> </ul>

Lp.	Czynnik	Przykładowe kompetencje
3	Umiejętności osobiste i interpersonalne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligencja interpersonalna;</li> <li>• Gotowość do uczenia się;</li> <li>• Motywowanie;</li> <li>• Negocjowanie;</li> <li>• Budowanie zespołów;</li> <li>• Poczucie humoru;</li> <li>• Słuchanie;</li> <li>• Orientacja na klienta;</li> <li>• Relacje ze współpracownikami;</li> <li>• Etyka i wartości;</li> <li>• Spójność wewnętrzna i zaufanie;</li> <li>• Równoważenie pracy i życia osobistego;</li> </ul>
4	Umiejętności strategiczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podejmowanie trafnych decyzji;</li> <li>• Uczenie się w biegu (poprzez doświadczenie);</li> <li>• Rozwiązywanie problemów;</li> <li>• Orientacja biznesowa;</li> <li>• Umiejętności techniczne;</li> <li>• Kreatywność;</li> <li>• Radzenie sobie z niejednoznacznością;</li> <li>• Myślenie perspektywiczne;</li> </ul>
5	Umiejętności współpracy wewnątrz-organizacyjnej	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ukierunkowanie na rozwój;</li> <li>• Umiejętności prezentacyjne;</li> <li>• Komunikacja pisemna;</li> <li>• Sprawność organizacyjna;</li> <li>• Rozumienie zagadnień politycznych;</li> </ul>
6	Umiejętności zorientowane na działanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delegowanie;</li> <li>• Kierowanie innymi;</li> <li>• Zarządzanie i pomiar (ocena efektywności);</li> <li>• Ustalanie priorytetów;</li> <li>• Szybkość podejmowania decyzji;</li> <li>• Organizowanie;</li> <li>• Planowanie;</li> <li>• Zarządzanie czasem;</li> <li>• Zarządzanie systemowe (za pośrednictwem systemów);</li> <li>• Zarządzanie procesami;</li> <li>• Zarządzanie jakością.</li> </ul>

Źródło: opracowane na podstawie Lombardo M.M., Eichinger R. W. (2010), *The Career Architect ...*

W metodologii firmy Lominger każda kompetencja opisywana jest na szereg różnych sposobów. Po pierwsze opisywane są zachowania, które świadczyć mogą o dobrym rozwinięciu danej kompetencji oraz pewnych

lukach kompetencyjnych. Co charakterystyczne dla podejścia firmy Lominger, każda kompetencja posiada również szereg zachowań świadczących o zbyt dużym poleganiu na danej kompetencji. Zjawisko takie często jest nazywane nadkompetencją (w sensie negatywnym). Twórcy modelu podają również szereg wskazówek rozwojowych dla każdej kompetencji. Materiał ten jest nieocenioną pomocą w rozwoju i diagnozie potencjału własnego i innych osób. Wskazówki te dzielone są na kategorie:

- Co mogę zrobić sam;
- Jak korzystać z informacji zwrotnych;
- Rozwój w oparciu o zadania w miejscu pracy;
- Uczenie się zgodnie z własnym planem rozwoju.

Podobnie jak w przypadku modelu SHL, konsultanci firmy Lominger opracowali baterię narzędzi składających się z kwestionariuszy oceny 360 stopni oraz ćwiczeń stosowanych podczas sesji Assessment & Development Center. Kolejną i niewątpliwie bardzo pomocną cechą modelu firmy Lominger jest umieszczenie 67 kompetencji w szerszym kontekście. Całą strukturę Architekta Kariery dopełniają dodatkowe wskaźniki wykonania pracy (ang. *Performance Dimensions*), spowalniacze kariery (ang. *Career Stallers and Stoppers*) oraz wskaźniki oceny globalnej (ang. *Global Focus Areas*).

### 2.3.3. Pakiet Kompetencyjny

W firmie doradczej ProFirma opracowano Pakiet Kompetencyjny, który zawiera katalog kompetencji oraz zbiór narzędzi stosowanych w diagnozie, ocenie i rozwoju pracowników (Filipkowska, Jurek, Molenda, 2005). Klasyfikacja ta obejmuje 55 kompetencji zawodowych, które najczęściej były opisywane w ramach projektów realizowanych w różnych organizacjach. Kompetencje te podzielono na trzy kategorie odpowiedzialne za wybrany obszar funkcjonowania zawodowego:

- **kompetencje osobiste** – związane z indywidualną realizacją zadań przez pracownika. Poziom tych kompetencji wpływa na ogólną jakość wykonywanych zadań, decyduje o szybkości, adekwatności i rzetelności podejmowanych działań. Do kategorii tej zaliczane są takie kompetencje jak: „Dążenie do rezultatów”, „Podejmowanie decyzji”, „Radzenie sobie ze stresem”;
- **kompetencje społeczne** – wpływające na jakość wykonywanych zadań związanych z nawiązywaniem i podtrzymywaniem relacji z innymi

ludźmi. Poziom tych kompetencji decyduje o skuteczności współpracy, porozumiewania się, czy też wywierania wpływu na innych. Do kompetencji tych należą m.in.: „Komunikatywność”, „Współpraca w zespole”, „Negocjowanie” oraz „Orientacja na klienta”;

- **kompetencje menedżerskie** – związane z kierowaniem pracownikami, dotyczące zarówno miękkich obszarów jak i strategicznych aspektów zarządzania. Poziom tych kompetencji decyduje o sprawności funkcjonowania podległego obszaru. Do kompetencji tych zaliczono m.in.: „Delegowanie”, „Kontrolę menedżerską”, „Przywództwo”.

Każda z 55 kompetencji opisana została w kategoriach zachowań charakterystycznych dla każdego z pięciu poziomów skali rozwoju kompetencji. Tak opracowany katalog stanowi listę kompetencji, z których dokonywany jest wybór tych, które zostaną uznane za kluczowe na opisywanym stanowisku.

## 2.4. Badania na temat list i klasyfikacji kompetencji

Badacze, którzy podjęli się identyfikacji kompetencji zawodowych musieli skonfrontować się z co najmniej trzema problemami, które precyzyjnie nakreślił C. Lévy-Leboyer (1997):

- „Czy można stworzyć uniwersalną listę kompetencji nadającą się do wykorzystania przez wszystkie przedsiębiorstwa (organizacje)? Lub też, czy należy zaakceptować fakt, że kompetencje są specyficzne dla każdego przedsiębiorstwa, a nawet każdego stanowiska lub szczególnej sytuacji?” (C. Lévy-Leboyer, 1997, str. 27);
- „Listy zdolności i cech osobowości, a także ich definicje nie powstały z wyobraźni ani też w wyniku bezpośredniej obserwacji zachowań, lecz są rezultatem powtarzalnych analiz czynnikowych. Czy można w ten sam sposób postępować, jeśli chodzi o kompetencje i łączyć je w spójne grupy?” (C. Lévy-Leboyer, 1997, str. 28);
- Często się zdarza, że ta sama nazwa kompetencji w różnych organizacjach, a nawet w obrębie jednej organizacji nadawana jest na określenie różnych zbiorów zachowań. Na przykład w jednej z firm na stanowiskach menedżerskich w ramach kompetencji komunikatywność oczekiwane są takie zachowania jak: „jasno tłumaczy pracownikom zakres ich

obowiązków i spodziewanych efektów”, „na bieżąco udziela pracownikom informacji zwrotnych na temat poziomu wykonywanych przez nich prac”. Podczas gdy tak samo nazwana kompetencja na stanowisku doradca klienta zawierała zachowaną typy: „klarownie prezentuje klientom szczegóły oferty”, „zgłasza przełożonemu propozycje ulepszeń produktów”. Jaką więc terminologię stosować, aby uniknąć nieporozumień?

Niezależnie od rozstrzygnięć wymienionych dylematów, jednym z wiodących kierunków badań nad kompetencjami jest analiza oczekiwań pracodawców w tym zakresie. Akceptując rozbieżności terminologiczne, można sprawdzić jakie wymagania w zakresie kompetencji stawiane są pracownikom oraz kandydatom do pracy. W dalszej części rozdziału zaprezentowano wyniki dwóch takich analiz.

#### **2.4.1. Kompetencje poszukiwane na rynku pracy**

W 2011 r. zespół specjalistów tworzących serwis rekrutacyjno-diagnostyczny jobfitter.pl (P. Jurek, A. Wiącek, P. Hubisz) przeprowadził analizę 300 ofert pracy w celu zidentyfikowania kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych na rynku pracy. Przeanalizowane oferty publikowane były w popularnych serwisach rekrutacyjnych: monsterpolska.pl, pracuj.pl, gazetapraca.pl, jobmatch.pl, goldenline.pl, gratka.pl, praca.pl. Dobór ofert przebiegał w dwóch etapach: 1) zawężenie wyszukiwania do konkretnej branży; 2) wylosowanie ogłoszenia. Pierwszy krok miał zapewnić reprezentatywność w badaniu kluczowych branż niezależnie od liczby publikowanych ogłoszeń. Analiza treści ofert pracy obejmowała dane w następujących kategoriach:

- nazwa stanowiska;
- wymagane/oczekiwane wykształcenie;
- wymagane/oczekiwane doświadczenie;
- wymagane/oczekiwane certyfikaty i inne uprawnienia;
- oczekiwane kompetencje podstawowe (uniwersalne);
- oczekiwane kompetencje specjalistyczne;
- oczekiwane zdolności i cechy osobowości.

W związku z tematyką niniejszej książki w dalszej części przytoczono wyniki dotyczące oczekiwań w zakresie kompetencji podstawowych i specjalistycznych. Wyniki analiz wskazują, że jedynie w 46% ogłoszeń zna-

lazły się oczekiwania na temat kompetencji podstawowych, natomiast w przypadku 88% sformułowano oczekiwania na temat kompetencji specjalistycznych. Można zatem wnioskować, że na polskim rynku nadal kluczową rolę pełnią kompetencje ściśle powiązane ze specyfiką wykonywanych zadań. Tabela 7 zawiera szczegółowe zestawienie najczęściej poszukiwanych kompetencji wraz z odsetkiem ofert, w których kompetencje te były wymagane. W przypadku kompetencji specjalistycznych dokonano podziału na bardzo ogólne kategorie, aby móc uchwycić bardziej rodzaj oczekiwań.

**Tabela 7.** Najczęściej poszukiwane kompetencje na podstawie analizy ogłoszeń o pracę

Kategoria	Kompetencja	Odsetek ogłoszeń
Kompetencje podstawowe (uniwersalne)	Komunikatywność	19%
	Organizacja pracy	18%
	Praca w zespole	13%
	Myślenie analityczne i rozwiązywanie problemów	10%
	Nastawienie na cel/rezultat	10%
	Radzenie sobie ze stresem	4%
	Otwartość na zmiany i kreatywność	3%
Kompetencje specjalistyczne	Wiedza techniczna/fachowa w tym znajomość i stosowanie procedur, przepisów	62%
	IT (oprogramowanie, sprzęt)	48%
	Inżynieryjne (projektowe, budowlane, obsługa maszyn)	10%
	Kierowanie zespołem, projektami i procesami	8%
	Znajomość rynku, sprzedawanie i negocjowanie	8%

Źródło: opracowanie własne.

Oczywiście wyniki te nie oddają w pełni w jakim stopniu poszczególne kompetencje są oczekiwane na rynku. Nie wszystkie organizacje publikują w ogłoszeniach pełną listę oczekiwanych kompetencji. Niektóre ogłoszenia prawie w ogóle nie zawierają informacji na temat wymagań. Wyniki tych analiz mogą natomiast posłużyć do wskazania proporcji lub też rankingu popytu na określone kompetencje. Z zestawienia wynika, że najwyższe cenie są wiedza techniczna/fachowa oraz obsługiwane programów komputerowych i urządzeń. W zakresie kompetencji podstawowych najbardziej popularne są komunikatywność, organizacja pracy i współpraca w zespole.

## 2.4.2. Profile kompetencyjne w polskich organizacjach

W celu zidentyfikowania najczęściej oczekiwanych kompetencji na rynku pracy P. Jurek i K. Brachowska-Przeniosło przeanalizowali w 2011 r. 1193 kompetencyjne opisy stanowisk (profile kompetencyjne), opracowane w 11 firmach działających w Polsce (źródło: niepublikowane materiały własne autora). Firmy te reprezentowały siedem obszarów biznesowych: ubezpieczenia, finanse, produkcja, budownictwo, przemysł, handel, farmaceutyka. W analizie uwzględniono stanowiska wykonawcze, specjalistyczne oraz menedżerskie z wszystkich działów organizacyjnych. Wszystkie profile kompetencyjne zostały zbudowane metodą paneli ekspertów. Metoda ta polega na organizacji warsztatów, na które zapraszano od kilku do kilkunastu osób dysponujących odpowiednią wiedzą na temat zadań przypisanych do konkretnego stanowiska. W gronie tych osób najczęściej znajdowali się: przedstawiciele danego stanowiska, bezpośredni przełożony, podwładni (w przypadku stanowisk menedżerskich), współpracownicy, klienci wewnętrzni dla danego stanowiska (niekiedy również zewnętrzni – w przypadku stanowisk handlowych). Panel ekspertów moderowany jest przez odpowiednio przygotowaną osobę, która prowadzi spotkanie według określonego scenariusza.

W różnych organizacjach stosowano nieco inne nazewnictwo kompetencji (np. w jednej organizacji kompetencja nazywana „komunikatywność” w innej organizacji nosiła nazwę „przekazywanie informacji”). Dużym wyzwaniem było zatem wyłonienie zbiorów różnych nazw odnoszących się de facto do tych kompetencji. Zakwalifikowanie danej kompetencji do jednego zbioru (uznanie jej za tożsamą z inną) odbywało się na podstawie treściowej analizy zachowań opisujących daną kompetencję.

Podstawowe wyniki przeprowadzonych analiz zestawiono w tabeli 8. W zestawieniu umieszczono 20 kompetencji najczęściej pojawiających się w profilach – wraz z podaniem odsetka stanowisk, na których dana kompetencja była oczekiwana. Ponadto w tabeli zawarto informację na temat liczby nazw stosowanych do opisanego poszczególnych kompetencji.

Kompetencje, które najczęściej występowały w analizowanych profilach to „Dążenie do rezultatów”, „Orientacja na klienta (zewnętrznego i wewnętrznego)”, „Współpracowanie”, „Myślenie analityczne” oraz „Organizowanie”. Są to kompetencje odpowiedzialne za sprawne osobiste funkcjonowanie oraz działanie w zespole/dziale. Wysoka pozycja kompetencji „Myślenie analityczne” wynika w dużej mierze ze sporej liczby profili



pochodzących z branży ubezpieczeniowej i finansowej. Brak w czołówce kompetencji stricte menedżerskich (w zestawieniu pojawiła się tylko kompetencja „Delegowanie”) wynika z faktu, że stanowiska kierownicze stanowiły jedynie 1/4 analizowanego materiału. Obok delegowania kolejną najczęściej wymaganą kompetencją menedżerską jest „Inspirowanie i motywowanie” (przeszło 17% stanowisk) oraz „Zarządzanie zmianą” (przeszło 7% stanowisk).

**Tabela 8.** Wyniki analiz kompetencyjnych opisów stanowisk (profilu kompetencyjnych) w polskich organizacjach

Poz. w rankingu	Nazwa kompetencji	Liczba profili	Odsetek profili	Liczba nazw stosowanych dla tej kompetencji
1	Dążenie do rezultatów	1034	87%	12
2	Orientacja na klienta	784	66%	8
3	Współpracowanie	755	63%	10
4	Myślenie analityczne	640	54%	12
5	Organizowanie	597	50%	11
6	Komunikowanie się	533	45%	17
7	Dbanie o jakość	481	40%	1
8	Szacunek	481	40%	1
9	Uczciwość	467	39%	1
10	Otwartość i adaptacja do zmian	465	39%	9
11	Wiedza profesjonalna	429	36%	5
12	Kontrolowanie	377	32%	10
13	Dokładność	329	28%	5
14	Współpraca wewnątrzfirmowa	278	23%	5
15	Delegowanie	275	23%	11
16	Planowanie	263	22%	14
17	Słuchanie	256	21%	5
18	Radzenie sobie ze stresem	252	21%	9
19	Podejmowanie decyzji	232	19%	8
20	Świadomość kosztów	230	19%	1

Źródło: opracowanie własne.

Należy zauważyć, że w zestawie najczęściej oczekiwanych kompetencji w polskich organizacjach pojawiły się dwa kryteria, których zaliczenie do grona kompetencji jest dyskusyjne. Są to: „szacunek” oraz „uczciwość”. Właściwości te odnoszą się do etycznej (moralnej), a nie sprawnościowej sfery funkcjonowania człowieka. Warto jeszcze wyjaśnić obecność kompetencji „wiedza profesjonalna”: w analizowanych profilach kompetencja ta była opisywana poprzez zachowania odwołujące się zastosowania wiedzy w praktyce, a nie do zasobów wiedzy deklaratywnej.

## 2.5. Katalog Kompetentnego Działania IE-TC

Na potrzeby niniejszej publikacji konsultanci firmy doradczej IE-TC (P. Jurek i M. Olech) opracowali Katalog Kompetentnego Działania IE-TC (zob. załączniki od 2 do 4). Podstawowym elementem tego opracowania jest konkretna kategoria kompetentnego działania (w większości modeli nazywana kompetencją) – w katalogu jest ich 14. W niniejszym rozwiązaniu zdecydowano wprowadzić pojęcie kompetentnego działania po to, aby podkreślić narzędziowy charakter tego materiału. Katalog jest bowiem zestawem opisów zachowań służących głównie do oceny sprawności funkcjonowania osób w określonych obszarach.

**Tabela 9.** Katalog Kompetentnego Działania – lista 14 kompetencji

Obszar kompetentnego działania	Kompetentne działanie (nazwa kompetencji)	Definicja
<i>A. Społeczny</i>	A1. Komunikowanie i przekonywanie	Przekazywanie innym informacji oraz przekonywanie innych do własnego stanowiska.
	A2. Współpracowanie	Nawiązywanie pracy w grupie na rzecz osiągnięcia wspólnych celów.
<i>B. Osobisty i organizacyjny</i>	B1. Adaptowanie się do zmian	Łatwość w dostosowaniu zachowania do zmian w otoczeniu, sytuacji.
	B2. Dążenie do rezultatów	Podejmowanie i podtrzymywanie działań zmierzających do realizacji wyznaczonych celów.
	B3. Innowacyjność	Poszukiwanie i akceptowanie nowych sposobów realizacji zadań.

Obszar kompetentnego działania	Kompetentne działanie (nazwa kompetencji)	Definicja
	B4. Ocena sytuacji i generowanie rozwiązań	Szczegółowość w analizowaniu sytuacji oraz formułowanie wniosków i rozwiązań w oparciu o dostępne dane.
	B5. Planowanie i organizowanie	Ustalanie przebiegu działań i potrzebnych środków oraz realizowanie zadań zgodnie z wyznaczonym planem.
	B6. Podejmowanie decyzji	Wykazywanie zdecydowania i pewności w podejmowaniu i obronie decyzji.
	B7. Radzenie sobie ze stresem	Radzenie sobie w sytuacjach, którym towarzyszy napięcie emocjonalne.
<i>C. Biznesowy</i>	C1. Nastawienie biznesowe	Poszukiwanie i wykorzystywanie szans zwiększenia zysku oraz angażowanie się w działania przynoszące zyski.
	C2. Nastawienie na klienta	Dbanie o dostarczenie klientom produktów/ usług spełniających ich potrzeby i oczekiwania.
	C3. Sprzedawanie	Prezentowanie oferowanych produktów/ usług i przekonywanie klientów do ich zakupu.
<i>D. Menedżerski</i>	D1. Delegowanie i egzekwowanie zadań	Wyznaczanie i przekazywanie pracownikom zadań oraz egzekwowanie właściwego ich wykonania.
	D2. Inspirowanie i motywowanie	Inspirowanie i mobilizowanie pracowników do angażowania się w realizację celów oraz radzenia sobie z trudnościami.

Źródło: opracowanie własne.

Każda kategoria kompetentnego działania posiada swoją **definicję**. Jest to krótki opis zachowania najlepiej oddający charakter danej kategorii. Definicja danej kategorii kompetentnego działania ma za zadanie przybliżyć jej specyfikę. Nie wyczerpuje jednak spektrum zachowań kryjących się za tą kategorią – są jedynie dla niej reprezentatywne. Wszystkie kategorie kompetentnego działania pogrupowane są w szersze **obszary**. Zabieg ten pozwala uporządkować zidentyfikowane kategorie i ma za zadanie pomóc w lepszym zrozumieniu ich zastosowania w funkcjonowaniu zawodowym osób. Strukturę katalogu kompetentnego działania obejmującą obszary, nazwy oraz definicje zawiera tabela 9.

Katalog Kompetentnego Działania IE-TC składa się kilku opracowań zamieszczonych w formie załączników do niniejszej książki<sup>3</sup>. Kolejne elementy katalogu to:

- wskaźniki behawioralne – zachowania składające się na konkretną kategorię kompetentnego działania. Zaobserwowanie tych zachowań na pozytywnym poziomie w określonych okolicznościach pozwala na stwierdzenie, czy dana osoba jest kompetentna w badanym zakresie. W niniejszym opracowaniu wskaźniki behawioralne przyjęły charakter neutralnych sformułowań (nie są to ani pozytywne, ani negatywne przejawy kompetencji). Pełne zestawienie wskaźników behawioralnych opracowanych dla katalogu 14 kategorii kompetentnego działania zawiera załącznik 2.
- opisy zachowań rozpisanych na skale obserwacyjne typu BARS – są to pojedyncze zachowania, których wystąpienie pozwala ocenić poziom kompetentnego działania. W niniejszym opracowaniu zastosowano dziewięciopunktową skalę oceny (skalę staninową), przy czym behawioralnie opisane są jedynie poziomy skrajne oraz środkowy (1, 5 i 9). Skale BARS opracowane dla 14 kategorii kompetentnego działania zawiera załącznik 3.
- Kwestionariusz samooceny kompetencji – narzędzie składające się ze stwierdzeń (opisów zachowań). Zadaniem osoby badanej jest oszacowanie na pięciopunktowej skali jak często przejawia dane zachowanie w realizacji swoich codziennych obowiązków zawodowych. W niniejszym opracowaniu stworzono cztery kwestionariusze pozwalające na dokonanie samooceny kompetencji w następujących obszarach: 1) społecznym, 2) osobistym i organizacyjnym, 3) biznesowym oraz 4) menedżerskim. Wzory kwestionariuszy dołączone są w załączniku 4. Załączone kwestionariusze nie posiadają norm, dlatego uzyskane na ich podstawie wyniki nie mogą być interpretowane w kategorii poziomu rozwoju kompetencji. Niemniej jednak zaproponowany w tej książce sposób liczenia wyników pozwala na wskazanie u badanych osób potencjalnych potrzeb rozwojowych.

---

<sup>3</sup> Autorzy tych opracowań zamieszczając je w niniejszej książce zgadzają się na ich powszechne wykorzystanie za podaniem źródła oraz pełnej nazwy: *Katalog Kompetentnego Działania IE-TC*.

## ROZDZIAŁ 3

### Jak mierzyć kompetencje zawodowe?

U podstaw decyzji kadrowych, dotyczących zatrudnienia, oceny okresowej, awansowania, czy też delegowania na szkolenia jest informacja na temat posiadanych przez daną osobę kwalifikacji oraz przejawianych przez nią kompetencji. O ile weryfikacja kwalifikacji pracowników nie przysparza problemów, tak oszacowanie poziomu kompetencji owszem. Szczególnie kompetencje o charakterze uniwersalnym (tzw. miękkie kompetencje) uznawane są za trudne do precyzyjnego zmierzenia. Dzieje się tak dlatego, że kompetencje są dynamiczne i przez to trudno uchwytnie. Postrzegane są przez pryzmat skutecznej realizacji zadań, która bardzo często determinowana jest w dużej mierze czynnikami zewnętrznymi – niezależnymi od działań podejmowanych przez osobę. Trudności w pomiarze kompetencji przysparza również brak spójności w ich definiowaniu. Całkiem inaczej diagnoza i ocena kompetencji wygląda, gdy badamy cechy indywidualne, odznaczające się względną stałością, a inaczej wygląda, gdy badamy zachowania podejmowane w trakcie realizacji zadań. Dla obu podejść zakres wskaźników, po których poznamy kompetencje jest wyraźnie różny. W niniejszej publikacji przyjęto założenie, że wskaźnikiem kompetencji (kompetentnego działania) jest pojedyncze zachowanie przejawiane w określonym kontekście. Założenie to zawęży tematykę pomiaru kompetencji. W polu zainteresowań znajdują się bowiem wszystkie te metody i narzędzia, które pozwalają oceniać zachowania lub prognozować ich wystąpienie u osoby badanej. Rozdział ten obejmuje psychologiczne i metodologiczne zagadnienia związane z tak rozumianym procesem diagnozy i oceny kompetencji osób.

Pomiar kompetencji można podzielić na dwa podstawowe procesy: 1) diagnoza (testowanie) oraz 2) ocena. Pojęcia te, używane zamiennie, wprowadzają spory zamęt w dyskusjach na temat pomiaru kompetencji. Diagnoza kompetencji to procedura zbierania i interpretowania danych mogących **wskazywać** na poziom kompetentnego działania. Wyniki diagnozy pozwalają nam **wnioskować** o tym, czy w realnych zadaniach osoba badana będzie przejawiała zachowania na oczekiwanym poziomie. Natomiast ocena kompetencji to procedura **obserwowania** zachowania osoby podczas wyko-

nywania przez nią zadań oraz **nadawania tym zachowaniom znaczenia** (interpretacji). W dalszej części rozdziału zaprezentowano szczegółowo rozróżnienie oraz konsekwencje metodologiczne obu procesów.

### **3.1. Diagnoza (testowanie) kompetencji zawodowych**

Proces diagnostyczny można rozumieć szeroko, jako zakres czynności poznawczych obejmujących: integrowanie informacji, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemu, wykorzystywanie wiedzy i doświadczenia, rozumowanie, wnioskowanie i uzasadnianie (Paluchowski, 2007). Jednakże z perspektywy pomiaru kompetencji zawodowych, w tej książce skoncentrowano się na nieco węższym rozumieniu tego pojęcia. Przyjmujemy, że diagnoza kompetencji (testowanie kompetencji) to rozpoznanie poziomu kompetentnego działania na podstawie jego objawów lub wskaźników. Objawem konkretnej kompetencji jest wystąpienie sekwencji zachowań składających się na jej definicję. Przy czym, aby odróżnić diagnozę od oceny kompetencji przyjmujemy, że w procesie diagnostycznym kompetencja jest zmienną niewiadomą. Inaczej mówiąc w procesie diagnostycznym nie możemy obserwować (oceniać) kompetentnego działania, czyli zachowań podejmowanych w trakcie wykonywania realnych zadań. Podczas diagnozy możemy natomiast zbierać i analizować dane, które pozwolą nam wywnioskować jaki jest poziom kompetentnego działania osoby badanej. Patrząc na to praktycznie, jednym z głównych celów procesu diagnozowania (testowania) jest prognoza (predykcja), czyli „przewidywanie tego, co będzie zaobserwowane, zanim faktycznie nastąpi” (Reber, 2000, str. 552). W przypadku kompetencji chcemy przewidzieć, czy dany pracownik lub kandydat do pracy będzie zachowywał się w określony sposób podczas wykonywania realnych zadań. Termin prognoza, a dokładniej „wartość prognostyczna”, ściśle związany jest z narzędziami i metodami diagnostycznymi. Wartość prognostyczna mówi nam, w jakim stopniu (z jakim prawdopodobieństwem) możemy stwierdzić, że badana osoba będzie zachowywała się w sposób zgodny ze zdiagnozowanym poziomem przyswojenia kompetencji. W ujęciu behawioralnym prognozy kompetencji można dokonać na podstawie zbadania poziomu wiedzy o tym, jak należy się zachować, a także deklarowanego poziomu gotowości do zachowania się w oczekiwany sposób. Dalszymi prognostycznymi wskaźnikami kompetencji mogą być określone predyspozycje (cechy osobowości, zdol-

ności intelektualne) lub informacje na temat doświadczeń, które wymagały wykorzystania określonych kompetencji zawodowych.

Aby przybliżyć specyfikę procesu diagnozy kompetencji w dalszej części rozdziału opisano najważniejsze zagadnienia związane z diagnozą psychologiczną.

### **3.1.1. Podejście ilościowe i jakościowe**

Główna różnica pomiędzy podejściem ilościowym a jakościowym przejawia się w sposobie prezentacji wyników badania: w pierwszym przypadku jest to zapis liczbowy (np. w postaci tabeli, wykresu), w drugim zaś jest to opis słowny. Oczywiście różnice te sięgają głębiej, odnoszą się do założeń metodologicznych oraz przebiegu badania. Zgodnie z podejściem jakościowym sposób badania powinien być dostosowany do perspektywy osoby badanej tak, aby poznać i zrozumieć jej subiektywne doświadczenia i właściwy dla niej sposób funkcjonowania oraz spostrzegania świata. Metody tego typu otwierają się więc na nowy system pojęć, ale również kryteria, które nie mogą być wcześniej narzucone. Podejście ilościowe zakłada ścisłą kontrolę nad przebiegiem badania oraz doбором kryteriów dostosowanych do celu pomiaru.

W przypadku oceny i diagnozy kompetencji zawodowych metody ilościowe oraz jakościowe diametralnie różnią się w zakresie przebiegu i efektów badania. Metody jakościowe są ukierunkowane na pracę indywidualną z klientem i mają charakter bardziej eksploracyjny. Podczas gdy metody ilościowe mają zastosowanie zarówno w badaniach indywidualnych, jak i grupowych. Ukierunkowane są na weryfikację poziomu opanowania kompetencji w dokładnie określonym obszarze.

Przykładem metody jakościowej jest nieustrukturalizowany wywiad psychologiczny, np. w ramach poradnictwa skoncentrowanego na rozwoju (por. Kobylińska, 2005). Wywiad taki opiera się na swobodnej rozmowie psychologa z osobą badaną. Rozmowa w tym przypadku nie ma określonego schematu. Przeprowadzający wywiad może spontanicznie zmieniać tematy, dopytywać, czy parafrazować wypowiedzi klienta. Efektem tej metody w kontekście diagnozy kompetencji jest opis doświadczeń oraz konkretnych zachowań prezentowanych przez osobę badaną, sformułowany językiem respondenta.

Natomiast przykładem metody ilościowej jest test kompetencyjny oraz inne techniki opisane w dalszych rozdziałach tej publikacji. Dzięki tego typu metodom wynik pomiaru kompetentnego działania prezentowany jest

w formie danych liczbowych, wskazujących na poziom/stopień opanowania jasno zdefiniowanych kompetencji.

Metody jakościowe i ilościowe nie muszą być przedstawiane jako przeciwstawne, wykluczające się podejścia do pomiaru kompetencji zawodowych. Mogą one współwystępować i uzupełniać się, co przynosi sporo korzyści (por. Paluchowski, 2001; Stemplewska-Żakowicz, 2009).

### **3.1.2. Diagnoza formalna i nieformalna**

Rozróżnienie diagnozy formalnej (inaczej zwanej ustrukturalizowaną lub statystyczną) od nieformalnej (inaczej zwanej nieustrukturalizowaną lub kliniczną) zawdzięczamy P. Meehl'owi, który w swojej książce na temat diagnozy prognostycznej przeciwstawił właśnie te dwie metody (za: Stemplewska-Żakowicz, 2009). Diagnoza formalna to metoda oparta na jawnych, konkretnych i dobrze zdefiniowanych regułach prowadzących do w pełni powtarzalnych wyników. Sposób postępowania w takim procesie diagnozowania jest ściśle określony w przepisach, instrukcjach, czy procedurach. W diagnozie formalnej nie ma miejsca na intuicję i relatywizm typu „to zależy”. Wynik diagnozy statystycznej jest bardziej usystematyzowany i jednoznaczny w porównaniu do rezultatów diagnozy nieformalnej, które są bardziej opisowe. Najczęściej wymienianą wadą metod ustrukturalizowanych jest ich odhumanizowanie i sprowadzenie funkcjonowania człowieka do systemu kodów i liczb. Metody diagnozy nieformalnej (nieustrukturalizowanej) pozwalają natomiast na relatywizm, często opierają się na subiektywnej ocenie zebranych danych. Głównym zarzutem wobec tego typu metod diagnostycznych jest poleganie na intuicji, niemożliwość odtwarzania (replikowania) wyników badań i ich nieweryfikowalność.

Z perspektywy diagnozy kompetencji zawodowych łatwo możemy sobie wyobrazić proces diagnostyczny opierający się na metodach nieformalnych oraz formalnych. W pierwszym przypadku są to rozmowy lub wywiady nieustrukturalizowane. Osoba dokonująca pomiaru kompetencji zadaje szereg pytań w różnym stopniu powiązanych z przedmiotem badania. Wynik takiej diagnozy to bardziej wrażenie, niepoparte obiektywnymi dowodami. Z sytuacją taką mamy niekiedy do czynienia podczas rozmów rekrutacyjnych, podczas których osoba przeprowadzająca rozmowę selekcyjną stara się poznać kandydata zadając mu pytania niezwiązane z funkcjonowaniem zawodowym. Często wówczas słyszymy, że podstawą podjęcia pozytywnej lub negatywnej decyzji była tzw. „chemia” – czyli coś bliżej nieokreślonego. Natomiast przy-



kładem diagnozy formalnej w pomiarze kompetentnego działania jest tworzenie bilansu kompetencji, w którym wszystkie zebrane dane są przedstawione w postaci skodyfikowanej. Bilans taki przybiera wtedy formę tabeli z wynikami pochodzącymi z różnych formularzy osobowych (dane na temat kwalifikacji), testów, czy ustrukturyzowanych wywiadów.

Uwzględniając powyższe przykłady, nie ulega wątpliwości, że w kontekście pomiaru kompetencji zawodowych rekomendowana jest diagnoza formalna. Rekomendacja diagnozy formalnej jest też ściśle powiązana z zagadnieniem standardów w procesie diagnozy, którym poświęcono ostatnią część tego rozdziału. Warto jednak dodać, że w niektórych działaniach doradczych i rozwojowych, metody nieformalne mogą wspierać w uzyskaniu bardziej owocnych efektów pracy z klientem.

### 3.1.3. Metody diagnozy kompetencji zawodowych

W dalszych rozdziałach niniejszej publikacji opisano szczegółowo następujące metody diagnozy kompetencji zawodowych:

- **Assessment & Development Center (A&DC).** Jest to metoda diagnozy kompetencji zawodowych, której głównym elementem są ćwiczenia symulacyjne, wykonywane indywidualnie oraz zespołowo. Podczas sesji A&DC (trwających od kilku do kilkunastu godzin) pracy uczestników przyglądają się asesorowie, którzy na podstawie zaobserwowanych zachowań dokonują diagnozy kompetencji. Ponieważ metoda ta opiera się na obserwacji i ewaluacji zachowań nosi ona znamiona procesu oceny (zob. kolejny podrozdział). Powód, dla którego zdecydowano się zaklasyfikować tę metodę do kategorii metod diagnostycznych to określanie poziomu kompetencji na podstawie wykonywanych zadań symulacyjnych, a nie zadań wykonywanych w realnych warunkach pracy.
- **Testy kompetencyjne.** Testy, w których osoba badana ma za zadanie wykonać konkretne zadania lub odpowiedzieć na pytania, dla których istnieją zarówno prawidłowe (pożądane) jak i nieprawidłowe (niepożądane) rozwiązania. W tym kontekście test kompetencyjny jest testem o charakterze sprawnościowym – pozwala na uzyskanie wyniku, który podlega wartościowaniu. Przykładem tego typu narzędzi są testy wiedzy praktycznej, nazywane również testami wiedzy ukrytej (ang. *tacit knowledge tests*).
- **Epizodyczny Wywiad Behawioralny (BEI – ang. *Behavioral Event Interview*).** Metoda ta polega na zadawaniu osobie badanej pytań w taki sposób, aby odpowiadając na nie, wnikliwie zrelacjonowała swoje zachowa-

nia z przeszłości, odnoszące się do badanych kompetencji. Epizodyczny wywiad behawioralny jest tak skonstruowany, aby osoba diagnozowana przedstawiła nie tylko to, jak się zachowywała w konkretnych sytuacjach, ale również opisała jakie były warunki tego działania. U podstawy tej metody leży założenie, że dane na temat przeszłych zachowań osoby badanej pozwalają na przewidywanie jej działań w przyszłości. Informacja na temat tego, jak osoba wykonywała w przeszłości zadania wymagające konkretnych kompetencji pełni funkcję predyktora tej kompetencji.

- **Gry komputerowe.** Zastosowanie gier komputerowych w diagnozie kompetencji zawodowych jest rozwiązaniem innowacyjnym i stosunkowo rzadkim w praktyce zarządzania zasobami ludzkimi oraz doradztwa zawodowego. Idea tego typu narzędzi jest prosta: podczas grania osoba badana przejawia zachowania (podejmuje decyzje, planuje, dąży do rezultatów, wyciąga wnioski), które są poddawane ocenie.

Jak widać istnieje wiele form narzędzi, których celem jest diagnoza kompetencji zawodowych. Stosowanie poszczególnych metod wymaga różnego typu kwalifikacji i kompetencji ze strony osób przeprowadzających pomiar. Wspólnym mianownikiem prezentowanych narzędzi jest dostarczenie danych na temat wskaźników pozwalających przewidywać poziom kompetentnego działania. Dane te nie pochodzą – tak jak w procesie oceny kompetencji – z obserwacji zachowań osób badanych podczas realizacji realnych zadań. Pochodzą z wyników uzyskanych w testach, symulacjach, wywiadach, czy też w grach komputerowych. Warunki te sprawiają, że główną funkcją narzędzi diagnostycznych jest przewidywanie (predykcja) kompetentnego działania przejawianego podczas zadań, które osoba badana będzie wykonywała w przyszłości (również tej niedalekiej). Oczywiście wynik diagnozy nie jest w stanie zagwarantować, że konkretne zachowanie wystąpi u badanej osoby. Nasze działania warunkowane są bowiem w dużej mierze czynnikami zewnętrznymi, których uwzględnienie jest konieczne w procesie oceny kompetencji zawodowych.

### **3.2. Ocena kompetencji zawodowych**

Drugim, obok diagnozy, procesem pomiaru kompetencji zawodowych jest ocena. W oszacowaniu poziomu kompetentnego działania kluczowe znaczenie ma ocena zachowań osoby badanej w trakcie wykonywania przez nią powierzonych zadań. Ocena zachowania to pomiar z wykorzystaniem

„technik ocen szacunkowych tak, aby tylko jawne, obiektywnie zaobserwowane zachowania podlegały ocenie” (Reber, 2000, str. 436). To, jakie zachowania podlegają ocenie bezpośrednio wynika z definicji kompetencji poddawanych badaniu. W praktyce oceny kompetentnego działania dokonują osoby mające okazję obserwować osobę ocenianą podczas wykonywania przez nią codziennych obowiązków (przełożony, współpracownicy, podwładni). Ocena kompetencji zazwyczaj posiada dwie podstawowe funkcje: 1) ewaluacyjną polegającą na podsumowaniu czyjegoś zachowania i nadaniu temu wartości (dobrze, źle); 2) rozwojową polegającą na wskazaniu potencjalnych obszarów doskonalenia. Niezależnie od kontekstu badania, proces oceny zachowania rządzi się pewnymi prawami, których znajomość pozwala nadać wartość konkretnym wynikom badania kompetencji. W dalszej części rozdziału zamieszczono podstawowe zagadnienia z zakresu dokonywania oceny zachowań w kontekście pomiaru kompetentnego działania.

### 3.2.1. Atrybucja – wnioskowanie na podstawie zachowania

Teorie atrybucji odnoszą się do interpretacji przyczyn zachowania własnego i innych osób. Klasyczne podejście zakłada, że zachowanie (działanie) człowieka jest wynikiem czynników zewnętrznych (sytuacyjnych) oraz czynników wewnętrznych. Poza umiejscowieniem przyczyny zachowania może ono być powodowane czynnikami stałymi lub zmiennymi, a także kontrolowanymi lub niekontrolowanymi (Wojciszke, 2002). Tak więc działanie człowieka może być wyjaśnione na osiem sposobów, co ilustruje tabela 10.

**Tabela 10.** Przyczyny zachowań rozpatrywane w kategoriach umiejscowienia, stałości i kontroli

	Wewnętrzne		Zewnętrzne	
	Stale	Zmienne	Stale	zmienne
<b>kontrolowalne</b>	1) typowy wysiłek	2) czasowy wysiłek	5) opinia nauczyciela	6) nietypowa pomoc
<b>niekontrolowalne</b>	3) zdolności	4) nastrój	7) trudność zadania	8) pech/szczęście

Źródło: Wojciszke B. (2002), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej...*

Każdy z nas dokonuje atrybucji, czyli przypisuje obserwowanemu zachowaniu jedną z wyżej opisanych przyczyn. Korzystamy przy tym z róż-

nego rodzaju informacji. Obserwując osobę, która w określonych warunkach wykonuje zadanie wymagające konkretnych kompetencji, wyciągamy wnioski na temat tego, co wpłynęło na sukces lub porażkę tej osoby. Wniosek, że za określonym zachowaniem lub efektami działania kryją się konkretne kompetencje lub cechy, jest szczególnie użyteczny w procesie oceniania innych. Wnioskując o cechach innych osób na podstawie ich powtarzalnego zachowania, obserwowalnego w różnych sytuacjach oraz w dłuższej perspektywie czasowej, zdaniem H. Kelley'ego uwzględniamy trzy rodzaje informacji, które dotyczą (za: Förterling, 2005):

- **spójności zachowania** – Czy dane zachowanie zawsze pojawia się w przypadku, gdy dana sytuacja ma miejsce?
- **wybiórczości zachowania** – Czy dane zachowanie pojawia się tylko w tej konkretnej sytuacji, czy też ma miejsce w przypadku innych sytuacji?
- **powszechności zachowania** – Czy inni ludzie zachowują się tak samo w danej sytuacji?

Jeżeli zachowanie jest wysoce spójne (Marek zawsze przerywa Joli, gdy chce coś powiedzieć), wybiórcze (Marek nigdy, np. podczas dyskusji nie przerywa innym osobom) i powszechne (wszyscy przerywają Joli, gdy chce coś powiedzieć) to jego przyczyn obserwatorzy są skłonni upatrywać w czynnikach zewnętrznych (przyczyną jest Jola). Natomiast gdy obserwowane zachowanie jest wysoce spójne (Marek zawsze przerywa Joli, gdy chce coś powiedzieć), niewybiórcze (Marek przerywa wszystkim osobom) i mało powszechne (mało kto przerywa Joli, gdy chce coś powiedzieć), to jego przyczyn obserwatorzy są skłonni upatrywać w cechach osoby ocenianej (Marka), a nie w danej sytuacji.

Odmienne reguły atrybucji działają natomiast w sytuacji, gdy wnioskujemy na temat jednorazowo obserwowanego zachowania (Förterling, 2005):

- **reguła pomniejszania** – oceniający pomniejsza rolę danej przyczyny (Marek jest nieuprzejmy, bo przerwał Joli), jeżeli sytuacja dostarcza innych możliwości wytłumaczenia zaobserwowanego zachowania (Jola dużo i rozwleknie mówiła i nie dawała innym możliwości zabrania głosu);
- **reguła powiększania** – oceniający powiększa rolę czynników wewnętrznych (Marek jest bardzo nieuprzejmy, bo przerwał Joli), gdy sytuacja nie sprzyjała zaobserwowanym zachowaniom (mimo, że Jola długo czekała na możliwość zaprezentowania swojej wypowiedzi).

Reguły te istotnie wpływają również na formułowanie ocen na temat kompetencji. Osoba otrzymuje wyższą ocenę kompetencji w sytuacji, gdy zaprezentowała działanie na przeciętnym poziomie w trudnych warunkach wykonywania zadania (reguła powiększania). Osoba otrzymuje przeciętną ocenę kompetencji mimo, że w wyniku podjętych przez nią działań osiąga sukces w sytuacji, w której uzyskiwała pomoc ze strony innych (reguła pomniejszania).

Niestety w praktyce proces atrybucji nie przebiega w sposób racjonalny, jest zniekształcany uniwersalnymi mechanizmami spostrzegania, które osłabiają trafność przypisywanych zachowaniu przyczyn. Jako przykład możemy wskazać tendencję do wyciągania wniosków o cechach ocenianej osoby na podstawie zachowania, które w znacznym stopniu było uwarunkowane sytuacyjnie. Postawa ta, nazwana podstawowym błędem atrybucji nasila się, jeżeli skutki działania ocenianej osoby wiążą się z bezpośrednimi konsekwencjami dla osoby oceniającej (Jones, Davis, 1965, za Wojciszke, 2002). Sytuacja taka ma miejsce np. wtedy, gdy podwładny ocenia zachowanie przełożonego, który przekazał mu negatywną decyzję wynikającą z obowiązujących w firmie procedur. Podwładny jest wtedy skłonny do upatrywania odpowiedzialności za podjętą decyzję w samym przełożonym, a nie ze względu na zewnętrzne warunki.

### **3.2.2. Proces oceniania zachowań**

Podstawowym źródłem oceny kompetencji jest zaobserwowane zachowanie. Planując obserwację zachowania pracownika, czy też kandydata do pracy należy uwzględnić kilka przesłanek (Pocztowski, Miś, 2000):

- każde zachowanie jest umiejscowione w pewnych warunkach – obserwowane zachowanie nie pozostaje w oderwaniu od subiektywnej oceny sytuacji, w jakiej obserwujemy konkretną osobę. Inaczej ocenimy zachowanie Marcina, który „nie poinformował na czas przełożonego o trudnościach na linii produkcyjnej” w sytuacji, gdy w tym czasie wystąpiła awaria telefonu na hali produkcyjnej, a inaczej w sytuacji, gdy wszystkie urządzenia komunikacyjne działały bez zarzutu;
- każde zachowanie lub sekwencja zachowań ma swoją przyczynę – dotarcie do bezpośredniej przyczyny zachowania ma wpływ na określenie znaczenia tego zachowania na formułowaną ocenę. Inaczej ocenimy zachowanie Wojtka, który „tłumaczy Marcie na czym polega wykonywane przez nich zadanie”, jeżeli zachowanie to było poprzedzone prośbą Marty o wyjaśnienie celu zadania, a inaczej jeżeli wcześniej Marta biernie przyglądała się pracy zespołu;

- zachowanie poddane obserwacji nie może być analizowane w oderwaniu od roli pełnionej przez jednostkę, z którą wiążą się oczekiwania dotyczące określonych zachowań. Inaczej ocenimy zachowanie Piotra, który „otrzymując nowe zadanie zespołowe przystąpił do konkretnych czynności bez ustalenia planu działania”, jeżeli wiemy, że Piotr jest szefem tego zespołu, a inaczej, gdy wiemy, że jest jego szeregowym członkiem;
- każde zachowanie lub sekwencja zachowań ma następstwa dla przyszłych zachowań. Inaczej ocenimy zachowanie Martyny, która „codziennie od razu po przyjściu do pracy poświęca 20 minut na wypicie kubka kawy”, gdy wiemy, że w efekcie tego dwa razy szybciej wykonuje rutynowe zadania, a inaczej gdy wiemy, że dzięki temu pozyskuje najnowsze informacje na temat tego, co się dzieje w firmie.

Sposób, w jaki formułujemy oceny na temat zachowania innych osób wynika z pewnych uniwersalnych mechanizmów, którym się poddajemy. Jednym z prostszych modeli wyjaśniających sposób dokonywania oceny jest model ilościowej integracji informacji. Zgodnie z tym podejściem oceniając jakąś kompetencję, sumujemy lub uśredniamy dane świadczące o poziomie kompetentnego działania prezentowanym przez obserwowaną osobę. Modele tego typu zakładają wzrost (lub spadek) oceny globalnej wraz z pojawieniem się pozytywnej (lub negatywnej) informacji o osobie ocenianej. Prześledźmy przykład: Janek przed rozpoczęciem zadania zaproponował całemu zespołowi stworzenie planu działania (pozytywna informacja powodująca wzrost oceny kompetencji „Planowanie i organizowanie”); Janek zrezygnował ze spisania zasobów niezbędnych do wykonania zadania (negatywna informacja powodująca spadek oceny badanej kompetencji). Zgodnie z modelem ilościowej integracji informacji, Janek otrzyma przeciętną ogólną ocenę kompetencji „Planowanie i organizowanie”. Bardziej rozbudowany model ilościowy dodatkowo uwzględnia wagę posiadanych danych. Nie każda więc pozytywna lub negatywna informacja będzie tak samo wpływała na notę globalną. Wyznacznikiem istotności każdej informacji (wagi) jest np. kryterium i cel oceny. W naszym przykładzie, jeżeli informacja o niezaplanowaniu przez Janka zasobów ma mniejszą wagę niż opracowanie harmonogramu działań, to Janek otrzyma ogólnie wyższą ocenę w porównaniu do pierwszego podejścia. Modele ilościowe zakładają bezstronne zbieranie i obrabianie informacji o osobie ocenianej (ustalenie, wartościowanie, scalanie w ocenę globalną). W rzeczywistości proces oceny nie jest aż tak dokładny i czasochłonny. Oceny są bowiem formułowane przy wykorzystaniu posiadanej już przez osobę oceniającą wiedzy (Wojciszke, 1991).

W formułowaniu oceny na temat innych osób posługujemy się pewnymi schematami. Zaliczenie ocenianej osoby do już posiadanego przez nas schematu (np. Jan jest księgowym) uruchamia szereg wniosków na temat tej osoby, bez konieczności zaobserwowania zachowań świadczących o przypisanych jej cechach. W przypadku przykładowego Janka moglibyśmy uruchomić następujący skrót myślowy: Janek, jako księgowy zapewne jest skrupulatny i nie podejmuje pochopnych działań bez ich zaplanowania. Modelem zakładającym zarówno integrację informacji, stronniczość, jak i wykorzystywanie schematów w procesie oceny, jest model tendencyjnego sprawdzania hipotez (Wojciszke, 1991; 2000). Model ten zakłada, że na początku formułowania oceny na temat konkretnej osoby pojawia się mniej lub bardziej świadoma hipoteza co do tego, jak będzie wyglądała ocena. Podstawą takiej hipotezy może okazać się schemat, do którego zaklasyfikowaliśmy ocenianą osobę (Janek zapewne skrupulatnie zaplanuje pracę). Niezależnie od źródła hipotezy, zniekształca ona proces oceniania poprzez (Wojciszke, 2002):

- **tendencyjność w procesie poszukiwania informacji** o osobie ocenianej (poszukiwanie danych potwierdzających przypuszczenia, szybsze przyjmowanie i akceptowanie informacji zgodnych z hipotezą, zaś dłuższe w przypadku informacji niezgodnych). W przypadku Janka szybciej akceptujemy informację, że Janek ustala plan pracy przed jej rozpoczęciem niż, że nie planuje zasobów;
- **tendencyjność w interpretowaniu niejednoznacznych danych** (niejasne informacje zwykle interpretowane są na korzyść posiadanej hipotezy na temat osoby ocenianej). W przypadku Janka, niezrobienie listy potrzebnych zasobów można by wytłumaczyć tym, że wykonywane zadanie jest na tyle proste, że nie wymaga zrobienia takiej listy;
- **samospełniające się przepowiednie** (nieświadome inicjowanie i prowokowanie w relacji z osobą ocenianą takich zachowań, które potwierdziłyby sformułowane na jej temat hipotezy).

Należy również pamiętać, że o zachowaniu człowieka decydują nie tylko czynniki wewnętrzne (wiedza praktyczna, umiejętności, motywacja i predyspozycje). Efekty działania osoby w dużej mierze często są uzależnione od warunków sytuacyjnych. Celem procesu oceny kompetencji jest więc nie tylko zaobserwowanie konkretnych, zgodnych z definicją kompetencji zachowań, ale również interpretacja zachowań w odniesieniu do warunków im towarzyszących. Od tego na ile trafne będą te wnioski, zależy jakość sformułowanej oceny.

### 3.2.3. Trafność oceny kompetentnego działania

Na trafność oceny zachowań innych osób wpływa wiele czynników. Można wyodrębnić cztery kroki dokonywania oceny kompetencji, które są istotne dla jej trafności. W pierwszym kroku musimy zauważyć to, w jaki sposób oceniana osoba się zachowuje. Ten krok możemy nazwać ewidencją zachowania, czyli zanotowaniem konkretnych wypowiedzi i podjętych czynności. W drugim kroku musimy umiejscowić zaobserwowane zachowanie w kontekście, czyli ocenić sytuację. Na ocenę sytuacji w kontekście kompetentnego działania będą wpływały takie czynniki jak: trudność i nowość zadania, czas na wykonanie zadania, dostępne zasoby (w tym informacje, wytyczne), zaangażowanie współpracowników, pojawienie się przeszkód i wiele innych. Ocena sytuacji pozwoli nam na trzeci krok, a mianowicie interpretację zachowania, czyli nadawanie mu znaczenia z perspektywy badanego kryterium (np. kompetencji). Interpretacja zachowań to najtrudniejszy element procesu oceniania. Na tym polu dochodzi do największej liczby zniekształceń i błędów. Ostatnim krokiem istotnym z perspektywy trafności oceniania jest formułowanie na podstawie zebranych danych ogólnej oceny poziomu kompetencji (danej kategorii kompetentnego działania). Nawiązując do wymienionych wyżej czterech kroków dokonywania oceny można przyjąć, że będzie ona trafna jeżeli spełnione zostaną następujące warunki:

- badana kompetencja składa się ze stosunkowo łatwo obserwowalnych zachowań;
- osoba oceniająca zauważy wszystkie zachowania, które mogą mieć wpływ na ocenę poziomu kompetentnego działania;
- istnieje możliwość zaobserwowania osoby ocenianej w różnych sytuacjach tak, aby móc oddzielić zachowanie powtarzające się od zachowania specyficznego dla danej sytuacji;
- zachowanie osoby ocenianej będzie obserwowane na tyle długo, aby móc mu nadać adekwatną interpretację;
- osoba oceniająca w formułowaniu oceny adekwatnie wykorzysta posiadane informacje i przypisze je do odpowiedniego poziomu kompetentnego działania.

Ponadto, wyniki badań nad procesem oceniania wskazują, że istnieją cechy asesorów oraz osób ocenianych, które sprzyjają trafności formułowanych ocen (Ambady, Hallahn, Rosenthal, 1995, za: Brycz, 2004). Okazuje się, że osoby, które są bardziej komunikatywne, pewne siebie i charaktery-



zują się wyższą samooceną, są również trafniej oceniane przez inne osoby. Natomiast dokładnie odwrotnie rzecz się ma w przypadku osób oceniających. Asesorzy, którzy są mniej ekspresyjni, mniej towarzyscy, o niższej w porównaniu do innych asesorów samoocenie, dokonywali bardziej trafnych ocen.

Z kolei M. Levesque i D. Kenny (za: Brycz, 2004) na podstawie przeprowadzonych badań ustalili trzy czynniki składające się na ocenę:

- **efekt spostrzegającego (oceniającego)** – jest to ta część oceny, którą można wyjaśnić charakterystyką osoby oceniającej. W dużej mierze jest to czynnik zniekształcający ocenę innych. Przykładem takiego efektu są np. efekt łagodności (niesłuszne zawyżanie ocen) lub efekt tendencji centralnej (trzymanie się środka skali i unikanie ocen skrajnych – jest to częsta tendencja początkujących asesorów);
- **efekt obiektu (osoby ocenianej)** – jest to ten składnik oceny, na który mają wpływ cechy i zachowania osoby ocenianej. Przykładem może być wygląd fizyczny przy ocenie komunikatywności. Silny efekt obiektu obserwujemy wówczas, gdy kilka osób zgodnie (tak samo) ocenia konkretną osobę;
- **efekt relacji** – jest to składnik oceny wynikający z relacji istniejącej pomiędzy ocenianym a oceniającym, która powoduje, że w oczach osoby oceniającej tworzy się specyficzny wizerunek osoby ocenianej.

D. Watson i L. Clark wskazali na jeszcze jeden efekt wpływający na trafność oceny, nazwany **efektem widoczności cech**. Jest to stopień wyrazistości ocenianej cechy i im jest on wyższy, tym wyższa zgodność ocen (za: Brycz, 2004).

Na koniec warto zwrócić uwagę na dwie prawidłowości występujące w procesie oceniania. Po pierwsze, im bliższa i dłuższa znajomość z osobą ocenianą, tym ocena jest bardziej zgodna z tym, co osoba oceniana myśli o sobie. Natomiast w sytuacji, gdy ocena dotyczy osoby nieznannej, jej zgodność z samooceną ocenianego jest niska i głównie zależy od wyrazistości ocenianych cech. Jednak zgodność ocen wzrasta, jeżeli oceniane cechy są bardziej widoczne w zachowaniu (efekt widoczności cech). Po drugie, na trafność oceny wpływa również poziom sympatii odczuwanej wobec osoby ocenianej. Im bardziej pozytywne nastawienie wobec ocenianego, tym silniejszy wpływ na ocenę ma aspekt niezwiązany z kryterium oceny (efekt relacji) (Brycz, 2004).

### **3.2.4. Błędy w procesie oceniania zachowań**

Niezależnie od tego, jak bardzo chcielibyśmy być obiektywni w ocenie innych, nasza ocena podlega pewnym zniekształceniom, z których często nie zdajemy sobie sprawy. Zniekształcenia te wynikają ze stereotypów, nawyków, doświadczeń i uproszczeń, które pozwalają człowiekowi poświęcić mniej uwagi na ocenę otaczającego go świata. Swego rodzaju „oszczędność poznawcza” chroni oceniających przed zbyt dużą ilością informacji, jaka dociera do nich w trakcie obserwacji zachowań innych osób. Oczywiście kosztem uproszczenia procesu oceny jest spadek jej trafności. Mamy z nim do czynienia szczególnie, gdy osoby oceniające są obciążone wieloma obowiązkami, oceniają wiele osób i są słabo zmotywowane do tego, aby ocena była dokładna, wówczas wzrasta podatność ocen na błędy. W dalszej części rozdziału zostały opisane podstawowe błędy oceniania innych ze szczególnym uwzględnieniem oceny kompetencji.

#### **Podstawowy błąd atrybucji**

Tendencja do przeceniania czynników wewnętrznych (np. kompetencji) w zachowaniu ludzkim w porównaniu z czynnikami sytuacyjnymi nazywana jest podstawowym błędem atrybucji lub błędem korespondencji (Försterling, 2005), czyli podstawowym błędem w ocenie przyczyn określonego zachowania lub efektu działania osoby. Poszukując przyczyny konkretnego zdarzenia (zachowania), częściej wskazujemy na cechy (kompetencje) uwikłanej w zdarzenie osoby, a rzadziej zastanawiamy się nad tym, jakie znaczenie mógł mieć kontekst sytuacyjny. Dzieje się tak dlatego, że coś co dana osoba robi w określonej sytuacji jest wyraźnie widoczne i na ogół nie myślimy, jak w takiej sytuacji zachowałyby się inne osoby. Ponadto, nie bierzemy pod uwagę, że osobę spostrzegamy tylko w jednej sytuacji, w której prezentuje ona niewielki zakres swoich cech czy predyspozycji.

Na tego typu błąd jesteśmy narażeni szczególnie w sytuacji, gdy oceniamy osobę, którą obserwujemy tylko w jednym zadaniu, np. podczas sesji Assessment & Development Center. W metodzie tej asesory, którzy obserwują pracownika w ćwiczeniu mogą nie uwzględnić, że jego zachowanie w znaczącej mierze wynika z samej sytuacji badania lub z charakteru wykonywanego zadania. Wtedy każde zachowanie ocenianej osoby interpretowane jest w kategoriach posiadanych przez nią kompetencji. Dlatego ważne jest, aby jedna kompetencja w trakcie sesji A&DC badana była w oparciu o wykonanie co najmniej kilku zadań.

## **Błąd tendencji centralnej**

Jest to jeden z najczęstszych błędów występujących podczas stosowania szacunkowych skali ocen (np. 1–5, gdzie 1 oznacza wynik bardzo niski, a 5 bardzo wysoki). Błąd ten przejawia się w unikaniu w ocenie krańcowych not na skali (bardzo niskich – aby nie być zbyt surowym i bardzo wysokich – aby nie być posądzonym o przesadną łagodność). Tak więc w tym przypadku osoba oceniająca ma tendencję do wykorzystywania środkowych wartości skali, co daje jej poczucie zabezpieczenia się przed popełnieniem błędu.

Błąd tendencji centralnej występuje szczególnie wtedy, gdy osoba oceniająca ma niską motywację do rzetelnej oceny lub gdy nie jest pewna i przekonana co do celu oceny. Nie chcąc skrzywdzić lub przyjąć odpowiedzialności za konsekwencje oceny, unika skrajnych not. Często obserwuje się tego typu tendencję w przypadku procedury oceny kompetencji pracowników, w której oceniający musi uzasadnić pisemnie każdą niską lub wysoką ocenę. Błąd ten towarzyszy również początkującym asesorum lub przełożonym, którzy nie czują się pewnie dokonując oceny kompetencji pracowników.

## **Efekt łagodności**

Efekt łagodności oznacza tendencję polegającą na ocenianiu osób znanych w korzystny dla nich sposób. Efekt ten przejawia się w ogólnym podwyższeniu ocen, jednakże nie oznacza braku tendencji do dawania zróżnicowanych ocen, czyli do przypisywania różnych ocen osobom posiadającym różny poziom kompetencji. Efekt łagodności często występuje, gdy od oceny kompetencji uzależniona jest wielkość profitów przyznawanych osobie ocenianej. Jeżeli menedżer wie, że od wyniku jego oceny zależy np. premia jego pracowników, to może on tę ocenę nieadekwatnie podwyższyć. Przy czym trzeba wyraźnie podkreślić, że opisywana tendencja nie jest do końca świadoma – w dużej mierze robimy to mimowolnie. Z efektem łagodności mamy często do czynienia w przypadku projektów oceny, gdzie każda osoba badana ma przypisany pożądany profil kompetencji. Wówczas asesorowie – najczęściej mało doświadczeni – mają tendencję do dawania not zbliżonych do oczekiwanych poziomów rozwoju poszczególnych kompetencji. „Trzymanie się” oczekiwanego poziomu kompetencji, podobnie jak w przypadku błędu tendencji centralnej, jest wyrazem asekuracji przed możliwością dokonania krzywdzącej oceny. Niestety jest to błąd, który nie tylko zafałszowuje wyniki dla danej osoby ocenianej, ale przede wszystkim

powoduje niesprawiedliwe potraktowanie innych osób, ocenianych przez bardziej surowych asesorów.

### **Efekty kolejności (efekt świeżości i efekt pierwszeństwa)**

Kolejność dopływających informacji na temat zachowania ocenianych osób ma wpływ na proces oceniania. Szczególnie w przypadku oceny okresowej pracowników przełożeni są narażeni na popełnienie jednego z dwóch błędów: efektu świeżości – kiedy na ich ocenę nieproporcjonalnie w większym stopniu wpływają zachowania zaobserwowane ostatnio (niedawno) lub efektu pierwszeństwa – gdy przeceniane są informacje na temat zachowania i efektów pracownika uzyskane jako pierwsze. Przykładem działania obu efektów jest ocena umiejętności sprzedażowych pracownika na podstawie jego półrocznej pracy. Na ocenę tej kompetencji najsilniej wpłyną ostatnie osiągnięcia i zachowania z tego zakresu, jednak nie bez znaczenia pozostaną zachowania zaobserwowane na samym początku. Mniejszy wpływ na ocenę tej kompetencji będą miały natomiast działania podejmowane między tymi momentami.

### **Efekt kontrastu**

Efekt kontrastu ma miejsce w sytuacji, kiedy dwie osoby prezentują podobny poziom badanych kompetencji, a uzyskane przez nie oceny są zupełnie różne i jest to uzależnione od tego, w jakim towarzystwie osób były oceniane. Na przykład, gdy przeciętny pod względem komunikatywności pracownik rozmawia z osobą posiadającą tę kompetencję na bardzo wysokim poziomie, to wydaje się nam on zdecydowanie mniej komunikatywny, niż w przypadku, kiedy rozmawia z osobą mającą poważne trudności z komunikowaniem się. Ocena tej kompetencji, w przypadku omawianego pracownika, jest kształtowana przez kontrast z osobą, z którą jest porównywany. Ponadto, jeżeli oceniamy efekty czyjejś działalności np. wypowiedzi, prace, wyniki, to ocenimy je wyżej, jeżeli są prezentowane tuż za swoimi bardzo słabymi odpowiednikami, a będą oceniane gorzej w zestawieniu z wytworami bardzo dobrymi.

Z klasycznym przykładem efektu kontrastu mamy do czynienia, gdy kierownik, który zarządza bardzo słabym zespołem dokonuje oceny najlepszego jego członka. Osoba ta, na tle swoich słabych kolegów i koleżanek wypada bardzo dobrze i uzyskuje nieadekwatnie wysoką notę. Jednak, gdy ta sama osoba przejdzie do zespołu bardzo kompetentnych pracowników, oceniana będzie zdecydowanie niżej. Błędem byłoby interpretować te wyniki jako spadek poziomu kompetencji pracownika, który zmienił zespół.

## **Efekt aureoli**

Dość typowym zniekształceniem dokonywanym przy ocenianiu jest przenoszenie wrażenia z jednej cechy (np. wygląd fizyczny) na inną (np. inteligencja). Tendencja ta jest znana pod pojęciem efektu aureoli. Polega ona na tym, że jeśli np. jakaś kompetencja (lub cecha) konkretnej osoby została przez nas oceniona na wysokim poziomie, to mamy skłonność do przypisywania tej osobie wysokich not również w zakresie innych kompetencji – treściowo ze sobą niepowiązanych. Na przykład pracownik, który przejawia wysoki poziom kompetencji komunikatywność często w oczach asesorów sprawia wrażenie osoby o wiele lepiej analizującej dane i rozwiązującej problemy, niż ma to miejsce w rzeczywistości. W tym przykładzie funkcję aureoli pełni komunikatywność – jej wysoki poziom promieniuje na inne kompetencje, prezentując je w lepszym świetle.

Zjawisko to wiąże się także z przecenianiem atrakcyjności fizycznej. Wyniki badań potwierdzają, że osobom uważanym za ładne odruchowo przypisuje się wiele pozytywnych cech, m.in.: serdeczność, towarzyskość, wrażliwość, uczciwość, inteligencję. Mało tego, okazuje się, że nie zdajemy sobie sprawy z tej tendencji i myślimy, że owe cechy rzeczywiście zaobserwowaliśmy (Tyszka, 1999).

## **Efekt negatywności i efekt upożytywnienia**

Obserwowane porażki, zdarzenia oraz zachowania negatywne znacznie silniej przykuwają naszą uwagę niż zjawiska pozytywne. Wywołują intensywniejsze emocje i reakcje, dlatego też mają silniejszy wpływ na proces spostrzegania sytuacji. Mechanizm ten nazwany jest przez psychologów efektem negatywności (zob. Czapiński, 2001). Znajduje on również odzwierciedlenie w formułowaniu ocen na temat kompetencji innych osób. Załóżmy, że obserwujemy trudności pewnej osoby w porozumieniu się z innym pracownikiem. Osoba ta w większości przypadków sprawnie komunikuje się z innymi, aktywnie słucha i precyzyjnie się wypowiada. To konkretne zachowanie – świadczące o niskim poziomie kompetencji – w przypadku tej osoby było wyjątkiem. Mimo to i tak może ono mieć nieproporcjonalnie silny wpływ na formułowaną przez nas ocenę. Należy zauważyć, że jedno pozytywne zachowanie na tle wielu negatywnych takiego wpływu na ocenę by nie miało.

Z drugiej strony w badaniach wykazano, że efekt negatywności w przypadku oceny cech o charakterze sprawnościowym (w tym kompetencji) ma zdecydowanie mniejszy wpływ na formułowanie wniosków aniżeli

w przypadku ocen w dziedzinie moralności. Sukcesy osiągnięte w dziedzinie sprawności, świadczące o wysokim poziomie danej kompetencji, bardziej wpływają na formułowaną ocenę niż zachowania ujawniające niski poziom wykonania (Wojciszke, 1999). Również H. Brycz (2004) przytacza szereg dowodów w postaci wyników badań przekonujących, że w przypadku atrybucji przyczyn cudzej sprawności dominuje efekt pozytywności. W odniesieniu do wcześniej opisywanego przykładu, mniej istotne jest czy danej osobie zdarzyło się przejawiać trudności w porozumieniu z innym pracownikiem. Bardziej istotnym faktem wpływającym na ocenę komunikatywności tej osoby będzie to, czy zdarzały się jej spektakularne sukcesy w tym obszarze (np. osoba ta wyjątkowo sprawnie tłumaczyła innym skomplikowane wytyczne na temat wspólnie realizowanych zadań).

### **Wpływ emocji na ocenę**

Badania dowodzą, że uczucia i nastroj wpływają na oceny innych osób oraz na oceny różnych zdarzeń w ten sposób, że wzbudzenie pozytywnego nastroju sprawia, iż ludzie oceniają innych bardziej pozytywnie niż wtedy, kiedy pozostają w nastroju neutralnym lub negatywnym. Dzieje się tak dlatego, że osoba pozostająca w określonym nastroju łatwiej aktywizuje i wydobywa z pamięci te informacje, które są zgodne z danym nastrojem. Jeżeli osoba jest w nastroju pozytywnym, to ma ułatwiony dostęp do informacji pozytywnych. Podobnie dzieje się z nastrojem negatywnym, który uaktywnia negatywne informacje (Tyszka, 1999).

Oczywiste jest również, że na to jak oceniamy innych wpływa fakt, czy darzymy kogoś sympatią, czy też nie. Jeżeli kogoś lubimy, stosunkowo wyżej go oceniamy. Paradoksalnie bywa jednak tak, że chcąc uniknąć stronniczości wynikającej z sympatii do ocenianych osób, bardziej szczegółowo i krytycznie analizujemy jej zachowania.

### **Konformizm i społeczny dowód słuszności**

W grupach, w których wywierany jest formalny lub nieformalny nacisk występuje zjawisko konformizmu. Z powodu obaw przed konsekwencjami indywidualnego, niezależnego myślenia, członkowie grupy są skłonni zrezygnować ze swoich poglądów na rzecz spokoju i akceptacji grupy. Nie mówimy tu tylko o jawnej presji, aby oceniać w określony sposób. Często oceniając innych, stajemy się konformistami, ponieważ chcemy zachować się w sposób zgodny z obowiązującymi w organizacji tendencjami, zwyczajami, normami. W wielu organizacjach dominuje jeszcze model oceniania,

w którym pracownicy mają tendencję do stawiania bardzo wysokich not, które nie odzwierciedlają faktycznego poziomu kompetencji.

Mechanizmem opisującym podobne zjawisko jest społeczny (powszechny) dowód słuszności, który polega na przekonaniu o prawidłowości zachowań większości. Zachowania przejawiane powszechnie, nawet jeżeli są negatywnym przejawem kompetencji, mogą być postrzegane jako norma. W konsekwencji negatywne, ale powszechne zachowanie („wszyscy tak robią”) ma mniejszy wpływ na formułowaną przez nas ocenę. Ponadto, społeczny dowód słuszności przejawia się, gdy większość osób interpretuje konkretne zachowanie w sposób niezgodny z opisem kompetencji. Na przykład, gdy w zachowaniu: „Elżbieta publicznie skrytykowała swojego podwładnego, wypominając mu wszystkie błędy” większość współpracowników Elżbiety nie dostrzega niczego negatywnego (bo np. jest to zgodne ze zwyczajami panującymi w organizacji), to my, jako asesorowie będziemy skłonni również przypisywać temu zachowaniu mniejsze znaczenie w ocenie kompetencji „Motywowanie innych”.

### **Błąd samooceny asesora w ocenianiu innych**

Analizy wyników oceny kompetencji pracowników dokonywanej przez przełożonych wskazały, że wysokość oceny konkretnej kompetencji pracownika wiąże się poziomem samooceny przełożonego w zakresie tej kompetencji. Im wyżej przełożony oceniał np. własną komunikatywność, tym niższe oceny w zakresie komunikatywność dawał swoim podwładnym (Jurek, 2005). Istotne zniekształcenie ocen pracowników ze względu na poziom samooceny ich przełożonych oznacza, iż ta sama osoba może zostać gorzej oceniona np. w zakresie dążenia do rezultatów, jeżeli jej przełożony sam będzie siebie wysoko oceniał w tym zakresie. Jeżeli natomiast pracownik ten zmieni jednostkę organizacyjną i zacznie pracować w dziale, którym kieruje osoba niżej oceniająca swoje dążenie do rezultatów, może w tym zakresie otrzymywać wyższe noty. Wyjaśnieniem tego zjawiska może być tzw. efekt egocentrycznego kontrastu (ang. *egocentric contrast effect*) (Hovland, Sherif, 1952). Efekt ten polega na tym, że ocenianie natężenia cech innych osób uzależnione jest od nas samych. Szczególnie osoby prezentujące wysoki poziom konkretnej cechy (np. dążenie do rezultatów) oceniają osoby charakteryzujące się średnim natężeniem tej cechy w ten sposób, aby uwypuklić różnice między nimi.

Z kolei J. Karłowski (1975) przedstawił tezę o generalizacji własnych standardów w procesie spostrzegania, która mówi m.in. o tym, że ocena in-

nych w dużej mierze wynika z samooceny oceniającego oraz stopnia podobieństwa pomiędzy nim a osobą ocenianą. Ponieważ człowiek jest dla siebie centralnym punktem odniesienia w relacjach społecznych, to sposób spostrzegania siebie, wpływa na ocenianie innych. Szczególnie istotne z punktu widzenia oceny kompetencji zawodowych są doniesienia z badań przeprowadzonych przez D. Dunning'a i G. Cohen'a (1992; 1996) wskazujące, że sposób oceny zachowania innych osób zależy od tego, jak ludzie oceniają analogiczne własne zachowania. Przeprowadzone przez nich badania ujawniły ujemną korelację między samoopisem a oceną innych osób pod kątem tego samego kryterium. Osoby wysoko oceniające się na skali np. „umiejętności matematyczne” bardziej krytycznie oceniały osiągnięcia innych w tym obszarze (np. dotyczyło to oceny wyniku w teście matematycznym).

Jak wskazują wyniki badań nawet dokładne określenie kryteriów oceny oraz posługiwanie się starannie opracowanymi skalami nie chroni przed zniekształceniami w szacowaniu poziomu kompetentnego działania pracowników lub kandydatów do pracy. Niewątpliwie do obowiązków specjalistów zajmujących się oceną kompetencji innych osób należy zadbanie o ograniczenie błędów w procesie oceny. Cel ten można zrealizować poprzez dobór odpowiednich metod i narzędzi oceny, które spełniają określone standardy.

### 3.2.5. Metody oceny kompetencji zawodowych

Uwzględniając przyjętą w niniejszej publikacji terminologię, metody oceny kompetencji zawodowych opierają się na ocenie pracowników dokonywanej w miejscu pracy. W procesie oceny kompetencji stosuje się najczęściej odpowiednio przygotowane kwestionariusze lub behawioralne skale obserwacyjne. W rozdziale 4 opisano szczegółowo następujące metody oceny kompetencji zawodowych:

- **Samoocena kompetencji.** Ocena bazująca na samoopisie kompetentnego działania, dokonywanym przez samą osobę poddawaną badaniu. Najczęściej w metodzie tej wykorzystywane są kwestionariusze zawierające opisy zachowań składających się na konkretne kompetencje. Zadaniem osoby badanej jest określenie na skali szacunkowej jak często przejawia ona konkretne zachowanie lub na ile dane stwierdzenie (opis) charakteryzuje jej zachowanie w trakcie wykonywania przez nią pracy.
- **Ocena 180 stopni.** Jest to ocena pracownika, w przypadku której informacje na temat jego kompetentnego działania pochodzą z dwóch źródeł (np. przełożonego i samego pracownika). Narzędzia stosowane w tej



metodzie są bardzo podobne do wykorzystywanych w samoocenie. Przy czym osoby dokonujące oceny kompetencji proszone są o oszacowanie na odpowiedniej skali jak często obserwowały dane zachowanie u osoby ocenianej lub na ile dany opis charakteryzuje jej zachowanie podczas wykonywania zadań zawodowych.

- **Ocena 360 stopni**, nazywana również wielowymiarową informacją zwrotną (ang. *multidimensional feedback*). Jest to ocena pracownika, w przypadku której informacje na temat jego kompetentnego działania pochodzą od co najmniej sześciu osób, reprezentujących co najmniej trzy różne źródła (np. przełożonego, współpracowników, podwładnych, samego pracownika). Najczęściej jest to ocena powstająca na podstawie opinii pochodzących z czterech źródeł. Podczas oceny metodą 360 stopni wykorzystywane są podobne narzędzia do tych, opisanych w przypadku oceny 180 stopni. Główna różnica pomiędzy tymi dwiema metodami dotyczy procedury przebiegu oceny, sposobu integracji wyników częściowych oraz obszaru ich zastosowania.

Jak widać, metody oceny kompetencji nie odnoszą się do „tu i teraz”, ale do pewnego przedziału czasu. Osoby dokonujące oceny zazwyczaj proszone są o uwzględnienie w swoich notach zachowań zaobserwowanych w różnych sytuacjach zadaniowych na przestrzeni np. pół roku. Zabieg ten ma na celu zniwelowanie tendencji w procesie oceniania opisanych we wcześniejszych fragmentach tego rozdziału.

### 3.3. Standardy pomiaru kompetencji

Niezależnie od tego, czy w praktyce wykorzystujemy metody diagnozy, czy oceny kompetencji zawodowych, stosowane przez nas narzędzia powinny spełniać określone standardy. Standardy te odnoszą się zarówno do wymagań, jakim muszą sprostać techniki pomiaru dyspozycji/zachowań osób, jak i zasad stosowania tego typu narzędzi. Do najważniejszych kryteriów ewaluacji metod pomiarowych w naukach społecznych należą: 1) rzetelność, 2) trafność oraz 3) normalizacja. Standardom tym poświęcone są dalsze podrozdziały.

Zanim jednak przejdziemy do konkretnych wymagań stawianym metodom diagnozy i oceny osób, warto zwrócić uwagę na tendencję do dzie-

lenia metod diagnostycznych na testy psychologiczne, wobec których stosowane są standardy psychometryczne oraz pozostałe narzędzia diagnozy i oceny pracowników (Jurek, 2012). Pierwsza grupa metod często niesłusznie identyfikowana jest z testami przygotowanymi w środowisku akademickim, do stosowania których konieczne jest wykształcenie psychologiczne. Druga kategoria metod utożsamiana jest z ofertą produktów komercyjnych, posiadających własne zasady licencjonowania oraz certyfikacji. Inna opinia, z jaką można spotkać się również w środowisku specjalistów zajmujących się diagnozą i rozwojem pracowników i kandydatów do pracy mówi o tym, że pierwsza kategoria narzędzi to testy badające inteligencję oraz osobowość i dlatego wymaga się do ich stosowania wykształcenia psychologicznego. Druga grupa zaś, to testy i inne metody (np. Assessment Center), badające umiejętności lub kompetencje zawodowe, co do których nie wprowadza się ograniczeń związanych z wykształceniem osób je stosujących. Niestety podziały tego typu prowadzą do nieporozumień, a niekiedy do obniżenia jakości metod pomiaru kompetencji pracowników.

W publikacji tej przyjęto, że wszystkie metody, na podstawie których podejmowane są decyzje i rekomendacje personalne powinny sprostać wymogom psychometrycznym. Nie oznacza to bynajmniej, że narzędzia te powinny być stosowane wyłącznie przez psychologów. Zasada ta odnosi się bardziej do wprowadzania standardów w przygotowywaniu przedstawicieli wszystkich grup zawodowych, profesjonalnie zajmujących się przeprowadzaniem diagnozy i nadzorowaniem procesu oceny pracowników oraz kandydatów do pracy.

Źródłem informacji o kluczowych wytycznych dla metod diagnozy i oceny pracowników są przede wszystkim dwa dokumenty. Pierwszy to: „Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice” (ang. *Standards for Educational and Psychological Testing*), opracowane przez międzynarodowy zespół ekspertów z zakresu tworzenia i stosowania testów diagnostycznych (pol. tłum.: Hornowska, 2007). Drugi to: „Międzynarodowe wytyczne dotyczące komputerowych i internetowych badań testowych” (ang. *International Guidelines on Computer-Based and Internet Delivered Testing*) opracowane przez D. Bartram’a oraz I. Coyne w ramach prac Międzynarodowej Komisji ds. Testów (ang. *International Test Commission, ITC*) (pol. tłum.: Szustrowa, 2005).

### 3.3.1. Rzetelność

Rzetelność pomiaru pozwala określić dokładność, z jaką dane narzędzie (metoda) mierzy to, co faktycznie mierzy (por. Guilford, 1954; Anastasi, Urbina, 1999; Hornowska, 2001; Brzeziński, 2003). Jest to podstawowe kryterium ewaluacji metod diagnostycznych. W kontekście metod służących do pomiaru kompetencji zawodowych, rzetelna technika to taka, dzięki której uzyskamy – z odpowiednią dokładnością – informacje o poziomie opanowania badanej kompetencji. Rzetelny wynik to taki, który nie jest obciążony poważnymi błędami, wynikającymi np. ze zniekształceń w procesie oceny. Inaczej mówiąc, im bardziej rzetelny sposób pomiaru, tym uzyskany dzięki niemu wynik jest bliższy prawdy. Stopień rzetelności pomiaru określa, jak bardzo możemy ufać uzyskanym w badaniu wynikom oraz na ile decyzje oparte o dane wyniki badania będą sprawiedliwe i wiarygodne. Nie dziwi zatem, że rzetelność to kryterium bardzo ważne, rozstrzygające, czy wyniki badania są dla nas użyteczne, czy totalnie bezwartościowe.

Aby uświadomić sobie wagę tego kryterium, możemy wyobrazić sobie kilka praktycznych konsekwencji stosowania metod dostarczających nierzetelnych wyników:

- **Doradztwo zawodowe.** Co się stanie, gdy osoba radząca się będzie poszukiwała pracy zgodnej z jej potencjałem kompetencyjnym, ale oszacowanym w sposób mało dokładny? Na przykład, uzyska od doradcy zapewnienie, że przejawia wysoki poziom analizowania sytuacji i generowania rozwiązań podczas, gdy faktycznie tak nie jest.
- **Badanie potrzeb szkoleniowych.** Co się stanie, gdy osoba zostanie skierowana na konkretne szkolenie w oparciu o błędne wyniki pomiaru kompetencji? Jakie skutki wiążą się w tym przypadku dla instytucji/organizacji sponsorującej to szkolenie? Jaki wpływ taka pomyłka będzie miała na uczestnika szkolenia?
- **Rekrutacja i selekcja.** Co się stanie, gdy na podstawie niepewnych danych o poziomie kluczowych dla stanowiska kompetencji zatrudnimy konkretną osobę? Jakie koszty poniesie organizacja a jakie nowozatrudniony pracownik?
- **Nagrody, premie i awanse.** Jakie konsekwencje niesie ze sobą docenianie pracowników na podstawie nierzetelnej oceny? Jaki to ma wpływ na wynagradzanych na tej podstawie pracowników oraz ich współpracowników?

Niejednokrotnie spotykamy się z tego typu problemami zarówno w swojej pracy, jak w naszym otoczeniu. W jaki więc sposób zadbać o rzetelny pomiar kompetencji. Po pierwsze należy uzyskać dane na temat rzetelności stosowanych narzędzi i metod.

Do najpopularniejszych sposobów ustalania rzetelności należy badanie zgodności wewnętrznej testu, której miarą jest np. współczynnik  $\alpha$ -Cronbacha. Im wyższa zbieżność odpowiedzi na poszczególne pytania (zadania), badające tę samą kompetencję, tym większa rzetelność i tym wyższy współczynnik  $\alpha$ -Cronbacha. Metoda ta opiera się na założeniu, że jeżeli pozycje testowe stworzone do badania jednej kompetencji, w rzeczywistości nie mierzą tej samej rzeczy, to nie można być pewnym ogólnego wyniku obliczonego dla tej kompetencji (por. Cronbach, 1951). Współczynnik  $\alpha$ -Cronbacha przyjmuje wartość od 0 do 1. W praktyce często przyjmuje się następującą interpretację współczynnika zgodności wewnętrznej testu  $\alpha$  (George, Mallery, 2003):

- od 0 do 0,5 – rzetelność nieakceptowalna;
- od 0,51 do 0,6 – rzetelność niska;
- od 0,61 do 0,7 – rzetelność dyskusyjna;
- od 0,71 do 0,8 – rzetelność akceptowalna (zadawalająca);
- od 0,81 do 0,9 – rzetelność dobra (wysoka);
- od 0,91 do 0,95 – rzetelność doskonała;
- powyżej 0,95 – rzetelność bardzo wysoka, ale niekoniecznie pożądana – może wskazywać na zbędną liczbę pozycji testowych, badających to samo (Streiner, 2003).

Pozycja testowa to nie tylko pytanie w kwestionariuszu osobowości, czy zadanie w teście na inteligencję. Pozycją testową jest również pojedyncze ćwiczenie wykonywane przez uczestników sesji Assessment Center, czy też pytanie zadawane w ramach wywiadu behawioralnego. W tego typu metodach również oczekiwana jest spójność, tzn. jeżeli ocena osoby składa się z serii zadań badających np. kompetencję „dążenie do rezultatów”, to zakładamy, że wysoki poziom wykonania jednego zadania będzie wiązał się z wysokim poziomem wykonania pozostałych zadań. Tylko wówczas możemy przyjąć, że dobrany zestaw ćwiczeń pozwala na badanie tej samej kompetencji, czyli w tym przypadku „dążenia do rezultatów”.

Konsekwencją takiego podejścia jest przyznanie, że kompetencja to względnie stała charakterystyka człowieka przejawiana w różnych sytuacjach, czy zadaniach. Jednakże zgodnie z podejściem behawioralnym,

kompetentne działanie jest uwarunkowane również czynnikami zewnętrznymi (np. warunkami pracy, treścią zadań). Można więc spodziewać się, że istotnym składnikiem ocen kompetencji bazujących na obserwacji zachowań, będzie zmienność powodowana różnymi warunkami wykonywania kolejnych zadań. W tradycyjnie pojmowanej rzetelności składnik ten będzie uznawany za błąd pomiaru. Kwestią otwartą pozostaje adekwatność takiego podejścia właśnie w odniesieniu do pomiaru kompetencji, ale to już temat na dalsze rozważania metodologiczne.

Inną miarą rzetelności jest zgodność wyników dwukrotnego badania tym samym narzędziem (tzw. stabilność testu w czasie). W tym przypadku oczekuje się, że jeżeli osoba zostanie poddana badaniu tą samą metodą dwukrotnie, np. w odstępie trzech tygodni, to w obu pomiarach otrzyma ona takie same wyniki. Im wyższy współczynnik korelacji pomiędzy wynikami z dwóch (lub większej liczby) pomiarów, tym wyższa rzetelność narzędzia (por. Anastasi, Urbina, 1999; Hornowska, 2001; Brzeziński, 2003). Ten sposób ustalania rzetelności sprawia najwięcej trudności w przypadku pomiaru kompetencji zawodowych. Z definicji kompetencje są podatne na zmianę, podlegają rozwojowi w wyniku różnych doświadczeń. Trudno jest zatem wykluczyć, że brak stabilności wyników diagnozy i oceny kompetencji w czasie nie jest oznaką niskiej rzetelności metody, a jedynie realnym wzrostem poziomu badanych kompetencji.

### 3.3.2. Trafność

Trafność pomiaru odpowiada na pytanie, czy badamy to, co faktycznie chcemy zbadać. Inaczej mówiąc, trafność pomiaru informuje nas o tym, czy zastosowana metoda bada to, do czego została skonstruowana. Trafność pomiaru to również podstawowa przesłanka do określenia użyteczności uzyskanych wyników – gdy trafność jest niska, nie mamy podstaw do wyciągania wniosków i podejmowania decyzji w oparciu o wyniki uzyskane w takim badaniu.

Podobnie jak w przypadku stosowania nierzetelnych metod pomiaru, korzystanie z procedur diagnozy i oceny kompetencji odznaczających się niską trafnością prowadzi do negatywnych konsekwencji. Oto kilka praktycznych przykładów:

- **Błędne określenie przyczyn trudności ze znalezieniem pracy.** Często z rozmów z osobami długotrwale pozostającymi bez pracy wynika, że brakuje im odpowiedniego poziomu komunikatywności, aby dobrze zaprezentować się przed pracodawcą. Czy to jest trafna diagnoza? Czy

u podstaw tych problemów leżą trudności z jasnym wysławianiem się? Czy może być tak, że osoby te nie zachowują się podczas rozmów rekrutacyjnych w kompetentny sposób ponieważ brakuje im motywacji, która wygasła w wyniku doświadczania wielu niepowodzeń?. Nietrafna diagnoza w tym przypadku niesie ze sobą ryzyko zaproponowania nieadekwatnych rozwiązań.

- **Pomylenie kompetencji z efektywnością.** W sytuacji, gdy w ocenie okresowej pracowników stosuje się nietrafne metody pomiaru kompetencji, często dochodzi do zaniżania ocen kompetencji pracowników osiągających niskie wyniki, które nie zależą od poziomu kompetencji, a od uwarunkowań zewnętrznych. Ocena ta może być rzetelna, ale nie jest trafna, tzn. zawiera ona informacje na temat efektywności, a nie działań jakie pracownik podejmuje, aby osiągnąć wyznaczone mu cele. Konsekwencją nietrafnej oceny kompetencji pracownika jest nieadekwatna informacja zwrotna, co uniemożliwia naprawienie sytuacji.
- **Awansowanie nieodpowiednich osób na stanowiska menedżerskie.** Częstą praktyką jest promowanie i awansowanie na stanowiska menedżerskie tych specjalistów, którzy w swojej dziedzinie uzyskują najlepsze wyniki. Pracownicy ci w ocenie kompetencji (również w obszarze menedżerskim) osiągają bardzo dobre noty, które są podstawą do awansowania. Problem polega na tym, że wielokrotnie pomiar kompetencji menedżerskich nie jest trafny. Dokonują go przełożeni, którzy formułują swoje pozytywne opinie nie na podstawie zachowań menedżerskich, a na podstawie zachowań, doskonale sprawdzających się na stanowisku specjalisty.

Trafność odnosi się zarówno do właściwości psychometrycznych konkretnej metody, jak i do wniosków wyprowadzanych na podstawie uzyskiwanych dzięki niej wyników. Dlatego w ustaleniu trafności pomiaru nie bierze się pod uwagę jedynie konstrukcji samego narzędzia, ale całą procedurę badania. W literaturze najczęściej wymienia się następujące aspekty analizowania trafności pomiaru (por.: Cronbach, Meehl, 1955; Anastasi, Urbina, 1999; Hornowska, 2001; Brzeziński, 2003; Tarnowski, Fronczyk, 2009):

- **Trafność kryterialna** (ang. *criterion-related validity*) – jest to stopień zgodności wyników uzyskanych daną metodą z wynikami pomiaru tych samych kryteriów, ale badanych innymi narzędziami. Na przykład o trafności kryterialnej pomiaru testem kompetencyjnym świadczy wysoka zbieżność uzyskanych na jego podstawie wyników z ocenami dokonywanymi w miejscu pracy (np. podczas oceny okresowej).

- **Trafność treściowa** (ang. *content validity*) – jest to zgodność treści pozycji testowych (pytań, zadań) z definicją badanej cechy. Jeżeli trafność treściowa pomiaru kompetencji jest wysoka to oznacza, że zastosowana metoda zagwarantowała możliwość ujawnienia wszystkich wskaźników behawioralnych opisujących daną kompetencję. Na przykład w metodzie Assessment Center należy zapewnić zestaw ćwiczeń, który pozwoli na zaobserwowanie wszystkich kategorii zachowań opisujących badaną kompetencję.
- **Trafność teoretyczna** (ang. *construct validity*) – jest to zgodność wyników badania z założeniami teoretycznymi. Przykładem sposobu ustalenia trafności teoretycznej pomiaru kompetencji jest badanie zmian w wynikach uzyskiwanych przed i po szkoleniu z zakresu kompetencji testowanych danym narzędziem.
- **Trafność fasadowa** (ang. *face validity*) – jest to tzw. „pseudotrafność” (Brzeziński, 2003) ponieważ niekoniecznie dotyczy tego, co metoda rzeczywiście mierzy, ale tego, co wydaje się mierzyć w opinii osób badanych. Trafność fasadowa ma wpływ na reakcję osób badanych na ocenę oraz otrzymywane informacje zwrotne. Osoby poddawane testowaniu o wysokim poziomie trafności fasadowej lepiej rozumieją skąd wziął się wynik i łatwiej jest im przyjąć jego uzasadnienie.

Ustalenie trafności pomiaru kompetencji jest procesem analizowania i integrowania informacji na temat stosowanej metody, w celu uzyskania odpowiedzi na takie pytania jak: Czy wykorzystane narzędzia diagnozy i oceny faktycznie dostarczają wyników na temat poziomu kompetentnego działania w obszarach, które nas interesują? Czy wyniki te pozwalają nam trafnie ocenić sytuację i podjąć adekwatne decyzje, np. na temat zatrudnienia, czy oddelegowania osób na konkretne szkolenie? Czy wyniki pomiaru kompetencji pozwalają nam przewidzieć efektywność pracowników?

Na koniec, warto wyjaśnić różnicę pomiędzy trafnością pomiaru kompetencji, a trafnością profilu kompetencji. Pierwsze zagadnienie odnosi się do tego, czy stosowane metody diagnostyczne faktycznie badają zdefiniowane kompetencje. Natomiast drugie zagadnienie odnosi się do tego, czy adekwatnie określono zakres i poziom kompetencji niezbędnych do sprawnego realizowania zadań na danym stanowisku pracy. Ten drugi aspekt nie dotyczy pomiaru kompetencji, ale jest kluczowy z perspektywy doradztwa zawodowego oraz zarządzania kompetencjami pracowników w organizacji. Zagadnienie to bardziej szczegółowo opisano w rozdziale 9.

### 3.3.3. Normalizacja

Normalizacja to nadawanie znaczenia konkretnym wynikom pomiaru (Hornowska, 2001). Podstawą interpretacji indywidualnego wyniku jest określenie, jak osoba badana wypada na tle innych osób, należących do konkretnej grupy odniesienia. Aby dokonać takiej interpretacji musimy wiedzieć, jakie wyniki uzyskują inne osoby z danej grupy, które badane są tą metodą. Dane te stanowią podstawę opracowania norm pozwalających stwierdzić czy wynik uzyskany przez osobę badaną jest wynikiem wysokim, przeciętnym czy też niskim.

Aby zobrazować znaczenie norm, wyobraźmy sobie, że do badania kompetencji „podejmowanie decyzji” stosujemy test jednokrotnego wyboru, składający się z 50 pytań. Maksymalny wynik, jaki osoba wykonująca test może uzyskać w tym teście to 100 punktów (po 2 pkt za każde pytanie). Marcin uzyskał 28 punktów (czyli udzielił 28% poprawnych odpowiedzi), zaś Ewa 32 punkty (czyli poprawnie odpowiedziała na 32% pytań). Czy te dwie osoby, które przetestowaliśmy prezentują wystarczający poziom kompetencji „podejmowanie decyzji”, aby objąć stanowisko menedżerskie, na którym oczekiwany jest co najmniej poziom przeciętny w tym obszarze?

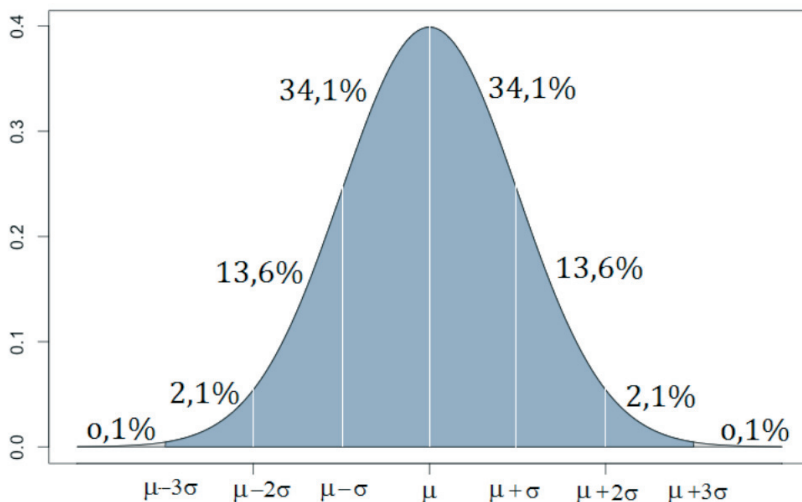
Nawet dysponując informacjami na temat proporcji poprawnych odpowiedzi osoby badanej w danym teście, ale nie posiadając tabeli norm, nie możemy zinterpretować w pełni uzyskanego przez tę osobę wyniku. Inaczej bowiem ocenimy wynik Marcina i Ewy, gdy dowiemy się, że średni wynik w tym teście, w reprezentatywnej grupie menedżerów wynosi  $M = 59,4$  a inaczej, jeżeli średni wynik w tej grupie to  $M = 30,1$  pkt. W pierwszym wariancie zarówno Marcin jak i Ewa wypadli znacznie poniżej przeciętnej, w porównaniu do grupy menedżerów. Natomiast w drugim scenariuszu wynik Marcina jest nieco poniżej wyniku przeciętnego, zaś wynik Ewy nieco powyżej.

Ale czy te różnice są istotne? I czy wynik Marcina jest istotnie gorszy od wyniku Ewy? Znając średni wynik w grupie porównawczej, dysponujemy już pewnymi informacjami, aby nadać znaczenie indywidualnym wynikom pomiaru. Jednak nie są to dane wystarczające. Do stworzenia tabeli norm brakuje nam jeszcze informacji o tym, jak zróżnicowane są wyniki w grupie odniesienia (w tym przypadku w grupie menedżerów). Miarą zróżnicowania wyników jest odchylenie standardowe (SD) – im wyższe, tym zróżnicowanie wyników w grupie większe. Jeżeli w analizowanym przykładzie odchylenie standardowe wyników w teście na podejmowanie decyzji wynosi  $SD = 8,7$ , to różnica pomiędzy wynikami Marcina i Ewy nie



jest znacząca. Natomiast gdyby odchylenie standardowe w tym przypadku wyniosło by  $SD = 2,5$ ; różnica pomiędzy wynikami obu badanych osób byłaby bardzo istotna. Na jakiej podstawie można wysnuć takie wnioski?

**Rysunek 1.** Rozkład normalny badanej zmiennej i orientacyjny procent populacji prezentujący określoną jej wartość



Źródło: opracowanie własne,  $\mu$  – średnia;  $\sigma$  – odchylenie standardowe.

W normalizacji wyników przyjmujemy, że badana zmienna (np. poziom konkretnej kompetencji zawodowej) posiada w populacji rozkład normalny. Oznacza to, że w całej populacji (np. Polaków w wieku produkcyjnym) istnieje określony odsetek osób o konkretnym poziomie natężenia mierzonej zmiennej. Punktem wyjścia do interpretacji konkretnego rezultatu pomiaru jest wartość średnia, odzwierciedlająca przeciętne nasilenie badanej zmiennej w populacji. Natomiast za jednostkę oddalenia wyniku od średniej najczęściej przyjmuje się jedno odchylenie standardowe.

Przekładając właściwości rozkładu normalnego na wyniki pomiaru kompetencji (np. „podejmowanie decyzji”), z rysunku 1 można odczytać, że niecałe 16% osób prezentuje badaną kompetencję na poziomie wyższym od średniego o co najmniej jedno odchylenie standardowe. Z kolei nieco powyżej 2% osób prezentuje badaną kompetencję na poziomie wyższym od średniego o dwa odchylenia standardowe. Obszar pomiędzy  $\mu - \sigma$  (średnia minus jedno odchylenie standardowe) oraz  $\mu + \sigma$  (średnia plus jedno odchylenie standardowe) wskazuje na wyniki uznawane za przeciętne. Obszar ten obejmuje łącznie nieco ponad 68% wyników.

## Wynik standardowy „z”

Normy standardowe powstają poprzez przekształcenie wyniku surowego (np. suma punktów uzyskanych w teście na „podejmowanie decyzji”) na wynik standardowy (wynik obliczony wg odpowiedniego wzoru mówiący o tym, jak bardzo wynik uzyskany przez osobę badaną odchyła się od wyniku przeciętnego). Wynik standardowy obliczamy zgodnie ze wzorem:

$$z = \frac{X_i - \bar{X}}{s}$$

gdzie:  $z$  – to wynik standardowy;  $X_i$  – to wynik uzyskany;  $\bar{X}$  – to wynik średni.

Ogólnie przyjęta klasyfikacja wyników „z” pozwala na następującą interpretację (por. Hornowska, 2001):  $-2z$  i poniżej – wyniki bardzo niskie;  $-1z$  do  $-2z$  – wyniki niskie;  $-1z$  do  $+1z$  – wyniki przeciętne;  $+1z$  do  $+2z$  – wyniki wysokie;  $+2z$  i powyżej – wyniki bardzo wysokie.

Skala wyników „z” jest rzadko wykorzystywana w prezentacji wyników ponieważ w skali tej wartość „0” nie oznacza początku skali (a wartość przeciętną). Dlatego wyniki „z” przekształca się dalej na jedną z bardziej popularnych skal standardowych. Skal tych jest wiele i każda z nich charakteryzuje się różną ilością przedziałów. Do jednych z najczęściej stosowanych w diagnozie indywidualnej skal standardowych, opartych na modelu rozkładu normalnego, należy skala staninowa (wynik w skali staninowej =  $2z + 5$ ). Jest to skala 9-punktowa, gdzie wyniki 1, 2 i 3 oznaczają wyniki niskie; 4, 5 i 6 – przeciętne; 7, 8 i 9 – wysokie.

Wracając do przykładu Marcina i Ewy, tabela 11 zawiera podsumowanie ich wyników w teście badającym kompetencję „podejmowanie decyzji” we wszystkich czterech rozważanych wariantach.

**Tabela 11.** Interpretacja wyników uzyskanych w teście w zależności od wyników uzyskanych w grupie odniesienia

Wyniki (średnia i odchylenie standardowe) dla grupy odniesienia:		M = 59,4				M = 30,1			
		SD = 8,7		SD = 2,5		SD = 8,7		SD = 2,5	
Osoba badana	WS	z	WP	z	WP	z	WP	z	WP
MARCIN	28	-3,61	1	-12,56	1	-0,24	5	-0,84	3
EWA	32	-3,15	1	-10,96	1	0,22	5	0,76	7
<b>Wariant:</b>		A		B		C		D	

Źródło: opracowanie własne. Legenda: *WS* – wynik surowy (suma punktów uzyskanych w teście kompetencyjnym z obszaru podejmowania decyzji); *z* – wynik standardowy; *WP* – wynik przeliczony (w tym przypadku na skali staninowej, czyli od 1 do 9).

Przykład ten pokazuje, jak istotnie zmienia się interpretacja wyniku surowego (sumy punktów uzyskanych w teście kompetencyjnym) w zależności od tego, jakie wyniki uzyskują inne osoby (z grupy odniesienia). Jak widać, tylko w jednym ze scenariuszy (wariant C – stosunkowo niska średnia i wysokie odchylenie standardowe) zarówno Marcin, jak i Ewa spełniają minimalne oczekiwania stawiane na stanowisku (co najmniej przeciętny poziom kompetencji podejmowanie decyzji). Również, tylko w jednym scenariuszu (wariant D – stosunkowo niska średnia i niskie odchylenie standardowe) Marcin i Ewa istotnie różnią się w zakresie uzyskanych wyników.

Bardzo ważnym etapem w opracowywaniu norm dla danego narzędzia jest odpowiednie zdefiniowanie grupy odniesienia. Można wyróżnić **normy ogólnokrajowe** (np. obejmujące populację wszystkich dorosłych Polaków) oraz **normy lokalne** – (np. dla menedżerów w branży). Specyficznym przykładem norm lokalnych są normy obliczone na podstawie wyników uzyskanych tylko w jednej organizacji (**normy wewnętrzzorganizacyjne**). Wybór grupy odniesienia ma kluczowe znaczenie dla interpretacji wyników. Inne wnioski zostaną wyciągnięte, gdy na wynik konkretnej osoby będzie porównywany do przeciętnych wyników uzyskiwanych w grupie wszystkich menedżerów, a inne gdy będzie porównywany do wyników w grupie menedżerów zatrudnionych w konkretnej organizacji.

### **Interpretacja wyników zorientowana na kryterium**

Warto w tym miejscu podkreślić, że opisywany wyżej normatywny sposób interpretacji wyników pomiaru nie jest jedynym podejściem. W ocenie kompetencji zawodowych często stosuje się interpretację wyników zorientowaną na kryterium – nazywaną również interpretacją zorientowaną na standard lub poziom wykonania (por. Hornowska, 2001). W podejściu tym nie ma znaczenia jak osoba oceniana wypada na tle innych. Istotne jest, czy uzyskany wynik jest zgodny z wcześniej ustalonym standardem – wzorcem, który obowiązuje osoby na danym stanowisku, czy też w całej organizacji. W wielu systemach ocen okresowych, czy też procesach Assessment & Development Center wyniki pracowników porównywane są do kryteriów behawioralnych, opisanych na odpowiednich skalach. W tej sytuacji ważne jest, czy oceniany pracownik spełnia kryteria opisane np. na poziomie trzecim na pięciostopniowej skali, a nie jak wiele osób uzyskało wyniki wyższe od tego pracownika. Podejście to jest uzasadnione, gdy (Jurek, 2012b):

- w organizacji posiadamy bardzo dobrze zdefiniowany zakres wymagań;
- istnieją dowody empiryczne, że spełnienie tych wymagań jest niezbędne dla pełnionej roli i realizowanych zadań (zobacz rozdział 9 w części poświęconej trafności profilu kompetencji);
- narzędzia oceny kompetencji są poprawnie skonstruowane, tzn., że rzetelnie wskazują stopień spełnienia wymaganych kryteriów.

### **Pomiar normatywny versus ipsatywny**

Drugą alternatywą dla podejścia normatywnego w diagnozie są tzw. metody ipsatywne, w których punktem odniesienia dla wyniku uzyskanego przez osobę badaną w zakresie jednej kompetencji są wyniki tej osoby, uzyskane w zakresie innych kompetencji. Nie ma znaczenia, jak osoba wypada na tle grupy, tylko która z badanych kompetencji jest oceniona u niej najwyższej (stanowi jej mocną stronę), a która kompetencja oceniana jest u niej najniższej. Na przykład w trakcie procesu doradztwa zawodowego istotne może być wskazanie obszarów kompetentnego działania, w których osoba radząca się wypada najlepiej, nawet jeżeli uzyskane przez nią wyniki są przeciętne. Ipsatywne podejście do interpretacji wyników można wykorzystywać przede wszystkim w pracy indywidualnej z klientem – choć i tak sposób ten wiąże się z wyraźnymi ograniczeniami. Dobrym rozwiązaniem jest łączenie tego sposobu interpretacji wyników z podejściem normatywnym lub zorientowanym na kryterium.

### **3.3.4. Wytyczne dla narzędzi komputerowych**

Wzrost znaczenia komputerowych wersji narzędzi diagnozy i oceny kompetencji zawodowych (zob. rozdział 8) zaowocował opracowaniem dodatkowych wytycznych na temat ich konstruowania oraz stosowania. Źródłem tych standardów są rekomendacje przyjęte przez Radę Międzynarodowej Komisji ds. Testów (*International Test Commission – ITC*) (Bartram, Coyne, 2005). W myśl tych zasad, metody komputerowe (w tym badania przeprowadzane przez Internet) powinny spełniać m.in. następujące kryteria:

- Przestrzeganie standardów graficznego interfejsu użytkownika, który powinien być przyjazny i prosty w użyciu. Pytania testowe/zadania muszą być dobrze eksponowane, a sposób udzielania odpowiedzi łatwy, czyli dodatkowo nie angażujący uwagi osoby badanej.
- Potwierdzenie niezawodności systemu informatycznego. Aplikacja do przeprowadzania testu powinna zostać kompleksowo przetestowana, zanim zostanie zastosowana w pomiarze kompetencji osób.

- Zapewnienie w ramach testu pomocy, informacji i przykładowych zadań ćwiczeniowych.
- Udokumentowanie danych na temat trafności, rzetelności i bezstronności komputerowego procesu testowania.
- Zapewnienie właściwej interpretacji wyników i dostarczenie odpowiednich informacji zwrotnych.
- Dokładne określenie stopnia kontroli nad przebiegiem badania. W dokumencie zatwierdzonym przez ITC wyróżniono cztery sposoby prowadzenia badań testowych: 1) **tryb otwarty** – np. testy internetowe, które nie wymagają od osoby badanej zarejestrowania się, nikt też bezpośrednio nie nadzoruje przebiegu badania; 2) **tryb kontrolowany** – np. testy internetowe, do których dostęp mają wyłącznie osoby zarejestrowane, ale samo badanie nie już nadzorowane; 3) **tryb nadzorowany** – np. testy internetowe, do których dostęp jest za pośrednictwem administratora systemu, który również uruchamia badania i nadzoruje jego koniec oraz 4) **tryb kierowany**, czyli zapewniający ścisły nadzór i kontrolę nad warunkami badania.

Zgodnie z wytycznymi zawartymi we wspomnianym wcześniej dokumencie surowość standardów powinna być dopasowana do potencjalnych konsekwencji badania. I tak, w sytuacji pracy i organizacji autorzy wyróżnili cztery scenariusze, odznaczające się różnym poziomem „dotkliwości” konsekwencji:

- **doradztwo** – osoba poddająca się badaniu, np. po konsultacji z doradcą, wykorzysta wyniki wyłącznie na własny użytek;
- **negatywne sito selekcyjne** – osoba na podstawie wyniku badania może odpaść z procesu selekcji na jego początku;
- **kolejne sito selekcyjne („krótka lista”)** – osoba może odpaść w procesie selekcji na etapie krótkiej listy kandydatów;
- **ocena po zatrudnieniu** – wyniki oceny dla osoby mogą wiązać się z bardziej lub mniej poważnymi konsekwencjami (od zakwalifikowania się na szkolenie do zwolnienia).

Można przyjąć, że również w przypadku tradycyjnych narzędzi i metod pomiaru kompetencji (nieskomputeryzowanych) stopień rygoru w zakresie spełnienia określonych standardów powinien być adekwatny do celu badania. Posiadając informacje na temat właściwości psychometrycznych konkretnego narzędzia możemy określić zakres jego zastosowania. Im większy wpływ na karierę osoby badanej mogą mieć wyniki pomiaru kompetencji, tym stosowane metody powinny podlegać bardziej surowym kryteriom.

### 3.4. Skala pomiaru kompetentnego działania

Jednym z kluczowych elementów metodologii badania kompetencji jest skala pomiaru kompetencji, nazwana skalą rozwoju kompetencji. Nabywanie coraz wyższego poziomu kompetentnego działania jest procesem ciągłym. Niemniej jednak, w celu umożliwienia oceny oraz diagnozy pracowników i kandydatów do pracy, konieczne jest wyodrębnienie wyraźnych etapów rozwoju każdej kompetencji. Skala rozwoju kompetencji (poziomu opanowania kompetentnego działania) jest elementem modelu kompetencyjnego, przyjętego w danej organizacji. Zawiera ona informacje na temat liczby oraz charakterystyki poziomów przejawiania kompetencji. Skala ta zawiera również wytyczne dla tworzonych opisów behawioralnych, wykorzystywanych w budowaniu profili kompetencyjnych (zob. rozdział 9), a także stosowana jest w konstruowaniu arkuszy oceny typu BARS, wykorzystywanych np. w ocenie okresowej oraz Assessment Center (zob. rozdział 4).

Skala wraz ze zdefiniowanymi poziomami rozwoju kompetencji powinna spełniać dwa podstawowe wymagania. Po pierwsze, zachowania opisujące poszczególne poziomy rozwoju kompetencji powinny być wyraźnie od siebie różne tak, aby ułatwić ich pomiar – z tej perspektywy, im krótsza skala, tym bardziej praktyczna. Po drugie skala powinna być na tyle dokładna, aby umożliwić różnicowanie pracowników pod względem poziomu opanowania przez nich kompetencji – z tej perspektywy, im dłuższa skala, tym bardziej precyzyjna. Oba te wymagania są bardzo trudne do pogodzenia. W praktyce najczęściej stosuje się skalę pięciostopniową, której przykładowy opis znajduje się w tabeli 12.

**Tabela 12.** Charakterystyka poziomów rozwoju/pomiaru kompetencji w skali pięciostopniowej

<b>POZIOM</b>	<b>CHARAKTERYSTYKA</b>
<b>Niski</b>	brak pożądanych zachowań, popełnianie błędów, wyraźna nieumiejętność poradzenia sobie z zadaniami wymagającymi danej kompetencji;
<b>Podstawowy (uczenia się)</b>	podejmowanie prób zachowania się w oczekiwany sposób, poradzenia sobie z zadaniami wymagającymi danych kompetencji, popełnianie błędów;
<b>Dobry</b>	poprawne wykonywanie większości zadań wymagających danej kompetencji, problemy z nieco trudniejszymi zadaniami, błędy w przypadku nowych, niestandardowych sytuacji;
<b>Zaawansowany</b>	sprawna, bezbłędna realizacja zadań wymagających danej kompetencji, radzenie sobie również z trudnymi zadaniami. Przejawiane pozytywne

POZIOM	CHARAKTERYSTYKA
	zachowań opisujących daną kompetencję, również w niestandardowych sytuacjach – osoby takie często stawiane są jako wzór do naśladowania;
<b>Wybitny</b>	sprawne wykonanie nawet wyjątkowo trudnych zadań wymagających danej kompetencji, wskazywanie i tłumaczenie innym oczekiwanych zachowań.

Źródło: opracowanie na podstawie: P. Jurek, (2010). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi...*

Alternatywą dla skali pięciostopniowej jest skala sześciostopniowa, która diametralnie różni się pod względem rozmieszczenia poziomów przeciętnych. W skali nieparzystej (pięciostopniowej), poziom środkowy zawiera ocenę przeciętną wraz z ocenami przylegającymi do niej (tzn. wyniki nieco poniżej jak i nieco powyżej średniej). Natomiast w przypadku skali parzystej (sześciostopniowej), środek skali jest granicą dwóch poziomów: „poniżej przeciętnej” oraz „powyżej przeciętnej”. Przedziały te są takie same, jak te na rysunku 1, przedstawiającym rozkład normalny. Przykład opisu skali sześciostopniowej zawiera tabela 13.

**Tabela 13.** Charakterystyka poziomów rozwoju/pomiaru kompetencji w skali sześciostopniowej

POZIOM	CHARAKTERYSTYKA
<b>Brak (bardzo niski)</b>	Nawet w prostych sytuacjach przejawia trudności w zachowaniu się w oczekiwany sposób. Przejawia niepożądane zachowania, utrudniające wykonanie zadań. Wymaga ciągłego nadzoru i jednoznacznych wytycznych. Nie podejmuje oczekiwanych działań.
<b>Początkujący (niski)</b>	Czasami przejawia niepożądane zachowania. Podejmuje próby zachowania się w oczekiwany sposób, ale popełnia w tym obszarze błędy. Potrzebuje wyraźnych wskazówek ze strony innych. Podejmuje proste, podstawowe działania.
<b>Nieco poniżej przeciętnej</b>	Podejmuje próby zachowywania się w oczekiwany sposób i w standardowych sytuacjach robi to skutecznie. W nowych i trudnych zadaniach popełnia błędy. Potrzebuje ukierunkowania ze strony innych. Podejmuje rutynowe (często powtarzające się) działania.
<b>Nieco powyżej przeciętnej</b>	W zdecydowanej większości sytuacji, nawet tych o podwyższonym stopniu trudności, prezentuje oczekiwane zachowania. Podejmuje standardowe działania zgodnie z oczekiwaniami, a wy sytuacjach dobrze znanych również działania rzadziej obserwowane i o wyższym poziomie trudności.
<b>Zaawansowany (wysoki)</b>	Niemal zawsze prezentuje zachowania zgodnie z oczekiwaniami, nawet w trudnych, niestandardowych sytuacjach. Prezentowane przez tę osobę zachowania są wzorem do naśladowania dla innych. Podejmuje niestandardowe (rzadko obserwowane i trudne) działania.

POZIOM	CHARAKTERYSTYKA
<b>Wybitny (bardzo wysoki)</b>	Zawsze, niezależnie w poziomie trudności zadania/sytuacji, prezentuje oczekiwane zachowania. Uznawany jest za eksperta/mistrza w danej dziedzinie. Pomaga innym w rozwiązywaniu problemów wymagających tej kompetencji. Podejmuje kreatywne (bardzo rzadko obserwowane w organizacji) działania, również o bardzo wysokim poziomie trudności i złożoności.

Źródło: opracowanie własne.

Przyjęcie jednej z opisanych skali pomiaru/rozwoju kompetencji nie wyklucza zastosowania metod dostarczających wyniki na skalach standardowych – w rozumieniu statystycznym (np. skala stenowa, czy staninowa). Wskazane jest jednak „tłumaczenie” wszelkich wyników diagnozy i oceny kompetencji na skalę rozwoju obowiązującą w danym modelu. Dzięki temu możliwe będzie zweryfikowanie stopnia dopasowania kompetencji osób badanych do oczekiwań zapisanych w profilu kompetencyjnym. Aby umożliwić przeliczenie wyników uzyskanych podczas badań z zastosowaniem różnych narzędzi i metod pomiarowych na przyjętą skalę rozwoju kompetencji, konieczne jest zadbanie, aby skala ta korespondowała z rozkładem normalnym, a dokładniej, aby zachowania opisujące poszczególne poziomy skali odnosiły się do charakterystyki statystycznej, odnoszącej się do częstości występowania tego typu zachowań. Tabela 14 prezentuje przybliżoną powszechność występowania w populacji zachowań opisujących poszczególne poziomy skali na przykładzie skali pięciostopniowej oraz siedmiostopniowej, a także w odniesieniu do jednej ze skal standardowych.

**Tabela 14.** Statystyczna charakterystyka skal rozwoju kompetencji na przykładzie skali pięcio- i sześćo-stopniowej

<b>Skala 5-stopniowa</b>	1 4%	2 19%	3 54%				4 19%	5 4%	
<i>Interpretacja wyników:</i>	<i>bardzo niskie</i>	<i>Niskie</i>	<i>przeciętne</i>				<i>wysokie</i>	<i>bardzo wysokie</i>	
<b>Skala staninowa</b>	1 4%	2 7%	3 12%	4 17%	5 20%	6 17%	7 12%	8 7%	9 4%
<i>Interpretacja wyników:</i>	<i>b.n.</i>	<i>niskie</i>		<i>poniżej przeciętnej</i>		<i>powyżej przeciętnej</i>		<i>wysokie</i>	<i>b.w.</i>
<b>Skala 6-stopniowa</b>	1 2%	2 14%	3 34%	4 34%	5 14%	6 2%			

Źródło: opracowanie własne.



### 3.5. Podsumowanie

Z treści tego rozdziału można słusznie wywnioskować, że pomiar kompetencji zawodowych jest bardzo złożonym przedsięwzięciem. W badaniu kompetentnego działania stosuje się zarówno narzędzia diagnostyczne, jak i metody oceny. W obu przypadkach, u ich podstaw leżą psychologiczne i społeczne mechanizmy, których poznanie wydaje się kluczowe z perspektywy zarówno indywidualnej pracy doradczej, jak i z perspektywy zarządzania zasobami ludzkimi w organizacji. Ważnym aspektem mierzenia kompetencji zawodowych są standardy stawiane metodom, które w tym celu są wykorzystywane. Wiedza na ten temat jest istotnym elementem, składającym się na profesjonalne przygotowanie specjalistów zajmujących się diagnozą i oceną dopasowania zawodowego innych osób.

Kolejnym wnioskiem, który może płynąć z lektury tego rozdziału jest to, że nie istnieją idealne procedury pomiaru kompetencji. Błędy towarzyszące nam w procesie oceny, czy też niedoskonałości narzędzi stosowanych w diagnozie potencjału kompetencyjnego innych osób powinny nam uświadamiać, że wynik pomiaru kompetencji to tylko bardziej lub mniej rzetelna projekcja tego, co ma miejsce w rzeczywistości. Świadomość ograniczeń konkretnych technik jest warunkiem odpowiedzialnego ich stosowania. Ponadto wiedza na ten temat pozwala na dobranie do celów badania narzędzi i metod o określonych parametrach.

W kolejnych rozdziałach szczegółowo opisano charakterystykę, właściwości psychometryczne oraz obszar zastosowania najczęściej wykorzystywanych metod badania poziomu opanowania kompetencji.

Na koniec warto przypomnieć o słowniku umieszczonym na końcu tej publikacji, dzięki któremu można na bieżąco – w trakcie czytania rozdziałów poświęconych konkretnym metodom – znaleźć wyjaśnienie pojęć związanych z metodologią badań.

## ROZDZIAŁ 4

### **Samoocena i ocena kompetencji w miejscu pracy**

Metody oceny kompetencji w miejscu pracy odnoszą się do różnych sposobów pozyskiwania informacji na temat tego, jak osoba oceniana funkcjonuje podczas wykonywania powierzonych jej zadań zawodowych. Należy podkreślić, że w metodach tych ocenie podlegają wyłącznie zaobserwowane zachowania, składające się na opis badanych kompetencji. Dlatego oceną kompetencji w miejscu pracy nie będą wyniki pomiaru kompetentnego działania w trakcie sesji Assessment Center, gdyż w metodzie tej obserwowane są zachowania związane z wykonywaniem ćwiczeń symulacyjnych, a nie realnych zadań na stanowisku pracy. Skoncentrowanie na zachowaniach widocznych w trakcie wykonywania zadań nie oznacza, że ocena kompetencji w miejscu pracy musi być dokonywana w czasie rzeczywistym – czyli wtedy, gdy konkretne zadanie jest faktycznie wykonywane przez pracownika. Ten rygorystyczny wymóg jest niezbędny podczas tzw. obserwacji uczestniczącej. W innych przypadkach opinie na temat kompetentnego działania mogą bazować na przeszłych doświadczeniach. Wiele procedur oceny kompetencji wręcz instruuje uczestników badania, aby sięgali pamięcią do sytuacji z przeszłości i aby swoje opinie formułowali na podstawie nie jednego zdarzenia, ale wielu zdarzeń mających miejsce w określonym przedziale czasu (np. ostatnie pół roku).

W niniejszym rozdziale opisano cztery podstawowe metody oceny kompetencji w miejscu pracy. Pierwsza z nich to samoocena, w ramach której pracownicy, opierając się na własnych doświadczeniach, szacują na jakim poziomie przejawiają badane kompetencje. Kolejne metody to ocena 180 stopni oraz ocena 360 stopni. Wyrażane w ramach tych metod opinie na temat poziomu kompetentnego działania pochodzą od samych ocenianych oraz od osób pracujących z nimi (przełożeni, podwładni, współpracownicy). Ostatnia metoda to obserwacja uczestnicząca, podczas której osoba oceniająca (asesor) na pewien czas staje się członkiem zespołu/otoczenia osoby badanej, aby zaobserwować jej zachowania w realnym środowisku pracy.

Zanim jednak przejdziemy do omówienia powyższych metod, przeanalizujemy budowę narzędzi stosowanych w ocenie kompetencji w miejscu pracy. We wszystkich omawianych metodach stosowane są zarówno kwe-

stionariusz jak i skala obserwacyjna. Różnice w zakresie zastosowania tych narzędzi w poszczególnych metodach pojawiają się głównie na poziomie instrukcji dla uczestników badania.

#### **4.1. Narzędzia stosowane w samoocenie i ocenie kompetencji w miejscu pracy**

Proces jakościowego oceniania kompetencji zawodowych w oparciu o obserwację zachowań w miejscu pracy, zarówno wówczas, gdy oceny dokonują inni (współpracownicy, niezależni obserwatorzy) jak i sam oceniany (samoocena), cechuje się wysokim poziomem subiektywizmu oraz bardzo często niską trafnością (zob. rozdział 3). Pozostawienie informacji o zaobserwowanych zachowaniach na opisowym poziomie, w praktyce uniemożliwia dokładne porównywanie poziomu kompetentnego działania u różnych osób. Aby zniwelować zasygnalizowane wady dokonywania oceny kompetencji, konstruuje się narzędzia, za pomocą których osoba oceniająca może przełożyć uzyskane dane jakościowe na dane liczbowe. Pozwoliłoby to na zwiększenie obiektywności uzyskiwanych informacji oraz możliwości dokonywania porównań pomiędzy osobami. Grupę narzędzi spełniających tę funkcję nazywa się skalami szacunkowymi (ang. *rating scales*) (Brzezińska, Brzeziński, 2004).

Skala szacunkowa to „narzędzie pomiaru wymagające, aby osoba obserwująca lub szacująca oceniła dany obiekt ze względu na podane kategorie (lub kontinuum), którym przypisano odpowiednie wartości liczbowe” (Kerlinger, 1986, s. 494; za: Brzezińska, Brzeziński, 2004). Aby skale szacunkowe mogły być stosowane w ocenie kompetencji zawodowych, koniecznym wymogiem jest precyzyjne opisanie badanych kompetencji w postaci wskaźników, czyli zachowań, po których możemy poznać, że dana osoba przejawia badane kompetencje na określonym poziomie. W podejściu behawioralnym sprawa jest oczywista – każda kategoria kompetentnego działania zdefiniowana jest poprzez listę takich właśnie zachowań.

W metodologii badań społecznych wyróżnia się wiele rodzajów skal szacunkowych, które można podzielić ze względu na sposób prezentacji skali, sposób opisu kategorii odpowiedzi oraz charakter skali (por. Brzezińska, Brzeziński, 2004). Do najczęściej stosowanych narzędzi w ocenie kompetencji zawodowych w miejscu pracy należą kwestionariusze z punktową skalą odpowiedzi (np. typu Likerta) oraz behawioralne skale obserwacyjne.

### 4.1.1. Kwestionariusz oceny kompetentnego działania

Kwestionariusz jest jednym z najbardziej powszechnych narzędzi psychometrycznych. Najczęściej konstruuje się je w celu diagnozy osobowości, postaw lub innych zmiennych psychologicznych, których pomiar dokonywany jest w ramach badań (np. poziomu stresu, lęku, satysfakcji). Istnieje kilka rodzajów kwestionariuszy różniących się konstrukcją pozycji testowych, sposobem udzielania odpowiedzi oraz obliczania wyników (por. Zawadzki, 2006).

Kwestionariusze wykorzystywane w ocenie kompetencji zawodowych najczęściej mają taką samą postać jak popularne kwestionariusze do badania osobowości. Specyfika dotyczy treści pozycji oraz skali oceny. Przykładowe kwestionariusze pozwalające na ocenę kompetencji zostały zamieszczone w formie załączników w niniejszej publikacji (zob. Załącznik 3). Fragment jednego z nich zawiera tabela 15.

**Tabela 15.** Fragment kwestionariusza samooceny kompetencji

<b>Instrukcja:</b> Kwestionariusz składa się z 20 stwierdzeń opisujących sposób, w jaki można zachowywać się w pracy. Przy każdym stwierdzeniu zaznacz na pięciostopniowej skali, jak często tak właśnie się zachowujesz. Odpowiadając uwzględnij wyłącznie Twoje zachowanie w sytuacjach zawodowych. Poszczególne poziomy skali oznaczają: 1 – Nigdy, 2 – Rzadko, 3 – Czasami, 4 – Często, 5 – Zawsze. Ważne jest, aby Twoje odpowiedzi były zgodne z tym, jak w rzeczywistości zachowujesz się, a nie jak powinieneś/aś lub chciałbyś/aś się zachowywać.	
---	--

**Stwierdzenia:**

Lp.	Opis zachowania	Twoje odpowiedzi				
		nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze
1	Szybko dostosowuję swoje zachowanie do zmieniającej się sytuacji.	1	2	3	4	5
2	Tak długo szukam rozwiązania, aż znajdę takie, które spełni ustalone oczekiwania.	1	2	3	4	5
3	Unikam niestandardowych i niesprawdzonych rozwiązań.	1	2	3	4	5

Źródło: Jurek P., Olech M., *Kwestionariusz Kompetentnego Działania – Obszar Osobisty i Organizacyjny*.

Zgodnie z instrukcją do tego kwestionariusza, zadaniem osoby badanej jest oszacowanie przy każdym opisie zachowania, jak często zachowanie to pojawia się codziennej pracy. W przypadku kwestionariuszy stosowanych w ocenie 180 i 360 stopni, a także podczas obserwacji uczestniczącej, instrukcja zawiera polecenie oszacowania tego, jak często dane zachowanie jest obserwowane u osoby ocenianej. Skala odpowiedzi zawiera pięć kategorii opisujących częstość występowania danego zachowania. Skala częstości nie jest jedyną możliwą do zastosowania w ocenie kompetencji. Innymi skalami oceny, najczęściej stosowanymi w kwestionariuszach tego typu są:

- **skala postaw/opinii:** 1 – zdecydowanie nie zgadzam się; 2 – raczej się nie zgadzam; 3 – i tak, i nie; 4 – raczej się zgadzam; 5 – zdecydowanie się zgadzam.
- **skala opisowa:** 1 – stwierdzenie zdecydowanie nie opisuje mojego/jego zachowania; 2 – raczej nie opisuje mojego/jego zachowania; 3 – nie jestem w stanie zdecydować, czy dane stwierdzenie opisuje moje/jego zachowanie; 4 – raczej opisuje moje/jego zachowanie; 5 – zdecydowanie opisuje moje/jego zachowanie.
- **skala rozwoju kompetencji:** 1 – niski; 2 – podstawowy; 3 – dobry; 4 – zaawansowany; 5 – wybitny.
- **skala spełnienia oczekiwań:** 1 – zdecydowanie poniżej oczekiwań; 2 – poniżej oczekiwań; 3 – zgodny z oczekiwaniami; 4 – powyżej oczekiwań; 5 – zdecydowanie powyżej oczekiwań. Jest to skala relatywna, zawiera bowiem informacje o oczekiwanym poziomie zachowania. Relatywizm skali obniża obiektywność szacunków.

Warto podkreślić, że w arkuszach oceny nie trzeba umieszczać cyfr odpowiadających konkretnym opisom. Szczególnie wówczas, gdy zachodzi obawa, że skala zostanie utożsamiona ze skalą szkolną lub inną powszechnie stosowaną w danym środowisku. Wówczas przy każdym stwierdzeniu zamieszcza się wyłącznie kategorie opisowe, którym dopiero przy zliczaniu wyników nadaje się odpowiednie wartości liczbowe.

Podane wyżej przykłady kategorii odpowiedzi na stwierdzenia zawarte w kwestionariuszu zawierają po pięć opcji. Niekiedy rekomendowane są również skale z sześcioma i siedmioma kategoriami, rzadziej z większą liczbą odpowiedzi. W metodologii badań społecznych od lat istnieje dyskusja na temat wad i zalet skal parzystych oraz nieparzystych, a także nad optymalną ich długością. Wybór skal ma wpływ na przebieg badania, ale również na właściwości psychometryczne narzędzia.

Istnieje wiele publikacji szczegółowo prezentujących krok po kroku procedury tworzenia kwestionariuszy (np. Guilford, 1954; Anastasi, Urbina, 1999; Hornowska, 2001; Shaughnessy, Zechmeister, Zechmeister, 2002; Brzeziński, 2003; Zawadzki, 2006). W kontekście oceny kompetencji można wyróżnić następujące etapy konstruowania kwestionariuszy:

- **Etap 1. Definiowanie kryterium oceny – wybór modelu kompetencji.** Jest to etap, który może przysparzać autorom kwestionariuszy mających badać kompetencje zawodowe największej trudności. W literaturze, jak i praktyce biznesowej nie ma zgody co do liczby, definicji i zakresu kompetencji (zob. rozdział 2). Oczywiście zdarzają się wyjątki, np. w przypadku teorii kompetencji społecznych – te jednak rzadko wyczerpują zapotrzebowanie w zakresie oceny i rozwoju zachowań pracowników. Uwzględniając wspomniane tu trudności, celem tego etapu jest stworzenie lub odwołanie się do modelu teoretycznego. Etap ten powinien odpowiadać również na pytania praktyczne: jakich informacji o przyszłych osobach badanych potrzebujemy, co tak naprawdę chcemy zbadać? Warto w tym miejscu dodać, że rozwiązaniem dla tego typu trudności jest odejście w tworzeniu narzędzi psychometrycznych od strategii teoretycznej (dedukcyjnej) i przyjęcie strategii wewnętrznej (indukcyjnej) (zob. Zawadzki, 2006). Ten drugi sposób postępowania zakłada możliwość wyjścia od puli wskaźników (zachowań), jakie chce się badać. W przypadku kompetencji wygląda to tak, że mamy pulę zachowań, na których ocenie nam zależy, nie wiemy jednak ile kompetencji zachowania te opisują. Praca nad narzędziem pozwala na uzyskanie odpowiedzi na to pytanie. Podejście to jest uznawane przez praktyków za bardziej użyteczne i przez to chętniej stosowane w praktyce tworzenia narzędzi oceny.
- **Etap 2. Wybór typu kwestionariusza.** Na tym etapie należy zdecydować jaką formę przyjmie badanie i wykorzystywane w nim narzędzie. Znaczenie ma np. treść instrukcji (inna dla kwestionariuszy samooceny, inna dla oceny dokonywanej przez inne osoby), a także rodzaj, długość i forma graficzna skali odpowiedzi.
- **Etap 3. Opracowanie pozycji testowych – stwierdzeń opisujących konkretne zachowania.** Wybór typu kwestionariusza pociąga za sobą wytyczne dotyczące pracy nad pozycjami testowymi. W przypadku skal standardowych, autorzy przygotowują wstępną pulę opisów zachowań świadczących o posiadaniu danej kompetencji. Stwierdzenia te powinny wyczerpywać definicję danej kompetencji. Dodatkowo pozycje kwe-

stionariusza powinny odwoływać się do różnych poziomów trudności. Ostatnim krokiem jest ocena formalnych właściwości stwierdzeń (ich zrozumiałość, poprawność językowa, jasność i precyzyjność sformułowań). Wstępna pula pozycji już na tym etapie może zostać poddana weryfikacji pod względem trafności, np. przez badanie metodą sędziów kompetentnych.

- **Etap 4. Opracowane eksperymentalnej wersji kwestionariusza.** Już na etapie wersji eksperymentalnej należy ustalić kolejność pozycji w kwestionariuszu, klucz, formę graficzną arkuszy testowych i arkuszy odpowiedzi, instrukcje dla osób badanych i osób przeprowadzających badanie.
- **Etap 5. Przeprowadzanie badania pilotażowego i analiza właściwości psychometrycznych pozycji testowych.** Wyniki badań pilotażowych, dzięki przeprowadzonym analizom psychometrycznym, dostarczają wskazówek do budowy ostatecznej wersji narzędzia. W badaniu pilotażowym autorzy powinni uwzględnić reprezentatywność próby – zarówno w zakresie doboru osób badanych jak i ich liczebności. Do zakresu analizy psychometrycznej wchodzi metody opisane w rozdziale 3. Pozwalają one na ocenę właściwości poszczególnych pozycji, a także na obliczenie wskaźników rzetelności i trafności całego narzędzia.
- **Etap 6. Naniesienie poprawek i opracowanie procedur stosowania narzędzia.** Na tym etapie, w zależności od wyników analiz oraz ilości poprawek, autorzy muszą podjąć decyzję o kontynuowaniu prac (poprzez naniesienie poprawek) lub o rekonstrukcji narzędzia, co skutkuje cofnięciem się nawet do etapu 3.
- **Etap 7. Dalsze badania walidacyjne i normalizacyjne.** W przypadku kompetencji zawodowych szczególnie istotne jest dostarczenie dalszych wyników potwierdzających trafność diagnostyczną oraz prognostyczną danego kwestionariusza.

W efekcie badania kompetencji za pomocą kwestionariusza uzyskujemy tzw. wynik surowy. Jest to suma punktów wynikających z udzielonych odpowiedzi. Punktacja odpowiedzi odczytywana jest za pomocą klucza, który zawiera informacje na temat liczby punktów przypisanej konkretnej kategorii. Klucz odpowiedzi zawiera również informacje o tym, które stwierdzenia przypisane są do poszczególnych kompetencji poddanych ocenie (zob. przykład klucza odpowiedzi w załączniku 4). Wynik surowy zostaje następnie odniesiony do tabeli norm. Na tej podstawie odczytany jest tzw.

wynik przeliczony, który podlega interpretacji, a dokładnie wskazuje na poziom rozwoju danej kompetencji. W wielu organizacjach odstępuje się od procedury normalizacji wyników uzyskanych w rezultacie oceny z zastosowaniem kwestionariuszy. Efektem tego odstępstwa jest wyraźne ograniczenie interpretacji wyników (por. rozdział 3).

#### 4.1.2. Behawioralne skale obserwacyjne

Behawioralne skale obserwacyjne, nazywane również behawioralnymi zakotwiczonymi skalami szacunkowymi (ang. *Behaviorally Anchored Rating Scales*) – w skrócie BARS – zbudowane są z opisów krańców skali, które odnoszą się do skrajnie negatywnych i skrajnie pozytywnych (idealnych) zachowań, niemal niespotykanych w codziennej pracy. Zakotwiczenie może odnosić się również do opisów zachowań charakteryzujących pośrednie wartości skali. Tak szczegółowe rozpisanie charakterystyki poszczególnych punktów skali ma na celu zminimalizowanie subiektywizmu osób dokonujących oceny. Wykorzystywane w praktyce narzędzia różnią się szczegółowością opisów. Tabela 16 zawiera przykład skali, w której rozpisano co drugi punkt. Kategorie odpowiedzi, które są nieopisane oznaczają oceny pośrednie (pomiędzy sąsiadującymi opisami). W praktyce zaznacza się je wówczas, gdy oceniana osoba w różnych sytuacjach zachowuje się na różnym poziomie.

**Tabela 16.** Przykład behawioralnej skali obserwacyjnej typu BARS, z opisami wybranymi kategoriami odpowiedzi

9	Pracownik natychmiast odróżnia elementy wykonane dobrze i źle, potrafi błyskawicznie ocenić skalę defektu i kojarzy źródło jego powstawania.
8	
7	Pracownik dokonuje prędkiej selekcji i natychmiast rozpoznaje elementy wykonane dobrze, elementy wadliwe selekcjonuje i porządkuje wg źródła powstania braku.
6	
5	Pracownik dobrze orientuje się w normach i standardach jakości, potrafi bez problemu określić właściwości i parametry elementu wykonanego prawidłowo i orientuje się w podziale zadań według stanowisk pracy; faktyczna selekcja zajmuje mu jednak pewien czas.
4	
itd.	

Źródło: Kostera M. (1997), *Zarządzanie personelem...*



Przykładem behawioralnych skal obserwacyjnych z zakotwiczeniem wybranych kategorii odpowiedzi jest również Katalog Kompetentnego Działania znajdujący się w załączniku 3. Fragment tego narzędzia zawiera tabela 17.

**Tabela 17.** Fragment behawioralnej skali obserwacyjnej

A1. KOMUNIKOWANIE I PRZEKONYWANIE										
Przekazywanie innym informacji oraz przekonywanie innych do własnego stanowiska.										
WSKAŹNIKI		SKALA OCENY								
Lp.	Nazwa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		poziom niski			poziom przeciętny			poziom wysoki		
1	<i>Prezentowanie opinii (zabieranie głosu)</i>	Podczas dyskusji przejawia duże trudności z przebicciem się ze swoją opinią. Nawet podczas dyskusji w zakresie jego specjalizacji nie zabiera głosu.			Zabiera głos podczas dyskusji. Wypowiada się głównie w zakresie swojej specjalizacji. Prezentując opinię zwraca uwagę, że jest to jego własne zdanie.			Z dużą pewnością siebie zabiera głos podczas dyskusji na forum nawet bardzo dużych grup. Swobodnie komunikuje swoje zdanie na różnorodne tematy. Pomaga innym w przebicciu się ze swoją opinią.		
2	<i>Jasność i precyzyjność wypowiedzi</i>	Używa bardzo skomplikowanych i niejasnych sformułowań. Nie mówi jasno i precyzyjnie, nawet gdy jest o to wyraźnie proszony. Podczas wypowiedzi stosuje wiele wtrąceń oraz wprowadza wątki poboczne nie mające związku z tematem wypowiedzi.			W sposób jasny i precyzyjny wypowiada się na tematy z obszaru jego specjalizacji. Dopytywany udziela dodatkowych wyjaśnień. Jego dodatkowe wyjaśnienia są adekwatne. Podejmuje próby ilustrowania swoich wypowiedzi przykładami.			Na każdy temat wypowiada się rzeczowo, precyzyjnie i jasno. Stosuje przykłady, parafrazy oraz inne formy poprawy jasności przekazu informacji. Szuka najbardziej precyzyjnych form wypowiedzi na dany temat.		

Źródło: Jurek P., Olech M., Katalog Kompetentnego Działania – Obszar Społeczny.

W załączonych narzędziach zastosowano dziewięciopunktową skalę oceny (od 1 – poziom bardzo niski do 9 – poziom bardzo wysoki), ale tylko trzy punkty skali opisano w kategoriach zachowań (punkty: 2, 5 oraz 8 – czyli środkowe wartości trzech przedziałów skali: niski, przeciętny, wysoki). Rozwiązanie takie pozwala na pewną swobodę w interpretacji poszczegól-

gólnych punktów skali, co może narażać wyniki oceny na zniekształcenia. Z drugiej strony umieszczenie opisów zachowań dla trzech poziomów pozwala na wyraźne ich rozróżnienie, co ułatwia obserwację osób w trakcie realizacji zadań. Ponadto przy tak rozbudowanej strukturze kompetencji (każda kompetencja składa się z kilku wskaźników) ograniczenie opisów do trzech poziomów jest wymogiem praktycznym.

Nieco innym wariantem behawioralnej skali obserwacyjnej jest rozpiisanie zachowań charakterystycznych dla każdego poziomu oceny. Przykładem jest narzędzie zastosowane w ocenie pracowników w firmie Polifarb Cieszyn – Wrocław S.A. (por. tabela 18).

**Tabela 18.** Fragment formularza oceny kompetencji „Zarządzanie ludźmi” stosowanego w Polifarb Cieszyn – Wrocław S.A.

ZARZĄDZANIE LUDŹMI	Poziomy oceny – typowe zachowania			
	Nie spełnia większości oczekiwań (1 pkt.)	Spełnia większość oczekiwań (2 pkt.)	W pełni spełnia oczekiwania (3 pkt.)	Znacznie przekracza oczekiwania (4 pkt.)
<b>Przywództwo</b>	Nie zawsze jest skutecznym przywódcą swojego zespołu i (lub) stosuje mało efektywny styl zarządzania.	Jako formalny przywódca zarządza zespołem, stosując jeden sprawdzony styl zarządzania.	Daje pozytywny przykład i jest autorytetem dla pracowników, stosuje skuteczny styl zarządzania.	Jest charyzmatycznym przywódcą, dostosowuje styl zarządzania do wymagań sytuacji.
Ocena cząstkowa	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Ocena roczna	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
<b>Ustalanie i egzekwowanie celów dla podwładnych</b>	Nie zawsze potrafi ustalać cele pracownikom oraz je egzekwować.	Ustala cele i zadania pracownikom, zazwyczaj wspiera i egzekwuje ich realizację.	Ustala realne cele i zadania pracownikom, wspiera i egzekwuje ich realizację, delegując uprawnienia.	Ustala realne cele i zadania pracownikom, wspiera i egzekwuje ich realizację, delegując uprawnienia, mając na względzie podnoszenie kompetencji i rozwój podwładnych.
Ocena cząstkowa	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Ocena roczna	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

ZARZĄDZANIE LUDŹMI	Poziomy oceny – typowe zachowania			
	Nie spełnia większości oczekiwań (1 pkt.)	Spełnia większość oczekiwań (2 pkt.)	W pełni spełnia oczekiwania (3 pkt.)	Znacznie przekracza oczekiwania (4 pkt.)
Ocenianie podwładnych	Nie różnicuje ocen w zespole.	Różnicuje oceny w zespole.	Różnicuje oceny w zespo- le, motywując najlepszych i rozwijając pracowników słabych.	Różnicuje oceny w zespo- le, motywując najlepszych i rozwijając pracowników słabych. Dodat- kowo: jest men- torem i coachem w organizacji.
Ocena cząstkowa	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Ocena roczna	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

Źródło: Sobolewska D., Zagrabaska A. (2007), *Ocena zmienia kulturę...*

Narzędzie zamieszczone w tabeli 18 różni się od załączonego w Katalogu Kompetentnego Działania (por. tabela 17) następującymi aspektami: zawiera mniej poziomów skali (4); zawiera opisy zachowań charakterystycznych dla wszystkich punktów skali oraz inaczej podkreśla różnice pomiędzy kolejnymi poziomami opanowania kompetencji. W przykładzie z tabeli 18 zastosowano elementy tzw. skali addytywnej. Skala addytywna polega na dodawaniu do kolejnych poziomów kompetentnego działania pozytywnych zachowań, które nie pojawiły się na wcześniejszych poziomach. Jednocześnie dalsze poziomy zawierają w sobie wszystkie pozytywne zachowania z poziomów poprzednich. Doskonale widać to we wskaźniku „Ocenianie podwładnych”: na poziomie 2 osoba „różnicuje oceny w zespole”; na poziomie 3 dodatkowo „motywując najlepszych i rozwijając pracowników słabych”; podczas gdy na poziomie 4 dodatkowo „jest mentorem i coachem w organizacji”. W przypadku skal z Katalogu Kompetentnego Działania różnicowanie kolejnych poziomów opiera się na następujących charakterystykach: 1) liczba popełnianych błędów; 2) waga popełnianych błędów/przejawianych trudności oraz 3) trudność i złożoność zadania/sytuacji. Sam rdzeń zachowania nie zmienia się.

Porównując zamieszczone powyżej przykłady behawioralnych skal obserwacyjnych, można dostrzec, że poziom szczegółowości opisów zachowań, a także szerokość definicyjna ocenianych aspektów (kompetencji

lub wskaźników danych kompetencji) mogą być bardzo różne. Można przyjąć, że im bardziej dokładne opisy zachowań, odwołujące się do przykładowych sytuacji, tym oceny dokonywane na ich podstawie będą zawierały mniej subiektywnych elementów. Niewątpliwą zaletą skal behawioralnych jest ich funkcja rozwojowa. W oparciu o wyniki oceny dokonanej z wykorzystaniem skali obserwacyjnej łatwiej jest udzielić osobie ocenianej rzetelnych informacji zwrotnych. Narzędzia te zawierają opisy zachowań, które można odnieść do konkretnych doświadczeń ocenianych osób.

W efekcie badania z wykorzystaniem behawioralnej skali obserwacyjnej uzyskujemy ocenę ogólną kompetencji, która jest średnią lub dominantą (w zależności od podejścia) obliczoną z wartości przypisanych do wszystkich wskaźników składających się na daną kompetencję. W przypadku metod oceny, w których pracownik oceniany jest przez kilka osób lub kilka grup osób, ocenę ogólną danej kompetencji otrzymujemy poprzez uśrednienie ocen obliczonych dla poszczególnych źródeł (zob. Filipkowska, Jurek, Molenda, 2004; Jurek, 2006). Dzięki uśrednieniu skala obserwacyjna, dostarcza nam wyniki liczbowe w przedziale skali stosowanej w ocenie (np. od 1 do 9). Wynik ten orientacyjnie odpowiada miejscu, jakie oceniony pracownik zajmuje na skali rozwoju kompetencji. Wynik ten, w przeciwieństwie do kwestionariuszy i testów, nie jest odnoszony do tabeli norm, tylko od razu podlega interpretacji w kategoriach zachowań opisanych w skalach.

Badania porównawcze z wykorzystaniem zarówno kwestionariuszy jak i skal obserwacyjnych nie ujawniają różnic pomiędzy właściwościami psychometrycznymi, które można przypisać samej konstrukcji narzędzia. W eksperymencie, w którym uczestnicy (N = 60) dokonywali oceny kompetencji „komunikatywność”<sup>4</sup> dwóch bohaterów kilkuminutowych filmów, wykorzystując do tego dwa niezależne narzędzia (kwestionariusz i skala obserwacyjna), nie odnotowano istotnych różnic w zakresie rzetelności obu narzędzi (por. tabela 19).

---

<sup>4</sup> W kompetencji komunikatywność badane były następujące aspekty: (1) precyzyjność w wypowiedzeniu się; (2) aktywne słuchanie; (3) upewnianie się, czy jest się dobrze rozumianym; (4) prezentowanie swojego zdania; (5) wspieranie przekazu odpowiednią „mową ciała”.

**Tabela 19.** Porównanie właściwości psychometrycznych kwestionariusza oraz skali obserwacyjnej na przykładzie oceny kompetencji komunikatywność

Analizowany parametr	Kwestionariusz	Skala obserwacyjna
$\alpha$ Cronbacha	0,926	0,903
Moc dyskryminacyjna pozycji	od 0,82 do 0,95	od 0,82 do 0,91
Wariancja wyników ocen	1,236	1,122
Rozstęp ocen (różnica pomiędzy oceną najniższą, a najwyższą)	3,4	3,55
Korelacja pomiędzy ocenami (r Pearsona)	r = 0,89 (p < 0,01)	

Źródło: Jurek P. (2008), *Ewaluacja wybranych narzędzi i metod...*

Zarówno w przypadku kwestionariusza wykorzystanego w badaniu, jak i behawioralnej skali obserwacyjnej uzyskano bardzo satysfakcjonujące wskaźniki zgodności wewnętrznej testów oraz mocy dyskryminacyjnej pozycji testowych. Wysoka korelacja pomiędzy wynikami uzyskanymi przy wykorzystaniu obu narzędzi pozwala przyjąć, że dostarczają one wyników oceny w zakresie tego samego kryterium.

Oceny dokonywane za pomocą obu narzędzi były analizowane również pod kątem ich trafności. Trafność oceny została obliczona na podstawie odchylenia oceny dokonanej przez uczestnika badania od oceny ekspertów (specjalistów z dziedziny komunikacji) – im większa różnica tym niższa trafność. Wyniki porównania wskazują, że nie ma różnic pomiędzy trafnością ocen dokonywanych za pomocą kwestionariusza (średnie odchylenie od oceny ekspertów = 0,44), a trafnością ocen dokonywanych w oparciu o skale obserwacyjne (średnie odchylenie od ocen ekspertów = 0,41). Różnica nie jest istotna również na poziomie statystycznym (Jurek, 2008).

Przy braku różnic pomiędzy kwestionariuszem i skalą obserwacyjną w zakresie podstawowych właściwości psychometrycznych (rzetelność, trafność), o wyborze konkretnego narzędzia decydują jego walory praktyczne. Zaletą kwestionariuszy jest możliwość ich normalizowania. Przewagą tych narzędzi jest też krótszy – w porównaniu do skal obserwacyjnych – czas wypełniania. Natomiast zaletą skal obserwacyjnych jest możliwość ich zastosowania w pracy nad rozwojem osoby ocenianej. Proces oceny z wykorzystaniem skal obserwacyjnych jest też bardziej transparentny – ocenie podlegają szczegółowo opisane zachowania wskazujące na ostateczny wynik pomiaru kompetencji, ponieważ dokonywane oceny nie zostają przekształcane.

## 4.2. Samoocena kompetencji

Szczególnym wariantem oceny kompetencji w miejscu pracy jest samoocena. Źródłem informacji na temat przejawianego poziomu kompetentnego działania jest opinia samych osób badanych. Przy całym subiektywizmie wyników oceny uzyskiwanych dzięki tej metodzie, ma ona jedną bardzo ważną zaletę praktyczną – jest stosunkowo łatwa do zastosowania, ponieważ nie wymaga zaangażowania innych osób, niż samych badanych. Dlatego też metoda ta jest bardzo często stosowana, zarówno w indywidualnej pracy z klientem, jak i w zarządzaniu zasobami ludzkimi w organizacjach.

Przykładem narzędzi stosowanych w samoocenie kompetencji są kwestionariusze oraz behawioralne skale obserwacyjne zamieszczone w Katalogu Kompetentnego Działania (zob. załączniki: 3 i 4). Dokonując samooceny, zadaniem osoby badanej jest określenie na skali szacunkowej jak często zachowuje się ona w opisany sposób w trakcie realizacji zadań (kwestionariusz) lub który poziom zachowań najtrafniej ją opisuje (skala behawioralna).

Istnieje wiele badań na temat trafności samoceny kompetencji, które prowadzą do wniosku, że metoda ta, stosowana jako jedyne źródło informacji na temat kompetentnego działania pracowników, wymaga ostrożności przy interpretacji wyników. G. Thorton (1980) wykonał analizę wyników 22 badań dotyczących ocen kompetentnego działania dokonywanych przez współpracowników, podwładnych i samych pracowników. Wyniki tych analiz wskazują, że samoocena zachowań jest istotnie wyższa od ocen pochodzących z innych źródeł. Fakt ten można wytłumaczyć potrzebą przedstawiania się w pozytywnym świetle lub inaczej mówiąc potrzeba „obrony własnego ja”. Biorąc pod uwagę to, że od wyników oceny kompetencji bardzo często zależy nasza kariera zawodowa, nie dziwi, że chcemy zaprezentować się w tym obszarze jak najlepiej.

Inne badania dowodzą co prawda dodatniej korelacji pomiędzy ogólną samooceną a ocenami współpracowników, ale wyniosła ona jedynie  $r = 0,38$ . Te same badania wskazują na jeszcze słabszy związek pomiędzy samooceną a oceną przełożonego ( $r = 0,28$ ) (Van Hooft, Van der Flier i Minne, 2006). Z kolei badania przeprowadzone przez P. Atkins'a i R. Wood (2002) pokazały, że samoocena kompetencji negatywnie koreluje z ocenami dokonanymi podczas Assessment Center ( $r = -0,24$ ). Wyniki cytowanych badań sugerują, że dokonując samooceny kompetentnego działania opieramy się na nieco innych kryteriach niż zewnątrzni obserwatorzy. Ina-

czej mówiąc, widzimy swoje zachowania w innym kontekście i inaczej oceniamy to, w jaki sposób poradziłyśmy sobie z zadaniami wymagającymi badanych kompetencji. Jednak, jak się okazuje w praktyce, samoocena może być jednym ze źródeł informacji na temat kompetencji osób. W zestawieniu z innymi źródłami zwiększają się również możliwości interpretacji wyników opartych na samoocenie.

### **4.3. Ocena 180 stopni**

Ocena zachowań w miejscu pracy może mieć kilka wariantów wynikających z ilości źródeł oceny oraz wykorzystywanych w tym celu narzędzi. W klasycznym wariantcie, oceny zachowań pracownika dokonuje jego przełożony. Z reguły jest to osoba, która ma okazję obserwować działania danego pracownika podczas realizacji zadań zawodowych, a co więcej należy to do jej obowiązków. Na podstawie dokonanej oceny przełożony udziela bieżącej i okresowej informacji zwrotnej, co stanowi bardzo silny impuls rozwojowy dla osoby ocenianej. Ocena ze strony przełożonego jest również instrumentem w systemie motywacyjnym. Bardziej kompleksowo o funkcjach oceny pracowników pisze H. Czubasiewicz (2005). Obecnie jednak bardzo rzadko ocena przełożonego jest jedynym źródłem informacji na temat poziomu kompetencji pracowników. W celu zobiektywizowania procesu oceny, większość organizacji włącza w proces formułowania oceny co najmniej samoocenę pracownika. Procedurę ustalania oceny poziomu kompetencji przez przełożonego i pracownika określa się mianem oceny 180 stopni.

Podstawową zasadą oceny metodą 180 stopni jest zebranie informacji na temat zachowania pracownika z dwóch niezależnych źródeł – oceny dokonuje przełożony, a także sam oceniany. Zarówno pracownik jak i jego przełożony, korzystając z odpowiednio przygotowanych narzędzi – najczęściej kwestionariuszy lub behawioralnych skal obserwacyjnych – niezależnie dokonują oceny kompetentnego działania. Oceniane zachowania (wskaźniki behawioralne) stanowią składowe elementy oczekiwanych na danym stanowisku kompetencji zawodowych. Ocena końcowa zarówno poszczególnych aspektów kompetentnego działania (wskaźników), jak i całych kompetencji może zostać ustalona podczas rozmowy oceniającej, w której uczestniczy przełożony i osoba oceniana. Podczas wspólnego spotkania obie strony mają za zadanie przeanalizować rozbieżności w ocenie poszczególnych aspektów,

przedstawić przykłady konkretnych zadań dowodzących o określonym poziomie obserwowanych zachowań oraz ustalić na zasadzie konsensusu ostateczną, wspólną ocenę kompetencji. Taki model nazywany jest modelem negocjacyjnym, bowiem ocena finalna powstaje niejako w wyniku negocjacji, wzajemnego przekonywania się osób biorących udział w procedurze oceny. Alternatywnym sposobem ustalenia oceny końcowej jest obliczenie średniej arytmetycznej lub średniej ważonej<sup>5</sup> na podstawie ocen z obu źródeł. Model ten nazywany jest modelem arytmetycznym. Zalety i wady obu modeli prezentuje tabela 20.

**Tabela 20.** Wady i zalety negocjacyjnego i arytmetycznego modelu ustalania oceny końcowej w metodzie 180 stopni

Model	Zalety	Wady
Negocjacyjny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozmowa oceniająca staje się ważnym elementem w procesie rozwoju pracownika. Wspólne ustalenie oceny skłania przełożonego i osobę ocenianą do koncentrowania się i szczegółowego omawiania konkretnych zachowań i zadań, a nie do ogólnych opinii.</li> <li>• Wspólne ustalenie oceny finalnej jest okazją do rozwiania wszelkich wątpliwości i nieporozumień pomiędzy pracownikiem a przełożonym.</li> <li>• Podczas dyskusji na temat kompetencji pracownika łatwiej jest zaplanować trafne działania rozwojowe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ustalanie oceny finalnej na podstawie dyskusji przełożonego i pracownika narażone jest na zniekształcenia wynikające z postaw obu stron (np. zbyt dominujący i narzucający swoją opinię przełożony lub przełożony, który ulega w przypadku obiekcji pracownika).</li> <li>• Model negocjacyjny wymaga od przełożonego dużej świadomości i wysokich kompetencji menedżerskich.</li> <li>• Ocena formułowana w ten sposób jest wrażliwa na dominującą w firmie kulturę organizacyjną (np. stopień zhierarchizowania, wymiar autokracja – demokracja)</li> </ul>
Arytmetyczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zasada obliczania ocen końcowych jest jasna i jednoznaczna.</li> <li>• Ocena końcowa, w sposób zaplanowany, obejmuje opinię pracownika oraz przełożonego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprzyja mniej rzetelnej ocenie ze strony przełożonego (menedżerowie na ocenę poświęcają mniej czasu i opierają się na mało przemyślanych danych).</li> </ul>

<sup>5</sup> Na ocenę końcową w tym wariantcie ocena przełożonego i samoocena nie mają jednakowego wpływu. Najczęściej większą wagę nadaje się ocenie przełożonego. Obliczenie średniej ważonej przebiega wg następującego wzoru: ocena przełożonego x waga (od 0 do 1) + samoocena x waga (od 0 do 1). Suma wag musi równać się 1.



Model	Zalety	Wady
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ustalenie oceny finalnej zabiera mniej czasu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nie wymusza wyjaśniania rozbieżności pomiędzy oceną przełożonego i pracownika.</li> <li>• Taka forma obliczania oceny końcowej może nie być akceptowana przez przełożonych np. z powodu upożytywnienia samooceny.</li> </ul>

Źródło: Jurek P. (2008), *Ewaluacja wybranych narzędzi i metod...*

Niezależnie od wyboru metody ustalania oceny końcowej wskazane jest zachowywanie not pochodzących z obu źródeł. Różnica pomiędzy samooceną a oceną przełożonego dostarcza ważnych informacji nie tylko z punktu widzenia oszacowania faktycznego poziomu kompetencji zawodowych, ale również wskazuje na relacje pomiędzy pracownikiem a przełożonym oraz dostarcza wskazówek na temat sposobu planowania rozwoju danej osoby. Dodatkowym uzasadnieniem odrębnego traktowania obu ocen jest ich duża rozbieżność. F. Jaaramillo, F. Carrillat i W. Locander (2005) przeprowadzili analizę wyników 33 badań na temat samooceny i oceny przełożonego łącznie obejmujących ponad 7 tysięcy obserwacji. To, co szczególnie wartościowe we wspomnianych analizach, to wykorzystanie przez autorów danych na temat efektywności ocenianych osób (wyniki sprzedażowe) w oszacowaniu trafności kryterialnej samooceny oraz oceny dokonywanej przez menedżera.

Wyniki przeprowadzonych analiz potwierdzają sygnalizowany już we wcześniejszych badaniach brak zbieżności samooceny wykonywania zadań zawodowych z oceną tych aspektów dokonywaną przez przełożonych (wskazano brak lub stosunkowo niską korelację pomiędzy wynikami uzyskiwanymi z obu źródeł: średnia wartość współczynnika korelacji dla tych zmiennych wyniosła jedynie  $r = 0,17$ ). Autorzy odnotowali natomiast istotną korelację efektów sprzedażowych (zewnętrzne kryterium oszacowania trafności) z wynikami ocen zarówno dokonywanych przez menedżerów (średnia korelacja wyniosła  $r = 0,36$ ) jak i samych ocenianych pracowników (średnia korelacja wyniosła  $r = 0,28$ ). Nieco wyższą wartość prognostyczną szacunków przełożonych autorzy tłumaczą m.in. szerszą wiedzą menedżerów na temat funkcjonowania całej grupy, przez co w ocenie pracowników mogą odnieść się do kryterium zewnętrznego (porównanie zachowań i efektów sprzedażowych z innymi pracownikami). Natomiast w analizowaniu zależności związku pomiędzy samooceną zachowań a efektywnością w re-

alizacji celów, autorzy wskazali ciekawą zasadę polegającą na tym, że najmniej efektywni pracownicy wyjątkowo przeceniają swoje kompetencje, zaś najbardziej efektywni pracownicy dokładnie odwrotnie – nie doceniają swoich kompetencji.

Do podobnych wniosków można dojść analizując wyniki audytu kompetencyjnego przeprowadzonego w Polsce dla menedżerów średniego szczebla w jednej z sieci handlowych (N = 371). W rezultacie analiz wykazano, że w zakresie wszystkich ocenianych kompetencji przełożeni (Senior Menedżerowie) niżej ocenili swoich pracowników (Menedżerów Linowych) w porównaniu do ocen, jakie formułowali na swój temat sami oceniani pracownicy (Jurek, 2008). Ponadto, porównanie średnich korelacji pomiędzy ocenami różnych kompetencji dokonywanych przez przełożonych ( $r = 0,71$ ) oraz samych ocenianych ( $r = 0,61$ ) ze średnią korelacją pomiędzy samooceną a ocenami przełożonych w zakresie tych samych kompetencji ( $r = 0,22$ ) ewidentnie potwierdza hipotezę o dominującym tzw. efekcie źródła oceny (oceny są wyraźnie bardziej spójne biorąc pod uwagę kto oceniał, a nie co było oceniane). Co to oznacza w praktyce? To, że oceniamy w sposób globalny. Zarówno w odniesieniu do własnych, jak i innych stosunkowo łatwo wyrabiamy sobie ogólną opinię na temat kompetentnego działania osoby, którą oceniamy. Opinia ta rzutuje na wszystkie oceniane kompetencje. Z drugiej strony specyfika przejawiania kompetencji przeszkadza w ich „wyłapaniu” i wydzieleniu. Realizując dowolne zadania angażujemy jednocześnie nie jedną kompetencję, a co najmniej kilka na raz. Dzięki temu osiągamy sukces lub porażkę. Dlatego uzyskiwane przez nas efekty wpływają na ocenę wielu kompetencji, a nie tylko jednej.

Cytowane wyniki badań nad oceną 180 stopni nie przekreślają jej walorów praktycznych. Rozmowa pracownika z przełożonym na temat kompetentnego działania oraz uzyskiwanych rezultatów jest elementem uzyskiwania informacji zwrotnych, ale również planowania działań rozwojowych dla pracownika. Dlatego metoda 180 stopni na dobre zagościła w organizacjach jako dominująca w ocenie okresowej oraz analizie potrzeb rozwojowych.

#### **4.4. Ocena 360 stopni**

W zdecydowanie bardziej złożonym wariacie oceny kompetencji w miejscu pracy, na temat zachowań pracownika wypowiada się wiele osób zajmujących różne stanowiska, przez co mających możliwość obserwowania pracownika z różnych perspektyw. Ideą takiej oceny kompetencji, nazywanej

metodą sprzężenia zwrotnego 360 stopni (ang. *360° feedback*) jest udzielenie ocenianej osobie wieloaspektowej informacji zwrotnej na temat tego jak inne osoby spostrzegają jej zachowanie (Edwards, Ewen, 1996; Lepsinger, Lucia, 2007). Procedura oceny zachowań pracowników wynikająca z metody 360 stopni jest odpowiedzią na ograniczenia ocen dokonywanych przez samego pracownika i jego przełożonego. Ocena 360 stopni spostrzegana jest jako bardziej obiektywna, aniżeli miało to miejsce w przypadku poprzednio opisywanej metody oceny 180 stopni. Podobieństwo obu metod polega na tym, iż zarówno w jednym jak i w drugim podejściu osoby oceniające dokonują niezależnych ocen w oparciu o kwestionariusze lub behawioralne skale szacunkowe. W obu metodach, na podstawie wyników z arkuszy oceny kompetencji zostają obliczone oceny globalne i cząstkowe, które zostają z kolei przedstawione i opatrzone interpretacją w raporcie indywidualnym. Zbieżne dla obu metod jest również udzielenie pracownikowi informacji zwrotnej na podstawie uzyskanych wyników. Na tym właściwie podobieństwo się kończy. Tabela 21 zawiera zestawienie kluczowych obszarów, w których występują wyraźne różnice pomiędzy metodą 360 i 180 stopni.

**Tabela 21.** Różnice pomiędzy oceną kompetencji metodą 360 stopni a metodą 180 stopni

Kryterium	Ocena 360 stopni	Ocena 180 stopni
Cel oceny	<ul style="list-style-type: none"> <li>Głównym celem metody 360 stopni jest <b>rozwój</b> kompetencji ocenianych osób. Ocena zachowań, w tym przypadku, jest wyłącznie „narzędziem” do pracy nad doskonaleniem kompetentnego działania.</li> <li>Realizacja oceny 360 stopni jest głównie z myślą o rozwoju pracownika.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Głównym celem oceny 180 stopni jest <b>ewaluacja</b>, czyli podsumowanie kompetentnego działania pracowników, a później dopiero analiza potrzeb rozwojowych i planowanie indywidualnych działań szkoleniowych.</li> <li>Realizacja oceny 180 stopni jest zarówno z myślą o organizacji, jak i pracowniku.</li> </ul>
Źródła oceny	<ul style="list-style-type: none"> <li>Co najmniej 3 z wymienionych: 1) sam oceniany, 2) przełożony lub przełożeni (np. bezpośredni i nadrzędni), 3) współpracownicy, 4) klienci (wewnętrzni lub zewnętrzni); podwładni (w przypadku menedżerów)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tylko 2: sam oceniany oraz jego przełożony.</li> </ul>

Kryterium	Ocena 360 stopni	Ocena 180 stopni
Liczba osób uczestniczących w procesie	<ul style="list-style-type: none"> <li>Co najmniej 6 (w specyficznych przypadkach); rekomendowana liczba to co najmniej 10 (dwa ze źródeł powinny być reprezentowane co najmniej przez 4 osoby).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2 osoby.</li> </ul>
Procedura oceny	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ocena jest anonimowa, osoby oceniające mogą być wskazywane (model dojrzały) lub losowane (model losowy) z całej puli.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ocena jest jawna.</li> </ul>
Interpretacja wyników oceny	<ul style="list-style-type: none"> <li>Znaczenie mają oceny pochodzące z różnych źródeł i na tym koncentruje się informacja zwrotna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Znaczenie ma ocena finalna, która bardzo często jest podstawą do dalszych działań personalnych (działania rozwojowe, awanse, premie).</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

Udzielenie informacji zwrotnych metodą 360° uznawane jest za jedną z najbardziej rzetelnych, kompleksowych, obiektywnych i akceptowanych przez pracowników procedur oceny (Edwards, Ewen, 1996; Ward, 2005; Lepsinger, Lucia, 2007). Przeświadczenie to opiera się na zasadzie, że im większa liczba źródeł oceny, tym bardziej obiektywna i rzetelna ocena obliczona na ich podstawie. Ponadto, ważnym aspektem tej metody jest ujęcie w ocenie różnych perspektyw – osób obserwujących zachowanie pracownika z różnych punktów widzenia. Najczęściej wyróżnia się następujące źródła (perspektywy) oceny 360 stopni:

- **Samoocena.** Szczególnie istotne jest zbadanie samooceny pracownika z perspektywy planowania działań rozwojowych. Wielkość oraz kierunek rozbieżności pomiędzy samooceną a ocenami innych osób są ważnymi wskazówkami na temat funkcjonowania pracownika w grupie oraz przyczyn ewentualnych niepowodzeń lub nieporozumień w tym zakresie.
- **Przełożony.** Rolę przełożonego może również pełnić zwierzchnik wyższego szczebla, o ile osoba taka ma okazję obserwować danego pracownika podczas realizacji zadań. Najczęściej pracownik posiada jednego przełożonego, zatem jego ocena, z oczywistych powodów nie może pozostać anonimowa.
- **Współpracownicy.** Do tej grupy zaliczają się osoby zajmujące równoległe stanowiska lub stanowiska bezpośrednio współpracujące z daną

osobą. Jak wskazują wyniki badań bywa, że ocena współpracowników jest lepszym predyktorem sukcesów zawodowych, niż oceny przełożonych (Lewin, Zwany, 1976). Powodem tego może być mniejszy poziom stronniczości w ocenie kompetencji dokonywanej przez współpracowników lub też dostrzeżenie przez współpracowników takiego aspektu zachowań, które determinują powodzenie w rozwoju kariery zawodowej. Przede wszystkim za ocenami współpracowników przemawia ilość opinii – im więcej osób ocenia danego pracownika tym większe prawdopodobieństwo „rozmycia” błędów, jakim ulegamy w procesie oceniania.

- **Klienci wewnętrzni.** Termin klient wewnętrzny odnosi się do przedstawicieli tych stanowisk, którzy są bezpośrednimi odbiorcami efektów pracy ocenianej osoby. Na przykład dla głównego księgowego klientem wewnętrznym będzie zarząd (zleca on bowiem prowadzenie ksiąg rachunkowych), ale również każdy pracownik, którego działania uzależnione są od sprawnego zarządzania dokumentacją finansową (np. specjaliści ds. zakupów).
- **Klienci zewnętrzni.** Ta grupa osób może dokonywać oceny zachowań jedynie pracowników zajmujących stanowiska związane ze sprzedażą lub bezpośrednią obsługą klienta. W tego typu przypadkach to właśnie klienci są w stanie dostarczyć wartościowych informacji na temat jakości obsługi, czy też trwałości relacji zbudowanych przez pracowników firmy. Prośzenie klientów o dokonanie oceny zachowań pracowników firmy nie ma charakteru badania satysfakcji klienta z jakości usług. Klient, oceniając poziom kompetentnego działania konkretnego pracownika, odpowiada na pytanie o jakości relacji również z firmą. Szczególną grupę klientów zewnętrznych stanowią kontrahenci oraz dostawcy. W przypadku niektórych stanowisk przedstawiciele tych grup dysponują unikatową wiedzą na temat kompetencji konkretnych pracowników.
- **Podwładni.** Istnieje grupa kompetentnych zachowań (inspirowanie i motywowanie, delegowanie i egzekwowanie zadań), która może być oceniana głównie przez bezpośrednich podwładnych badanego menedżera. Zachowania składające się na te kompetencje po prostu nie są obserwowalne przez przełożonego lub współpracowników – osoby te mogą jedynie obserwować efekty tych zachowań. Ponadto bardzo często informacja zwrotna od podwładnych jest bardzo zaskakująca dla menedżerów. Niekiedy te same zdarzenia zupełnie inaczej są oceniane przez podwładnych niż przez przełożonego.

W ocenie 360° nie muszą (w niektórych przypadkach jest to wręcz niemożliwe) uczestniczyć wszystkie źródła. Zdaniem P. Ward'a (2005) uwzględnienie w ocenie opinii większej liczby osób niż dwie pozwala na uznanie jej jako wieloźródłowej. Najczęściej jednak przyjmuje się, że satysfakcjonującą obiektywność oraz rzetelność oceny można uzyskać przy co najmniej czterech źródłach oceny, z których przynajmniej dwa reprezentowane są przez cztery lub więcej osób (Cameron, Quinn, 2003; Lepsinger, Lucia, 2007). M. Edwards i A. Ewen (1996) sugerują, aby łączna ilość osób oceniających daną osobę nie była mniejsza niż sześć. W praktyce przyjmuje się zasadę, że im więcej osób zaangażowanych w ocenę jednego pracownika, tym lepiej. Oczywiście zasada ta ma swoje granice. W przypadku, gdy menedżer bezpośrednio zarządza 27-ma osobami, nie jest konieczne angażowanie ich wszystkich. Przy tak dużej grupie można wylosować od 4 do 10 osób, które zostaną poproszone o udział w ocenie ich szefa.

Kolejną kwestią w ocenie kompetencji metodą 360 stopni jest integracja wyników pochodzących z różnych źródeł. Nawet jeżeli ocena ogólna obliczona na podstawie pojedynczych opinii charakteryzuje się wyższą trafnością i rzetelnością (dzięki efektowi maskowania błędów oceny popełnianych przez pojedyncze osoby oceniające), ma ona jedynie wartość orientacyjną, jest dobrym wstępem do przeanalizowania wyników ocen pochodzących z poszczególnych grup. O wiele bardziej wartościowe jest uzyskanie przez ocenianego pracownika informacji na temat tego, jak jest postrzegany z różnych perspektyw. Wyniki te powinny zostać dokładnie omówione z doradcą zawodowym, coachem lub przedstawicielem działu personalnego.

Badania nad właściwościami psychometrycznymi metody 360 stopni dotyczą między innymi relacji pomiędzy różnymi źródłami ocen. Dotychczasowe badania dowodzą, że samoocena i oceny innych dokonywane w ramach oceny metodą 360 stopni narażone są na znaczne zniekształcenia (Holzbach 1978; Thorton, 1980; zob. również: Lepsinger, Lucia, 2007). Samoocena bardziej niż inne oceny ulega błędowi łągodności (patrzmy na siebie łągodniej, niż oceniają nas inni). Natomiast oceny dokonywane przez innych narażone są bardziej niż samoocena na efekt aureoli. Dodatkowo, powtórne badanie zgodnie z tą samą procedurą po 3 tygodniach dostarcza stosunkowo mało zgodnych wyników, co wskazuje na niską rzetelność pomiaru kompetencji. R. Lepsinger i A. Lucia (2007) podają, że niektórzy twórcy kwestionariuszy oceny kompetencji nie traktują braku spójności wyników badania 360 stopni w czasie jako dowodu na niską rzetelności tej metody. Podają przy tym argument, że metoda ta często ma służyć identyfikacji zmian zachodzących w zachowaniu osoby ocenianej.

P. Atkins i R. Wood (2002) przeprowadzili szczegółowe analizy wyników audytu kompetencji 63 przedstawicieli stanowisk kierowniczych w jednej z dużych australijskich korporacji w sektorze usługowym. Wyniki tego badania wykazały, że: podwładni oraz współpracownicy dokonywali najwyższych ocen<sup>6</sup>, najbardziej surowe oceny dokonywane są przez przełożonych, natomiast samoocena nie koreluje z ocenami innych. Ponadto, autorzy badań wykazali, że samoocena kompetencji negatywnie koreluje z ocenami dokonanyymi podczas AC, natomiast oceny z pozostałych źródeł (przełożeni, współpracownicy, podwładni), analizowane oddzielnie, w niewielkim stopniu pokrywały się z opiniami asesorów (dopiero łączna ocena, z wyłączeniem samooceny, istotnie pozytywnie korelowała z wynikami uzyskanymi podczas sesji AC ( $r = 0,39$ )). E. van Hoof, H. van der Flier i M. Minne (2006) przeprowadzili szczegółowe analizy wyników oceny poziomu wykonania pracy metodą 360 stopni 195 pracowników dużej duńskiej publicznej organizacji. W badaniach tych potwierdzili hipotezę, że zarówno źródło oceny (samoocena, ocena przełożonego i ocena współpracowników) jak i kategoria ocenianych zachowań (umiejętności administracyjne, społeczne i techniczne) ma istotny wpływ na formułowane noty.

Ocena metodą 360 stopni rozumiana jako systematyczne zbieranie i przekazywanie informacji zwrotnych na temat zachowań prezentowanych przez osobę, na podstawie opinii wyrażonych przez osoby reprezentujące różną perspektywę, ma szerokie zastosowanie w planowaniu działań rozwojowych ocenianych pracowników. Ponadto ocenę metodą 360 stopni wykorzystuje się w pobudzaniu i zmianie kultury organizacyjnej, budowaniu zespołów, planowaniu ścieżki kariery i planów następstw oraz ocenie efektywności działań rozwojowych (Ward, 2005). W porównaniu do standardowych ocen okresowych dokonywanych przez przełożonych i ewentualnie z uwzględnieniem samooceny pracownika, ocena metodą 360 stopni cieszy się większą popularnością i zaufaniem. Za metodą tą przemawiają również założenia metodologiczne, które powinny zapewnić większą obiektywność oraz rzetelność pomiaru kompetencji zawodowych. Należy jednak pamiętać, że o właściwościach psychometrycznych oceny zarówno metodą 180 jak i 360 stopni decyduje przede wszystkim narzędzie wykorzystywane do oceny kompetencji oraz dobór kryteriów – czyli model kompetencji.

---

<sup>6</sup> Zależność ta nie potwierdza się z wynikami innych badań, gdzie najwyższe noty przyznają sobie sami oceniani (np. Holzbach, 1978; Schmitt i Saari, 1978; Thorton, 1980). Natomiast Lewin i Zwany (1976) wykazali nawet, że ocena współpracowników jest bardziej surowa od oceny przełożonych.

## 4.5. Obserwacja uczestnicząca

Jedną z dostępnych metod diagnozy poziomu opanowania kompetencji jest tak zwana obserwacja uczestnicząca. Metoda ta jest odpowiedzią na pewne mankamenty innych form diagnozy kompetencji zawodowych. Pierwotnym celem obserwacji uczestniczącej było rozwiązanie problemu sztuczności oceny w warunkach laboratoryjnych typu A&DC. Uczestnicy sesji A&DC często podkreślają sztuczność takiej oceny i przez to podważają jej wiarygodność. Dlatego metodologowie badań społecznych postanowili przenieść warsztat oceny z laboratorium, czy sal szkoleniowych, do środowiska gdzie osoba diagnozowana funkcjonuje na co dzień. Dla przykładu może to być uczestniczenie asesora w życiu pracowników w firmie: jest on świadkiem jak pracownicy zaczynają dzień, jak zachowują się podczas wykonywania zadań zawodowych, w jaki sposób rozchodzą się do domów. Asesor dokładnie śledzi i analizuje zachowania ocenianych pracowników w kontekście oceny kompetencji. Podobnie jak w przypadku sesji A&DC wykonuje bardzo skrupulatne notatki, które później są podstawą do oszacowania poziomu kompetentnego działania osoby ocenianej. Dane, które zbiera w tej metodzie asesor są bardzo bogatym źródłem przykładów zachowań, które nie tylko mogą być wykorzystane w ocenie kompetencji, ale również na etapie udzielania informacji zwrotnej i planowania działań rozwojowych. Generalnie metoda ta ma bardzo duży potencjał w mierzeniu kompetencji zawodowych zatrudnionych osób.

Tak, jak w przypadku obserwacji podczas sesji A&DC, wyzwaniem jest pozbycie się sztucznego charakteru oceny, tak w przypadku obserwacji uczestniczącej pojawił się problem dokładnie przeciwny. Otóż zachodzi podejrzenie, że asesor w czasie trwania obserwacji uczestniczącej zbyt zintegruje się z ocenianym i jego otoczeniem – na przykład zaangażuje się w problemy zespołu, w którym pracuje oceniana osoba. K. Stemplewska-Żakowicz (2009) zwraca uwagę, że zjawisko takie może być rozpatrywane nie jako wada, ale zaleta tej metody. Czasowe zmniejszenie obiektywności może pozwolić asesorowi na lepsze zrozumienie obserwowanej sytuacji. Zintegrowanie się i włączenie się w życie obserwowanych osób może być również źródłem cennych informacji, których zdobycie nie byłoby możliwe w przypadku obserwacji laboratoryjnej lub badania testami psychologicznymi. Aby jednak takie zjawiska odniosły pozytywny dla badania skutek, asesor musi być wyjątkowo czujny i w odpowiednim czasie musi włączyć w proces oceny pewne sztywne ramy psychometryczne, przewidziane dla



scenariusza obserwacji uczestniczącej. Jednym z elementów takiego procesu jest zweryfikowanie wyników obserwacji przez osoby oceniane/obserwowane. Weryfikacja taka pozwala sprawdzić, czy przypadkiem asesor nie zaangażował zbyt swoich emocji czy doświadczeń. Dzięki weryfikacji często pozyskuje się dodatkowe i istotne z punktu widzenia diagnozy informacje.

Szerokie badania na temat obserwacji uczestniczącej w zakresie diagnozy kompetencji zawodowych zostały przeprowadzone na przykład przez E. Kemp (2001), która prześledziła proces oceny kompetencji studentów kierunku opieka społeczna, obserwowanych podczas odbywania staży. Autorka badań analizowała różne strategie uczestnictwa asesora w grupie w trakcie trwania oceny. Wyróżniła ona m.in. następujące „role w ocenie uczestniczącej”:

- **ciche i nieinwazyjne ocenianie** w sytuacji, kiedy grupa radzi sobie doskonale z zadaniami a członkowie grupy pozostają aktywni;
- **wykazywanie zainteresowania** przez asesora, kiedy dynamika grupy jest mała lub gdy realizowane zadania nie wymagają aktywności;
- **zdystansowana obserwacja** w przypadku oceniania prowadzonych rozmów.

Wszystkie te strategie mają swoje zalety oraz wady. W kontekście diagnozy kompetencji zawodowych, warto zauważyć, że wszystkie one są realizowane we współczesnych metodologiach sesji A&DC. Głównie realizuje się je przez odpowiednie skonstruowanie ćwiczeń na potrzeby takiej sesji (zob. rozdział 5).

Bardzo naturalnym pytaniem, które się pojawia, to jakie są ewentualne przewagi obserwacji uczestniczącej w porównaniu z innymi metodami oceny. Badania tego typu są bardzo rzadkie. Jedno z pierwszych zostało przeprowadzone przez A. Vidicha oraz G. Shapiro (1955). Zadali oni sobie pytanie, w jakim stopniu zewnętrzny obserwator, który jest asesorem w trakcie obserwacji uczestniczącej, jest w stanie odpowiednio kontrolować swoje przekonania, postawy czy doświadczenia. Kontrola taka jest bowiem niezbędna w trakcie tego typu oceny, aby nie zafałszować prawdziwego wyniku. Badacze ci zaproponowali eksperyment, w którym starali się ocenić rzetelność i trafność pewnego badania przeprowadzonego równoległe dwiema metodami: kwestionariuszową oraz obserwacją uczestniczącą. W przeprowadzonym przez nich badaniu na przemysłowych przedmiściach Nowego Jorku, w Springdale, wzięło udział 547 osób. Badanie dotyczy-

ło oceny statusu społecznego osób badanych. Badania prowadzono dwutorowo: poprzez obserwację uczestniczącą oraz metodą ankietową. Jak się okazało, obie metody dały wyniki, które można było uznać za wiarygodne. Różnice między otrzymanymi metodami okazały się bardzo małe. Jednak zdaniem autorów badania, metoda obserwacji uczestniczącej pozwoliła przeprowadzić znacznie głębsze analizy, uwzględniające szerszy kontekst dokonywanej oceny. Różnica zatem powstała na poziomie raportowania całego projektu i opisanie wniosków z danych uzyskanych dzięki każdej z metod.

Tak jak bez trudu można dostrzec zalety tej metody, jako narzędzia wszechstronnego, rzetelnego i trafnego źródła oceny, tak kwestią bardzo trudną jest jej stosowalność. Głównym i bezpośrednim powodem niewielkiego udziału tej metody w diagnozie pracowników i badaniach naukowych jest koszt jej użycia. Nie trudno obliczyć, jaki mógłby być szacunkowy koszt obecności wykwalifikowanych asesorów przez kilka tygodni w miejscu pracy osób objętych diagnozą kompetencji. W kontekście diagnozy organizacyjnej pojawia się dodatkowo problem „przeszkadzania” asesorów w pracy, która może być złożona i wymagająca skupienia. Dlatego główne obszary, gdzie takie formy oceny się stosuje, to socjologia, etnografia czy kulturoznawstwo (Stemplewska-Żakowicz, 2009). Znane są też przykłady zastosowań tej metody w kontekście zarządzania (Kostera, 2003). Obserwacja uczestnicząca, jako metoda oceny kompetencji może być bardzo efektywna. Wydaje się ona bardzo adekwatną metodą w przypadku jednostkowych diagnoz – dotyczących jednej osoby, lub niewielkiego zespołu, gdzie jeden – maksymalnie dwóch – asesorów jest w stanie poradzić sobie z ewidencjonowaniem zachowań w trakcie obserwacji. W przypadku, kiedy zależy nam na diagnozie nie tylko wycinkowych obszarów funkcjonowania zawodowego, ale szerszym spojrzeniu na osobę badaną, obserwacja uczestnicząca jest bardzo dobrym wyborem.

W kontekście pracy doradczej, można wykorzystać techniki stosowane w metodzie obserwacji uczestniczącej w pracy z klientem. Należą do nich sporządzanie pisemnych relacji osoby radzącej się, dotyczących zachowań w pewnych specyficznych sytuacjach, czy relacji innych na temat takich zachowań. Zaletą tej metody jest niski koszt jej stosowania oraz możliwość prowadzenia ewidencji przez długi czas. Wartość diagnozy zwiększa się poprzez wspólne omawianie z klientem jego ewidencji wydarzeń i „obiektywizowanie” informacji, które sam zanotował.

## 4.6. Podsumowanie

Metody oceny kompetentnego działania w miejscu pracy należą do najwartościowszych z technik pomiaru kompetencji zawodowych. Wszystkie opisane w tym rozdziale metody bazują bowiem na obserwacji i ocenie zachowań, będących „realnymi” wskaźnikami kompetencji, czyli takimi zachowaniami, które przejawiają się w realizacji zadań zawodowych. Oczywiście wartość tych metod nie jest jednolita – zastosowanie wyłącznie kwestionariuszy samooceny w pomiarze kompetencji nie pozwala na zebranie kompletnych i w pełni wiarygodnych danych w tym zakresie. Niemniej jednak, im więcej źródeł informacji na temat funkcjonowania osoby ocenianej w swoim otoczeniu pracy i podczas wykonywania codziennych obowiązków, tym wartość płynących z oceny wniosków wzrasta.

Niestety metody oceny kompetencji w miejscu pracy mają mniejsze zastosowanie w indywidualnej pracy z klientem w ramach poradnictwa zawodowego. W tego typu sytuacjach, doradca nie ma możliwości obserwowania zachowania osoby radzącej się w jej realnym środowisku pracy. Nie zawsze też może oprzeć oszacowanie poziomu kompetentnego działania o wyniki samooceny. Rozwiązaniem może być połączenie samooceny kompetencji z elementami obserwacji uczestniczącej. Zadaniem osoby radzącej się jest notowanie swoich zachowań, opinii oraz spostrzeżeń w trakcie wykonywania pracy. Następnie zewidencjonowane zachowania poddawane są wspólnej analizie z doradcą, który w pomaga w określeniu adekwatnego, do zanotowanych zachowań, poziomu kompetentnego działania. Taki schemat pracy przypomina usługę coachingową i ma bardzo rozwojowy dla klienta charakter.

## ROZDZIAŁ 5

### Assessment & Development Center

Assessment Center & Development Center (A&DC) od lat w środowisku specjalistów ds. zarządzania zasobami ludzkimi uchodzi za jedną z najbardziej użytecznych metod diagnozy kompetencji pracowników i kandydatów do pracy. Metoda ta polega na zorganizowaniu dla uczestników badania warsztatu, podczas którego są oni proszeni o wykonanie różnorodnych zadań. Wykonywane podczas sesji A&DC ćwiczenia mają różny charakter. Są to zadania indywidualne lub wykonywane w grupach. Pracy uczestników przyglądają się asesorzy, którzy sporządzają szczegółowe notatki na temat zachowań zaobserwowanych podczas sesji A&DC. Na podstawie opisów przebiegu sesji asesorzy dokonują oszacowania poziomu kompetencji osób poddawanych badaniu. Standardem jest opracowanie dla każdego uczestnika indywidualnego raportu zawierającego wyniki badania wraz z ich interpretacją. Rezultatem oceny dokonywanej podczas sesji A&DC jest również udzielenie uczestnikom indywidualnej informacji zwrotnej w formie indywidualnej lub telefonicznej rozmowy.

Nie istnieje jedna uniwersalna metodologia przeprowadzania procesu oceny metodą A&DC. Wiele organizacji zajmujących się dokonywaniem pomiaru kompetencji tą metodą wypracowało własne podejścia wraz z zestawem unikatowych ćwiczeń i innych narzędzi wspierających proces oceny. Niemniej jednak lata doświadczeń oraz badań na temat tej metody skłoniło specjalistów do opracowania w 2000 r., w San Francisco międzynarodowych standardów definiujących wymagania, którym proces oceny musi sprostać, aby można było go nazwać sesją Assessment<sup>7</sup>. Kolejne wytyczne dotyczą: analizy stanowiska pracy, klasyfikacji zachowań, doboru narzędzi do przyjętych kryteriów, zastosowania równoważnych metod diagnozy i oceny, symulacyjnego charakteru zadań, wymagań wobec asesorów, treningu asesorów, rejestracji sesji, raportów oraz integracji danych z oceny. Standardy te dobrze porządkują metodologiczne i praktyczne zagadnienia na temat organizacji procesu A&DC. Kolejne podrozdziały zawierają omówienie kluczowych etapów tego procesu.

---

<sup>7</sup> *Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Center Operations*, zatwierdzony przez 28<sup>th</sup> International Congress on Assessment Center Methods, San Francisco, California, U.S.A., May 4, 2000.

## 5.1. Ustalenie oczekiwanego profilu kompetencji

W organizacjach, w których istnieją kompetencyjne opisy stanowisk, zakres badanych kompetencji w konkretnym projekcie A&DC bardzo często jest już precyzyjnie określony. Jednak w wielu przypadkach oczekiwany profil kompetencji tworzony jest od podstaw lub jest istotnie modyfikowany na potrzeby planowanego audytu. Opracowanie kryteriów pomiaru diagnozy kompetencji jest uzależnione od założonego celu badania. Do najczęściej wyznaczanych celów realizowanych dzięki organizacji sesji A&DC należą:

- **wyselekcjonowanie kandydatów** spełniających w największym stopniu wymagania stawiane na konkretnym stanowisku. W tym przypadku punktem wyjścia do opracowania profilu kompetencyjnego jest analiza zadań, obszarów odpowiedzialności, charakteru oraz warunków pracy pozwalająca na identyfikację zachowań zapewniających sukces zawodowy (zob. rozdział 9).
- **analiza potrzeb rozwojowych** – podobnie jak w projektach rekrutacyjnych, w tym przypadku profil kompetencyjny obejmuje oczekiwania w zakresie kompetencji niezbędnych do realizacji zadań wyznaczonych na określonych stanowiskach.
- **identyfikacja w organizacji osób o najwyższym potencjale** (rekrutacja do grupy talentów). W tego typu projektach profile kompetencyjne tworzone są przez zespół specjalistów, najczęściej zajmujących się rozwojem i szkoleniami pracowników. Podstawą do wyboru kryteriów diagnozy kompetencji jest strategia personalna organizacji, kultura organizacyjna i kluczowe wartości, a także wyniki analiz potrzeb kadrowych.
- **wytypowanie sukcesorów** – o zakwalifikowaniu do programu sukcesji decyduje poziom kompetentnego dziania zapewniający dobre dopasowanie do stanowiska objętego sukcesją, ale w perspektywie od kilku miesięcy do kilku lat. W projektach tego typu dużą wagę przypisuje się do kompetencji bazowych, będących dobrą podstawą do rozwoju w specjalistycznych obszarach.

## 5.2. Zaprojektowanie sesji i dobór ćwiczeń

Podstawowym elementem metodologii A&DC są ćwiczenia symulacyjne. W przypadku ćwiczeń „asesmentowych” najczęściej mamy do czynienia z budowaniem pewnej sytuacji a następnie określeniem pewnego

problemu do rozwiązania. Źródłem diagnozy poziomu kompetentnego działania jest przede wszystkim sposób dojścia do rozwiązania, a tylko w niektórych przypadkach również jego trafność lub jakość. Punktem wyjścia do zaprojektowania przebiegu sesji jest zakres badanych kompetencji. Istnieje bardzo duży wachlarz aktywności realizowanych w trakcie sesji A&DC. Możemy je podzielić ze względu na następujące kryteria:

- **liczba uczestników** – ćwiczenia są dzielone na: indywidualne, realizowane w parach oraz zespołowe. Przykładami zadań indywidualnych są: koszyk zadań, przeprowadzanie prezentacji przed audytorium oraz zadania typu „jeden na jeden” (np. poszukiwanie faktów). Ćwiczenia wykonywane w parach to głównie scenki, podczas których np. jedna osoba odgrywa rolę klienta, a druga przedstawiciela handlowego firmy lub też jedna osoba wciela się w rolę pracownika, a druga w rolę przełożonego. Natomiast do ćwiczeń zespołowych należą dyskusje bez przypisania ról oraz z przypisanymi rolami, a także zadania problemowe oraz konstrukcyjne. Dobór ćwiczeń pod względem liczby uczestników determinowany jest głównie zakresem badanych kompetencji. W przypadku kompetencji społecznych oraz menedżerskich niezbędne są zadania, w których uczestnicy muszą wejść w interakcję z innymi osobami. W przypadku kompetencji personalnych i organizacyjnych rekomenduje się zastosowanie ćwiczeń indywidualnych. Najczęściej program sesji składa się z kompilacji obu typów aktywności, co pozwala trafniej interpretować zaobserwowane zachowania.
- **złożoność poznawcza** – ćwiczenia stosowane podczas sesji A&DC możemy podzielić na takie, które nie angażują uczestników poznawczo oraz takie, które są bardzo wymagające pod tym względem. Pierwszy typ ćwiczeń bazuje na prostych instrukcjach, niewielkiej ilości danych i prowokuje osoby badane bardziej do aktywności manualnej, aniżeli do analityczno-koncepcyjnej. Przykładem takich ćwiczeń jest budowanie wieży z papieru, konstruowanie makiet, ale również swobodne wymyślanie rozwiązań (przy niewielkich warunkach brzegowych). Drugi typ zadań to zadania zawierające obszerne instrukcje, wymagające od uczestników zapoznania się z dużą ilością danych zarówno słownych, jak i liczbowych. Co więcej ćwiczenia złożone poznawczo wymagają od uczestników integrowania i przetwarzania tych danych. Jakość rozwiązań w tego typu zadaniach zależy od tego, czy myślimy logicznie i wyciągamy wnioski. Na pierwszy rzut oka zadania „proste” powinny być stosowane w diagnozie kompetencji społecznych, czy osobistych, nato-

miast zadania „złożone” w badaniu kompetencji poznawczych i organizacyjnych. Tak też najczęściej się dzieje. Niemniej jednak badania wskazują na ogólną przewagę zadań angażujących zasoby poznawcze osób badanych od zadań o mało złożonej treści (więcej na ten temat w podrozdziale: *Ćwiczenia złożone poznawczo*).

- **wierność** – symulacje wykorzystywane podczas sesji mogą być ściśle powiązane z zadaniami wykonywanymi na konkretnym stanowisku – są to zadania o tzw. wysokiej wierności (ang. *high fidelity*) lub mające charakter ćwiczeń abstrakcyjnych, nie powiązanych treściowo z czynnościami wykonywanymi w codziennej pracy – są to zadania o tzw. niskiej wierności (ang. *low fidelity*). Ćwiczenia wiernie oddające charakter pracy dominują w sesjach Assessment Center, stosowanych podczas procesu rekrutacji i selekcji pracowników. W tego typu procesach diagnostycznych najważniejsza jest moc przewidywania przyszłych zachowań w jasno określonych kategoriach zadań. Podczas rekrutacji nie przeszkadza również efekt faworyzowania kandydatów posiadających doświadczenie w konkretnej dziedzinie. Wręcz przeciwnie, im bardziej doświadczony kandydat, tym lepiej rokuje w przyszłej roli zawodowej. Z kolei zadania abstrakcyjne, nie nawiązujące w swej treści do konkretnych sytuacji, z jakimi osoba badana może spotkać się w pracy, częściej są stosowane w sesjach A&DC stosowanych w celu diagnozy potencjału kompetencyjnego. W projektach tego typu bardziej chodzi o zbadanie kompetencji bazowych, w oparciu o które prognozuje się możliwość poradzenia sobie w różnorodnych sytuacjach zawodowych. W projektach, których celem jest np. wyłonienie z różnych obszarów organizacji (marketing, sprzedaż, produkcja, administracja) osób o wysokim potencjale, zastosowanie zadań abstrakcyjnych chroni również przed faworyzowaniem uczestników ze względu na doświadczenie oraz wiedzę profesjonalną.
- **udział aktorów** – aby niektórym symulacjom nadać bardziej realny charakter lub aby podnieść poziom trudności ćwiczenia można zaangażować w jego przebieg aktorów. Zadania tego typu stosuje się również w sytuacji, gdy diagnozie kompetentnego działania podlega jedna lub dwie osoby. Aby móc zbadać u tych uczestników sesji np. kompetencje menedżerskie, niezbędne jest posiłkowanie się osobami z zewnątrz. Zaletą ćwiczeń z udziałem aktorów jest również większa kontrola nad standardem przebiegu badania.

Biorąc pod uwagę różne właściwości wynikające z wcześniej wymienionych kategorii ćwiczeń stosowanych podczas sesji A&DC można wyróżnić następujące ich typy:

- **dyskusje grupowe** (z podziałem na role i bez przypisanych ról), w tym symulacje negocjacji zespołowych. Zadania tego typu zazwyczaj składają się z dwóch etapów. W pierwszym każdy uczestnik indywidualnie przygotowuje się do rozmowy zgodnie z otrzymaną instrukcją. W drugim etapie dyskutuje z innymi członkami zespołu w celu wypracowania konkretnych rozwiązań lub w celu przekonania innych do prezentowanego przez siebie stanowiska. Ćwiczenia tego typu stosuje się głównie w pomiarze kompetencji społecznych.
- **symulacje rozmów/spotkań** – badany bierze udział w scenie (najczęściej wspólnie z innym uczestnikiem lub aktorem), która stanowi symulację określonej realnej sytuacji zawodowej – najczęściej rozmowy z trudnym klientem lub podwładnym. Ćwiczenia tego typu pozwalają na diagnozę kompetencji społecznych, menedżerskich oraz biznesowych.
- **poszukiwanie faktów** (ang. *fact-finding*) – jest to kilkietapowe ćwiczenie „jeden na jeden”. Uczestnicy mają za zadanie podjąć konkretną decyzję (najczęściej stoją przed wyborem jednej z dwóch opcji). Na początku posiadają bardzo niewielką ilość informacji. W ciągu kilku minut muszą przygotować listę pytań, które później zadają prowadzącemu ćwiczenie dysponującemu pokaznym zasobem danych. Ćwiczenie kończy się prezentacją decyzji oraz dyskusją na ten temat z prowadzącym. Ćwiczenia tego typu idealnie nadają się do diagnozy kompetencji osobistych, a szczególnie poznawczych oraz menedżerskich, w dalszej kolejności społecznych i biznesowych.
- **zadania problemowe wykonywane w zespołach** (z wyznaczonym liderem lub bez przypisania ról) – uczestnicy dostają do rozwiązania konkretny problem (posiadający jedno lub kilka możliwych rozwiązań), niekiedy odległy od realiów zawodowych, nie wymagający od uczestników posiadania jakiejś specyficznej wiedzy. Może mieć charakter np. łamigłówki, czy też dotyczyć stworzenia nowego produktu charakteryzującego się określonymi cechami. W ćwiczeniach tych przejawiają się prawie wszystkie obszary kompetentnego działania: poznawczy (osobisty), społeczny, organizacyjny, biznesowy, a w przypadku lidera dodatkowo również menedżerski.



- **zadania konstrukcyjne wykonywane w zespołach** (z wyznaczoną rolą lidera lub bez podziału na role) – wymagające stworzenia fizycznie budowli, makiety, pojazdu itp. według prostej instrukcji. Zadania tego typu wykonywane są najczęściej w zespole, który dysponuje przydzielonymi zasobami, narzędziami, budżetem. Z założenia w ćwiczeniach tych przejawiają się głównie kompetencje organizacyjne i społeczne, natomiast w przypadku lidera również menedżerskie.
- **koszyk zadań** – stosowany najczęściej jako zadanie indywidualne. Uczestnik dostaje opis szeregu różnorodnych zadań, których wykonanie powinien zaplanować w określonym czasie. Zadania mogą być ze sobą powiązane, mniej lub bardziej złożone, wymagać skorzystania z określonych zasobów. Ćwiczenia tego typu dedykowane są głównie do diagnozy kompetencji organizacyjnych i osobistych.
- **prezentacja** – zadanie, w którym uczestnik indywidualnie przygotowuje się do zaprezentowania/obronienia konkretnej tezy lub otrzymanego w instrukcji zakresu informacji. W kolejnym etapie osoba oceniana prezentuje opracowane przez siebie stanowisko/rozwiązanie przez komisję. W ćwiczeniu tym zakłada się możliwość zadawania uczestnikom trudnych pytań w celu weryfikacji poziomu ich kompetencji społecznych.
- **analiza przypadku** – podstawę stanowi opis (często wzbogacony tabelami, wykresami itp.) sytuacji dotyczącej np. kondycji pewnej firmy. Zadaniem pojedynczego uczestnika lub zespołu jest przeanalizowanie opisanej sytuacji, a następnie odpowiedzenie na kilka pytań, podjęcie decyzji czy zaproponowanie rozwiązań. Zadania te, często przypominające w konstrukcji testy, dedykowane są głównie do diagnozy kompetencji poznawczych (np. analizowanie sytuacji i generowanie rozwiązań).

Jak zostało to już zasygnalizowane, punktem wyjścia do zaprojektowania przebiegu sesji jest zakres badanych kompetencji. Dysponując oczekiwanym profilem kompetencyjnym oraz znając potencjał diagnostyczny konkretnych ćwiczeń, jesteśmy w stanie stworzyć macierz, która pokazuje podczas której aktywności, która kompetencja będzie badana (por. tabela 22).

**Tabela 22.** Przykładowa macierz ćwiczenia x kompetencje dla sesji A&DC

Ćwiczenie	A1	B1	B2	B4	B5	D1	D2
<b>Kolejka do kasy</b> – zadanie problemowe bez przypisania ról, realizowane w zespole	X			X	X		
<b>Prezentacja dla Zarządu</b> – zadanie problemowe z wyznaczoną rolą lidera, wykonywane w zespole, z wymianą zespołu po połowie ćwiczenia		X	X			X (L)	X (L)
<b>Komisja ds. rozwiązywania problemów</b> – dyskusja grupowa bez przypisania ról, realizowana w zespole	X	X			X		
<b>Linia produkcyjna</b> – zadanie problemowe z wyznaczoną rolą lidera, wykonywane w zespole, z wymianą lidera w trakcie ćwiczenia		X	X			X (L)	X (L)
<b>Trudna rozmowa z pracownikiem</b> – scenka, w której uczestnicy na zmianę odgrywają rolę przełożonego i pracownika	X					X	X
<b>Proces biznesowy</b> – zadanie problemowe z wyznaczoną rolą lidera, wykonywane w zespole, ze zmianą czasu realizacji ćwiczenia		X	X			X (L)	X (L)
<b>Budżet inwestycyjny</b> – dyskusja grupowa z przypisanymi rolami (zadanie negocjacyjne), realizowane w grupie	X		X	X			
<b>Oferta przetargowa</b> – zadanie problemowe z wyznaczoną rolą lidera, wykonywane w zespole, z wymianą członków zespołu w połowie ćwiczenia		X	X			X (L)	X (L)
<b>Kampania marketingowa</b> – ćwiczenie typu poszukiwanie faktów – jeden na jeden z asesorem	X			X	X		
<b>Po urlopie</b> – zadanie typu koszyk zadań – zadanie indywidualne					X	X	X

Źródło: opracowanie własne. Legenda:

A1 – Komunikowanie i przekonywanie;

B1 – Adaptowanie się do zmian;

B2 – Dążenie do rezultatu;

B4 – Analizowanie sytuacji i generowanie rozwiązań;

B5 – Planowanie i organizowanie;

D1 – Delegowanie i egzekwowanie zadań;

D2 – Inspirowanie i motywowanie

Wszystkie wymienione kompetencje są dokładnie zdefiniowane i opisane w załącznikach 2 i 3

(L) – kompetencja badana tylko u uczestnika z przypisaną rolą lidera.

Projektując taką macierz powinniśmy się kierować kilkoma wskaźnikami metodologicznymi. Po pierwsze powinniśmy zastosować równoważne metody diagnozy tych samych obszarów kompetentnego działania –

w praktyce przyjmuje się, że każda kompetencja powinna być obserwowana co najmniej podczas trzech ćwiczeń. Po drugie musimy zadbać o to, aby podczas jednego zadania nie planować diagnozy więcej niż trzech kompetencji – pozwoli to asesoram na sporządzenie dokładnych notatek i nieprzeoczenie zbyt wielu szczegółów. Sesja A&DC przeprowadzona zgodnie z macierzą umieszczoną w tabeli 23 spełnia wspomniane wymagania z nawiązką – niektóre kompetencje diagnozowane są aż pięć razy. Ponadto warto wyjaśnić, że w przypadku ćwiczeń liderekich (np. „Prezentacja dla Zarządu”) obecność czterech krzyżyków nie oznacza, że w ich trakcie wszyscy uczestnicy będą oceniani w zakresie czterech kompetencji. W tym konkretnym typie zadań osoby, które są wyznaczone do pełnienia roli lidera są oceniane w zakresie kompetencji menedżerskich (D1 i D2), natomiast pozostali członkowie zespołu w obszarze kompetencji osobistych (B1 i B2).

W ramach podsumowania części poświęconej projektowaniu sesji A&DC warto jeszcze raz odwołać się do wytycznych zawartych w międzynarodowych standardach stosowania tej metody. Autorzy wspomnianego dokumentu dość precyzyjnie określili czym nie jest sesja A&DC (*Guidelines and Ethical Considerations...*):

- zestawem technik, które nie wymagają od badanych przejawiania oczekiwanych zachowań;
- ćwiczeniami symulacyjnymi oraz wywiadami behawioralnymi wykorzystywanymi pojedynczo;
- sesjami diagnozy kompetencji, w których ocenia jeden asesor;
- sesjami, w których każde zadanie oceniane jest tylko przez jednego asesora;
- sesjami, których wyniki nie są walidowane (nie dokonuje się porównania wyników pomiaru z zastosowaniem równoważnych technik).

### **5.3. Przeprowadzenie sesji i diagnoza kompetencji uczestników**

Przeprowadzając sesję A&DC organizatorzy muszą trzymać się określonych standardów tak, aby warunki diagnozy kompetencji były powtarzalne. Inaczej mówiąc, standaryzacja przebiegu sesji ma na celu uniezależnienie wyników oceny od czynników losowych, które mogłyby wystąpić podczas takiego badania. Zasady przeprowadzania sesji oraz dokonywania pomiaru kompetentnego działania obejmują również role osób zaangażowanych w proces diagnozy oraz procedury formułowania ocen.

### 5.3.1. Role podczas sesji A&DC

Sprawna organizacja przebiegu sesji A&DC wymaga dokładnego podziału ról pomiędzy uczestnikami spotkania. Możemy wyróżnić następujące role:

- **Osoba oceniana/uczestnik sesji.** Uczestnikami sesji są pracownicy organizacji, która zleca pomiar kompetencji lub kandydaci do pracy na konkretne stanowisko. W przypadku, gdy sesja organizowana jest dla już zatrudnionych osób, najczęściej ma ona charakter rozwojowy – tzn. diagnoza kompetentnego działania przeprowadzana jest po to, aby zidentyfikować luki kompetencyjne, czyli obszary wymagające podjęcia działań rozwojowych (sesje takie nazywane są „Development Center”). W sytuacji, gdy sesja A&DC jest jednym z etapów procesu rekrutacji i selekcji, to wówczas ma ona charakter weryfikujący poziom kompetencji (sesje takie nazywane są „Assessment Center”).
- **Prowadzący sesję/trener.** Osoba prowadząca sesję jest odpowiedzialna za prawidłowy przebieg ćwiczeń. To ona podaje instrukcje, mierzy czas, odpowiada na pytania i wątpliwości uczestników. Rola trenera obejmuje też odpowiedzialność za organizacyjne przygotowanie sesji – dba o niezbędne zasoby (instrukcje i materiały do ćwiczeń, aranżuje sale/pomieszczenia). Zadaniem osoby prowadzącej sesję A&DC jest również zadbanie o komfort uczestników. Jest to bardzo trudne zadanie, ponieważ wiąże się z koniecznością kontrolowania procesu grupowego w warunkach, w których uczestnikom towarzyszy stres. Dobrze w tej roli sprawdzają się profesjonalni trenerzy biznesowi, mający doświadczenie w pracy z wymagającymi uczestnikami. Prowadzący sesję A&DC jest również pośrednikiem pomiędzy uczestnikami, a asesorami czyli zapewnia jednym i drugim optymalne warunki pracy.
- **Asesor.** Jest to osoba, która obserwuje i odnotowuje zachowania uczestników podczas sesji A&DC. „Zawodowy asesor” (osoba specjalizująca się w ocenie kompetencji innych) najczęściej posiada wykształcenie z zakresu nauk społecznych (psycholog, pedagog) lub doświadczenie w obszarze doradztwa zawodowego/personalnego, prowadzenia szkoleń, czy coachingu. Obecnie w ofercie co najmniej kilku szkół wyższych znajdują się studia podyplomowe dla przyszłych asesorów (tzw. Akademia Asesorów), podczas których uczestnicy uczą się oceniania kompetencji i udzielania informacji zwrotnej po ocenie. Nie zawsze jednak rolę asesorów pełnią osoby, które zajmują się tym zawodowo na co dzień. W wielu organizacjach przyjmuje się rozwiązanie, w którym oce-

ny kompetencji uczestników sesji Assessment Center dokonują przedstawiciele różnych stanowisk. Zazwyczaj są to menedżerowie jednostek organizacyjnych, do których aktualnie prowadzony jest nabór pracowników. Międzynarodowe standardy A&DC także dopuszczają taką możliwość, bardziej koncentrując się na wymaganiach dotyczących treningu asesorów, a nie na ich obszarach specjalizacji w organizacji. Osoby oceniające uczestników podczas sesji mają do wykonania bardzo trudne zadanie. Aby zapewnić jak największy obiektywizm asesorów, wskazane jest, aby nie nawiązywali oni relacji z uczestnikami podczas samej sesji. Dlatego dąży się do ograniczenia kontaktów podczas ćwiczeń, a także przerw pomiędzy zadaniami. Idealna sytuacja to taka, w której asesor jest „niewidoczny” dla uczestników, nie okazuje emocji, nie pomaga, nie sugeruje i nie zdradza oznak zaangażowania w przebieg sesji. Za sprawną realizację sesji odpowiada osoba prowadząca i to ona kontaktuje się z uczestnikami.

- **Aktorzy.** Są to odpowiednio przygotowane osoby, których zadaniem jest odegranie roli w scenie lub zadaniu grupowym. W niektórych ćwiczeniach zespołowych lub w scenkach aktorzy odgrywają role charakterystyczne, np. trudnych uczestników, roszczeniowych klientów, niezdyscyplinowanych pracowników. Taka rola musi jednak wynikać ze scenariusza ćwiczenia, a nie inwencji osoby je odgrywającej. Angażowanie aktorów zapewnia wysoki poziom standaryzacji i kontroli procesu oceny. Aktorzy odgrywają swoje role zgodnie ze scenariuszem, na bardzo podobnym poziomie trudności – taki stan rzeczy nie jest możliwy do zagwarantowania w przypadku, gdy rolę w scenkach odgrywają inni uczestnicy. Niemniej jednak wprowadzenie do sesji aktorów może powodować wyższy poziom stresu i mniejszy komfort psychiczny pracy, co nie zawsze jest sytuacją pożądaną ze względu na trafność dokonywanej oceny.

Na uwagę zasługuje kwestia podziału ról pomiędzy prowadzącego sesję oraz asesorów. Niekiedy role te są łączone, tzn. asesor jednocześnie prowadzi ćwiczenie (podaje instrukcje, mierzy czas, udziela odpowiedzi na pytania uczestnika) oraz obserwuje zachowania i robi notatki. Niemniej jednak obserwacja i notowanie zachowań uczestników sesji jest zadaniem na tyle obciążającym poznawczo, że warto tak zaaranżować przebieg sesji, aby asesor mógł skoncentrować się wyłącznie na ocenianiu. Ponadto, funkcja osoby prowadzącej sesję zakłada nawiązanie relacji z uczestnikami, co mo-

że negatywnie wpływać na obiektywizm oceny sytuacji i obserwowanych zachowań. Jeszcze wyraźniej należy zaakcentować rozróżnienie roli asesora i aktora. Ten pierwszy nie powinien aktywnie uczestniczyć w ćwiczeniu lub odgrywać scenek. Jednoczesne pełnienie tych ról zaburza proces oceny. Zdarza się jednak, że w scenariuszu ćwiczenia uczestnicy prezentują efekty swoich prac przed asesorami (którzy np. wcielają się w rolę członków komisji). Odstępstwem od tej reguły są też ćwiczenia „jeden na jeden”, typu poszukiwane faktów, podczas których asesor udziela odpowiedzi na pytania uczestników. Jeżeli nie da się (z przyczyn logistycznych) uniknąć tego typu sytuacji, to warto przynajmniej tak zaprojektować sesję A&DC, aby tego typu ćwiczenia wykonywane były na końcu spotkania.

### 5.3.2. Procedura formułowania ocen

Istnieją dwie podstawowe procedury formułowania ocen przez asesorów podczas sesji A&DC: ocena szczegółowa zachowań po każdym ćwiczeniu (ang. *within-exercises rating process*) oraz ocena kompleksowa kompetencji na podstawie zachowań prezentowanych podczas całej sesji i wszystkich wykonywanych ćwiczeń (ang. *within-dimension rating process*).

#### Ocena po każdym ćwiczeniu

Pierwsza procedura obejmuje każdorazowe i niezależne szacowanie poziomu kompetentnego działania podczas każdego ćwiczenia. W tym celu asesorzy korzystają ze specjalnych arkuszy obserwacyjnych zawierających nazwę ćwiczenia, zakres badanych kompetencji wraz z listą wskaźników behawioralnych, czyli kategorii zachowań podlegających obserwacji. Przykład takiego arkusza zaprezentowano w tabeli 23.

**Tabela 23.** Przykładowy arkusz obserwacyjny podczas ćwiczenia realizowanego w ramach sesji A&DC

Ćwiczenie: KOMISJA DS. INTERWENCJI		
Imię i Nazwisko uczestnika:		Data sesji:
Kompetencja	Wskaźnik behawioralny	Ocena (1–9)
Komunikowanie i przekonywanie	Prezentowanie opinii (zabieranie głosu)	
	Jasność i precyzyjność wypowiedzi	
	Słuchanie	
	Atrakcyjność wypowiedzi	
	Argumentowanie	

<b>Ćwiczenie: KOMISJA DS. INTERWENCJI</b>		
Imię i Nazwisko uczestnika:		Data sesji:
<b>Kompetencja</b>	<b>Wskaźnik behawioralny</b>	<b>Ocena (1–9)</b>
Analizowanie sytuacji i generowanie rozwiązań	Analizowanie sytuacji z różnych perspektyw	
	Wskazywanie na zależność pomiędzy danymi	
	Wyciąganie wniosków	
	Definiowanie istoty problemu	
	Proponowanie rozwiązań	
Innowacyjność	Prezentowanie oryginalnych pomysłów	
	Wdrażanie nowych sposobów realizacji zadań	
	Poszukiwanie nowości (nowych rozwiązań)	
Pozytywne zachowania zaobserwowane podczas sesji		Negatywne zachowania zaobserwowane podczas sesji

Źródło: opracowanie własne.

Po każdym ćwiczeniu, asesor wypełnia taki arkusz dla każdego obserwowanego przez siebie uczestnika. Wpisując odpowiednią notę, korzysta z behawioralnych skal obserwacyjnych<sup>8</sup> (zob. załącznik 3). Następnie, po zakończeniu sesji asesor przypisany do konkretnego uczestnika wprowadza wyniki z wszystkich arkuszy dotyczących tej osoby do specjalnej tabeli w arkuszu kalkulacyjnym (por. tabela 24).

<sup>8</sup> Aby nie drukować tak obszernych arkuszy oceny dla każdego uczestnika, podczas sesji oceny asesor dysponuje jednym kompletem skal. Oceny dla poszczególnych uczestników nanoszone są na arkusze zawierające jedynie informację które wskaźniki badanych kompetencji oceniane są podczas konkretnych ćwiczeń.

**Tabela 24.** Arkusz do spisywania ocen cząstkowych uzyskanych podczas ćwiczeń realizowanych w ramach sesji A&DC

Imię i Nazwisko:		Data sesji:					
WYNIKI SESJI ASSESSMENT & DEVELOPMENT CENTER							
	Ćwicz. 1	Ćwicz. 2	Ćwicz. 3	Ćwicz. 4	Ćwicz. 5	Ćwicz. 6	Ocena finalna
<b>KOMUNIKOWANIE I PRZEKONYWANIE</b>							
Prezentowanie opinii (zabieranie głosu)		X			X	X	
Jasność i precyzyjność wypowiedzi		X			X	X	
Słuchanie		X			X	X	
Atrakcyjność wypowiedzi		X			X	X	
Argumentowanie		X			X	X	
<b>ANALIZOWANIE SYTUACJI I GENEROWANIE ROZWIĄZAŃ</b>							
Analizowanie sytuacji z różnych perspektyw	X		X		X		
Wskazywanie na zależność pomiędzy danymi	X		X		X		
Wyciąganie wniosków	X		X		X		
Definiowanie istoty problemu	X		X		X		
Proponowanie rozwiązań	X		X		X		
<b>INNOWACYJNOŚĆ</b>							
Prezentowanie oryginalnych pomysłów	X			X		X	
Wdrażanie nowych sposobów realizacji zadań	X			X		X	
Poszukiwanie nowości (nowych rozwiązań)	X			X		X	

Źródło: opracowanie własne. Legenda: znak X postawiono w ćwiczeniach, w których dane kompetencje nie były oceniane.

Oceny cząstkowe (z poszczególnych ćwiczeń) mogą pochodzić od różnych asesorów. Za integrację wszystkich danych odpowiada ten asesor, który po sesji A&DC będzie pisał raport indywidualny dla danego uczestnika i udzieli mu na tej podstawie informacji zwrotnych. Integracja danych i obliczanie ocen końcowych w zakresie badanych kompetencji może odbywać się na dwa sposoby: arytmetyczny lub w oparciu o dyskusję asesorów. Sposób arytmetyczny polega na uśrednieniu ocen cząstkowych, pochodzących od różnych asesorów i sformułowanych na podstawie obserwacji podczas wszystkich ćwiczeń. Sposób formułowania ocen końcowych w oparciu o dyskusję asesorów polega na wnikliwej analizie ocen cząstkowych (w gronie wszystkich asesorów), szczególnie w zakresie rozbieżności



w ocenach pochodzących od różnych oceniających. Poziom kompetentnego działania ustalony w efekcie dyskusji asesorów zazwyczaj jest wyrażony w postaci liczby zaokrąglonej do pełnych punktów skali (np. 1–9).

### **Ocena kompetencji po całej sesji**

W przypadku drugiej procedury formułowania ocen podczas sesji A&DC asesorowie skrupulatnie odnotowują zachowania uczestników zaobserwowane podczas wszystkich wykonywanych ćwiczeń. Natomiast z oceną poziomu kompetentnego działania wstrzymują się aż do zakończenia sesji. W procedurze tej, każdemu uczestnikowi badania zostaje przypisany asesor, który obserwuje go przez całą sesję (w trakcie wszystkich realizowanych zadań). Osoba taka pełni rolę tzw. asesora wiodącego. Zaletą takiej procedury jest możliwość zaobserwowania zachowań osób w różnych zadaniach oraz różnych warunkach. Różnice w zachowaniu obserwowanym podczas różnych ćwiczeń podlegają również interpretacji i mają wpływ na formułowanie oceny końcowej. Przypisanie na stałe osoby badanej do asesora ma oczywiście swoje wady. W procedurze tej uczestnicy są poniekąd skazani na jedną osobę oceniającą, przez co ich końcowe noty są mniej obiektywne, niż ma to miejsce w przypadku bycia obserwowanym przez kilku asesorów. Aby zniwelować problem subiektywizmu, w procedurze tej wprowadza się funkcję tzw. asesora wspierającego. Funkcję taką kilkakrotnie podczas sesji A&DC pełni każdy asesor wiodący wobec „nie swoich” uczestników. Najczęściej ma to miejsce przy okazji ćwiczeń zespołowych, w których asesorzy odnotowują zachowania osób, które są im przypisane oraz dodatkowo oceniają jedną osobę, która jest przypisana do innego asesora. Zabieg ten pozwala zebrać różne opinie na temat kompetentnego działania każdego uczestnika. Wprowadzenie takiego schematu oceny jest nie lada wyzwaniem logistycznym. Przykład przebiegu sesji, uwzględniającej rolę asesorów wiodących oraz wspierających zawiera tabela 25.

Sesja A&DC przedstawiona w tabeli 25, składa się z dziesięciu ćwiczeń (dwa ostatnie zadania wykonywane są równolegle). Bierze w niej udział ośmiu uczestników i czterech asesorów (każda osoba oceniająca pełni funkcję asesora wiodącego dla dwóch uczestników). Przebieg sesji jest tak pomyślany, aby każdy uczestnik był oceniony w co najmniej trzech ćwiczeniach, nie tylko przez asesora wiodącego, ale również wspierającego. Szczególnie istotne jest, aby uczestnik pełniący w zadaniu rolę lidera był oceniany przez więcej niż jednego asesora.

**Tabela 25.** Macierz przebiegu sesji A&DC z uwzględnieniem roli asesorów wiodących oraz wspierających w obserwacji zachowań uczestników

Ćwiczenie	A1	A1	A2	A2	A3	A3	A4	A4
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8
<b>Kolejka do kasy</b> – zadanie problemowe bez przypisana ról, realizowane w dwóch zespołach.		A3	A4		A1		A2	
<b>Prezentacja dla Zarządu</b> – zadanie problemowe z wyznaczoną rolą lidera, wykonywane w dwóch zespołach, z wymianą zespołu po połowie.	L/ A3		L/ A4					
<b>Komisja ds. rozwiązywania problemów</b> – dyskusja grupowa bez przypisania ról w podziale na dwa zespoły.	A4			A3		A2		A1
<b>Linia produkcyjna</b> – zadanie problemowe z wyznaczoną rolą lidera, wykonywane w dwóch zespołach, z wymianą lidera w trakcie ćwiczenia.		L/ A2			L/ A4			A3
<b>Trudna rozmowa z pracownikiem</b> – dwie scenki odgrywane w dwójkach. Osoby na zmianę odgrywają rolę przełożonego i pracownika.	P1	P1	P2	P2	P3	P3	P4	P4
<b>Proces biznesowy</b> – zadanie problemowe z wyznaczoną rolą lidera, wykonywane w dwóch zespołach, ze zmianą czasu realizacji ćwiczenia.	A2			L/ A1		A4	L/ A3	
<b>Budżet inwestycyjny</b> – dyskusja grupowa z przypisanymi rolami (zadanie negocjacyjne), realizowane w dwóch zespołach.		A4	A3		A2		A1	
<b>Oferta przetargowa</b> – zadanie problemowe z wyznaczoną rolą lidera, wykonywane w dwóch zespołach, z wymianą zespołu w połowie ćwiczenia.				A4		L/ A1		L/ A2
<b>Kampania marketingowa/ Po urlopie</b> – dwa ćwiczenia realizowane w tym samym czasie (naprzemiennie): 1) Poszukiwanie faktów – zadanie jeden na jeden z asesorem; 2) Koszyk zadań – zadanie indywidualne.								

Źródło: opracowane własne. Legenda:

A1, A2 itd. – kolejni asesorowie w roli asesorów wiodących (przypisanie w nagłówku tabeli) oraz w roli asesorów wspierających (przypisanie przy konkretnym ćwiczeniu);

U1, U2 itd. – kolejni uczestnicy;

L – w tym ćwiczeniu dany uczestnik ma wyznaczoną rolę lidera zespołu zadaniowego;

P1, P2 itd. – pary uczestników uczestniczących w scenie. W pozostałych ćwiczeniach podział na grupy oznaczany jest różnymi kolorami.

Ćwiczenia z wyznaczoną rolą lidera są dedykowane do diagnozy kompetencji menedżerskich i podczas innych ćwiczeń może nie być już okazji do zaobserwowania pewnych zachowań (np. egzekwowanie od innych realizacji ustalonych celów). Ważne jest również zapewnienie, aby każda osoba mogła być oceniona przez różnych asesorów, dlatego w tym schemacie każdy asesor co najmniej raz obserwuje każdego z uczestników. Jak widać logistyka takiej sesji nie jest prosta i wymaga bardzo dużego doświadczenia i umiejętności od trenera prowadzącego.

Ocena finalna w procedurze oceniania pod koniec sesji jest szacowana na podstawie notatek z obserwacji asesora wiodącego i proponowana podczas dyskusji asesorów. Dyskusja asesorów w tej procedurze, w porównaniu do schematu oceniania po każdym ćwiczeniu, trwa o wiele dłużej. Asesorowie podczas takiego spotkania interpretują nie tylko pojedyncze zachowania, ale również dynamikę pracy każdego uczestnika oraz kontekst sytuacyjny zmian zaobserwowanych w jego zachowaniu. Dyskusje takie mogą trwać kilka godzin, a i tak asesorowie mogą nie dojść do pełnego konsensusu – w takich przypadkach głos decydujący ma zawsze asesor wiodący.

Firmy specjalizujące się w przeprowadzaniu diagnozy kompetencji metodą A&DC bardzo często tworzą własne procedury przebiegu tego typu badań, będące mieszanką wyżej opisanych metodologii. Niekiedy na zasady przeprowadzania sesji A&DC mają wpływ czynniki ekonomiczne (praca każdego dodatkowego asesora podraża proces diagnozy) lub logistyczne (dostępność sal, liczba uczestników). Ważne jest, aby za każdym razem kiedy wprowadza się modyfikacje procedury badania kompetencji przeanalizować ich konsekwencje dla rzetelności i trafności pomiaru.

## **5.4. Opracowanie raportów i przeprowadzenie sesji informacji zwrotnych**

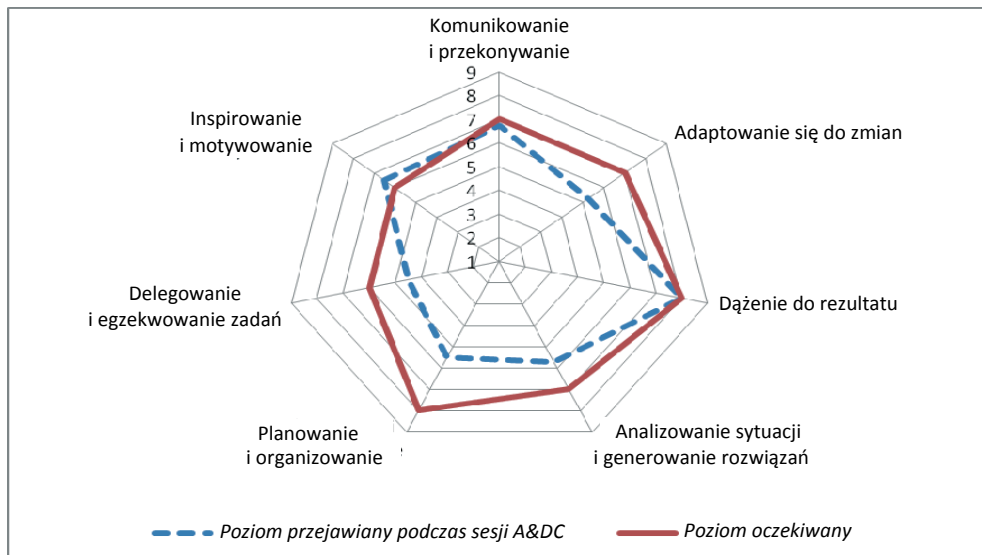
Zgodnie z przyjętym standardem, każdy proces diagnozy kompetencji metodą A&DC powinien kończyć się opracowaniem indywidualnych raportów dla uczestników oraz udzieleniem im informacji zwrotnej. Możemy wyróżnić dwa podstawowe typy raportów: 1) zawierający wyłącznie wyniki diagnozy – jest to zwięzły opis wyników i ich interpretacja w kontekście celu przeprowadzanej diagnozy; 2) rozwojowy – bardziej obszerny, zawierający nie tylko prezentację wyników, ale również rekomendację działań rozwojowych w przypadku odnotowania luk kompetencyjnych. W tym

miejszu należy podkreślić szczególną rolę sesji informacji zwrotnych. Bardzo często, szczególnie w przypadku sesji organizowanych z myślą o rozwoju pracowników, ten element procesu A&DC uznawany jest za najbardziej wartościowy. Sesje informacji zwrotnych nie służą wyłącznie omówieniu wyników diagnozy. Podczas takiego spotkania asesor ma szansę wyjaśnić uczestnikowi zagadnienia związane z celem i procedurą pomiaru kompetencji zawodowych, a także odpowiedzieć na wszelkie pytania i wątpliwości.

#### 5.4.1. Raporty po sesji Assessment & Development Center

Zasadniczym elementem raportu indywidualnego jest profil kompetencyjny uzupełniony o wyniki diagnozy kompetencji oraz wskazówki rozwojowe (w przypadku wersji rozszerzonej – „rozwojowej”). Raport możemy podzielić na dwie części zawierającą dane liczbowe lub wykresy oraz na część opisową. Przykładowy profil otrzymany w wyniku dokonania oceny podczas sesji A&DC zamieszczono na rysunku 2.

**Rysunek 2.** Wyniki pomiaru kompetencji uzyskane podczas sesji A&DC na tle profilu oczekiwanego

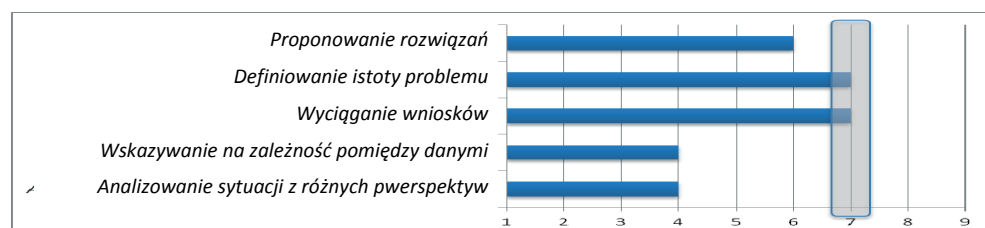


Obszar kompetentnego działania	Poziom przejawiany	Poziom oczekiwany	Różnica	Interpretacja
Komunikowanie i przekonywanie	6,8	7	-0,3	
Adaptowanie się do zmian	5,3	7	-1,8	LUKA
Dążenie do rezultatu	8,0	8	0,0	MOCNA STRONA
Analizowanie sytuacji i generowanie rozwiązań	5,6	7	-1,4	
Planowanie i organizowanie	5,5	8	-2,5	LUKA
Delegowanie i egzekwowanie zadań	4,5	6	-1,5	LUKA
Inspirowanie i motywowanie	6,5	6	0,5	MOCNA STRONA

Źródło: opracowanie własne.

Z treści raportu powinno jasno wynikać, czy w wyniku badania zidentyfikowano luki kompetencyjne. Jeżeli tak, to na jakim poziomie. Zastosowana metodologia pomiaru kompetencji zawiera wytyczne na temat interpretacji różnic pomiędzy poziomem przejawianym, a oczekiwanym – tzn. określa jakiej wielkości różnica jest wystarczająca, aby nazwać ją „luką kompetencyjną” lub „mocną stroną”. W zamieszczonym na rysunku 3 przykładzie wynik niższy od poziomu pożądanego co najmniej o 1,5 punktu skali wskazuje na lukę kompetencyjną – czyli obszar wymagający pilnie podjęcia działań rozwojowych, natomiast wyniki zgodne z poziomem oczekiwanym lub przewyższające go świadczą o mocnej stronie osoby ocenianej.

**Rysunek 3.** Wyniki szczegółowe w zakresie kompetencji „Analizowanie sytuacji i generowanie rozwiązań”



Źródło: opracowanie własne.

Dodatkowo, oprócz prezentacji wyników ogólnych dla poszczególnych obszarów kompetentnego działania raport może zawierać dane na te-

mat ocen szczegółowych – w zakresie poszczególnych kategorii zachowań (wskaźników). Przykład graficznej prezentacji wyników dla jednej kompetencji/obszaru kompetentnego działania zawiera rysunek 3.

Część opisowa raportu indywidualnego z reguły zawiera: charakterystykę zachowania uczestnika w trakcie sesji AC, opis poziomu przyswojenia poszczególnych kompetencji wybranych do badania; wyróżnienie silnych i słabszych obszarów kompetentnego działania badanej osoby oraz wskazania rozwojowe dla uczestnika badania w zakresie szkoleń i działań podejmowanych w miejscu pracy i poza nim. Wskazówki te są wybierane ze znacznie większej puli wskazówek przypisanych poszczególnym kompetencjom.

#### 5.4.2. Sesja informacji zwrotnej

Ostatnim elementem procesu A&DC jest spotkanie asesora z uczestnikiem w celu omówienia jego wyników uzyskanych podczas sesji oraz – w niektórych przypadkach – określenia indywidualnego planu działań rozwojowych. Sesja informacji zwrotnej ma kluczowy wpływ na to, czy osoba oceniana skorzysta z wyników diagnozy kompetencji. Uczestnicy sesji, otrzymując raport bardzo często negatywnie reagują na każdą informację na temat przejawianych przez nich deficytów. Rozmowa z asesorem jest jedną z szans na wyjaśnienie nieporozumień, ale przede wszystkim na uzasadnienie oceny. Przebieg sesji informacji zwrotnej ma również znaczący wpływ na kształtowanie postaw wobec dalszych działań rozwojowych – w przypadku badania pracowników – lub wobec organizacji – w przypadku badanych kandydatów do pracy. Standardowy przebieg rozmowy po sesji A&DC obejmuje następujące etapy:

1. **Zawarcie kontraktu.** Ważną zasadą sesji informacji zwrotnych jest ich poufność. Spotkanie to jest przede wszystkim dla pracownika. Jeżeli w efekcie rozmowy powstanie notatka lub plan działań rozwojowych to należy to jasno zakontraktować.
2. **Zaprezentowanie celu i przebiegu spotkania.** Celem jest omówienie wyników i wyjaśnienie wszelkich wątpliwości, a także określenie priorytetów rozwojowych. Zdefiniowanie celów sesji porządkuje samą rozmowę i pozwala skoncentrować się na najważniejszych – z perspektywy celu spotkania – rzeczach. Warto też wspomnieć o tym, co się nie stanie podczas sesji informacji zwrotnych, a mianowicie nie będzie można negocjować dokonanych ocen.

3. **Zapytanie o refleksje na temat lektury raportu.** Jest to bardzo ważne, aby jeszcze przed uzasadnieniem wyników zapytać o reakcję uczestnika na przesłany wcześniej raport. Warto dopytać osobę badaną, z czym się zgadza, a z czym nie; co ją zaskoczyło (tak pozytywnie, jak i negatywnie).
4. **Przypomnienie metodologii wykorzystanej w diagnozie kompetencji.** Warto szczegółowo omówić skalę oceny, która była stosowana w badaniu oraz przedstawić podstawy dokonywania ocen. Nawet jeżeli skala pomiaru kompetentnego działania jest opisana we wprowadzeniu do raportu indywidualnego to i tak uczestnicy interpretują ją po swojemu. Niejednokrotnie jest to powodem nieporozumień i nieadekwatnej reakcji na wyniki diagnozy. Należy również podkreślić, że uzyskana ocena jest wynikiem obserwacji zachowań podczas sesji A&DC i tylko obserwowane działania były brane pod uwagę. Jeżeli uczestnik podczas wykonywania ćwiczenia pomyślał o jakimś rozwiązaniu, ale tego nie powiedział, ani nie zamienił w czyn, to nie miało to wpływu na pomiar kompetencji.
5. **Omówienie wyników ogólnych.** Rozpoczynamy od ogólnego podsumowania wyników na tle profilu oczekiwanego. Wymieniamy te kompetencje, które zostały ocenione poniżej oczekiwań oraz te, które zostały zidentyfikowane jako mocna strona uczestnika.
6. **Omówienie wyników szczegółowych.** W kolejnym etapie przechodzimy kolejno do poszczególnych obszarów kompetentnego działania. Przy okazji omawiania szczegółowych wyników odwołujemy się do konkretnych przykładów zachowań uczestnika (działań, wypowiedzi), zaobserwowanych podczas sesji. W zależności od liczby badanych kompetencji, etap ten może trwać nawet kilkadziesiąt minut.
7. **Ustalenie priorytetów rozwojowych.** Po omówieniu z uczestnikiem szczegółowych wyników pomiaru kompetentnego działania możemy przejść do określania priorytetów i formułowania celów rozwojowych. Priorytetem rozwojowym może być ta kompetencja, która została oceniona podczas sesji A&DC poniżej oczekiwanego poziomu i jednocześnie stanowi ważny – z perspektywy realizowanych zadań – obszar funkcjonowania uczestnika. Osoba oceniana powinna również mieć pozytywny stosunek emocjonalny do kompetencji, będącej priorytetem rozwojowym – zwiększy to szanse na zaangażowanie się jej w działania rozwojowe w tym zakresie.
8. **Stworzenie indywidualnego planu działań rozwojowych.** Krok ten dotyczy wyłącznie sesji A&DC, których celem jest rozwój pracowni-

ków. Ustalone wspólnie z osobą ocenianą działania powinny pomóc w osiągnięciu zdefiniowanych wcześniej celów rozwojowych.

9. **Podsumowanie.** Na koniec wskazane jest powtórzenie najważniejszych ustaleń oraz zapytanie o ewentualne wątpliwości na temat wypracowanego rozwiązania.

Opisany wyżej schemat przeprowadzania sesji informacji zwrotnej zakłada poświęcenie na rozmowę co najmniej kilku godzin. Nie zawsze w projekcje diagnozy kompetencji z wykorzystaniem metody A&DC przewidziany jest tak długi czas spotkania – szczególnie, gdy projekt nie ma ściśle rozwojowego charakteru. W tego typu sytuacjach należy się skoncentrować na etapach od pierwszego do piątego, a potem przejść do krótkiego podsumowania.

## 5.5. Wyniki badań nad rzetelnością i trafnością metody A&DC

Analiza wyników badań kompetencji pracowników przeprowadzonych w czterech różnych organizacjach<sup>9</sup> z wykorzystaniem metody A&DC wykazała bardzo wysoki poziom rzetelności pomiaru. Współczynniki zgodności wewnętrznej (alfa Cronbacha) dla poszczególnych kompetencji wahały się od 0,84 (w ocenie kompetencji „przywództwo”) do 0,92 (w ocenie kompetencji „kontrolowanie”). W wynikach tych odnotowano również uderzająco wysokie korelacje pomiędzy ocenami poszczególnych kompetencji (średnia korelacja wyniosła od  $r = 0,41$  do  $r = 0,81$ ) (Jurek, 2008).

Wyniki badań wskazują również na satysfakcjonującą trafność pomiaru kompetencji metodą A&DC. F. Schmidt oraz J. Hanter (1998) w przypadku tej metody podają współczynnik korelacji pomiędzy wynikami badania, a późniejszą oceną efektywności dokonywaną przez przełożonych na poziomie  $r = 0,37$ . Inne badania wskazują na jeszcze wyższe wskaźniki trafności prognostycznej metody A&DC (nawet na poziomie 0,62), które można, za A. Baczyńską oraz V. Wekselbergiem (2009), uznać za nieco zawyżone z powodu wykorzystania w procesie oceny dodatkowych narzędzi, np. testów inteligencji. Z drugiej strony wiele badań poświęconych tematyce

---

<sup>9</sup> Firma produkcyjna (N = 48); firma telekomunikacyjna (N = 85); firma farmaceutyczna (N = 22); instytucja finansowa (N = 86).



A&DC wskazuje, że w procesie formułowania ocen tą metodą dominuje tzw. efekt ćwiczenia. Efekt ten polega na uzależnieniu wyników pomiaru różnych kompetencji od sukcesu odniesionego w zadaniu, a nie od przejawianego poziomu kompetentnego działania (Robie, Osburn, Morris, Etcheagaray, Adams, 2000; Bowler, Woehr, 2006). Ponadto o trudnościach w zakresie trafności pomiaru kompetencji metodą A&DC świadczą rezultaty badań, które wskazują, że osoby bardziej dominujące lepiej prezentują się w oczach asesorów, aniżeli osoby podporządkowane, niezależnie od badanych kompetencji (Jurek, 2008).

Okazuje się, że w diagnozie kompetencji podczas sesji A&DC ważne jest czy forma i treść wykonywanych zadań są dla uczestników wymagające poznawczo (Byham, 2010). Konsultanci firmy IE-TC stworzyli zestaw ćwiczeń złożonych poznawczo i poddali je normalizacji w trakcie rzeczywistych projektów oceny A&DC. Obserwacje poczynione podczas sesji oceny potwierdzają wyniki badań W. Byham'a. W sesjach używano zarówno ćwiczeń złożonych poznawczo (zawierających dużą ilość materiałów opisujących rzeczywistość ćwiczenia, złożone treści i nietrywialnie zależności między elementami zadania) jak i ćwiczeń znacznie mniej złożonych (ich treść sprowadza się do nakreślenia ogólnej postaci pożądanego efektu zadania). Zaobserwowano między innymi, że w przypadku zadań złożonych poznawczo:

- **uczestnicy badania wykazywali większe zaangażowanie.** Pracowali wydajniej, częściej kontrolowali upływ czasu, chętniej dzielili się zadaniami, zwracali większą uwagę na efekt końcowy ćwiczenia i na bieżąco starali się dokonywać analizy obecnego stanu rozwiązania. Jednocześnie bardziej wyrażali swoją frustrację, irytację oraz rezygnowali z kolejnych wytycznych w przypadku napotykania na trudności. Potwierdzeniem tego, że **osoby badane prezentowały bogatszą ewidencję zachowań** jest fakt, że w zadaniach tych wystąpiło większe zróżnicowanie ocen, co świadczy o lepszych warunkach diagnozy. Można zatem wnioskować, że złożoność poznawcza ćwiczenia pełni funkcję katalizatora kompetentnego działania. W zadaniach tych uczestnicy zachowują się bardziej wyrażnie, eksponując zarówno swoje mocne jak i słabe strony.
- **uczestnicy sesji w mniejszym stopniu stosowali różne strategie auto-prezentacji.** Silne zaangażowanie się w ćwiczenie oraz wyraźna koncentracja na skomplikowanych zagadnieniach niejako „odwracała uwagę” od podejmowania prób zachowania się w sposób sztuczny. Osoby, realizując złożone zadania, napotykały na realne problemy, z którymi

sobie musiały radzić (np. trudności z zapamiętaniem od razu wszystkich wytycznych, napotkanie na odmienny sposób rozumienia zadania, prezentowany przez różnych członków grupy). Dlatego ich zachowania były bardziej naturalne.

- **uczestnicy wskazywali na zainteresowanie ćwiczeniem nawet po zakończeniu sesji.** Osoby badane pytały o prawidłowe rozwiązanie, dzieliły się swoimi spostrzeżeniami na temat mechaniki zadania, częściej określały tego typu zadania jako nietrywialne i bardzo ciekawe.

Wszystko to pokazuje, że stosowanie w diagnozie kompetencji ćwiczeń o wysokim poziomie złożoności poznawczej pozytywnie wpływa nie tylko na dynamikę przebiegu sesji, ale również może poprawiać warunki pomiaru. Dzięki temu zyskujemy dodatkowy czynnik motywujący dla osób badanych oraz zwiększamy wartość takiej oceny poprzez osłabienie tendencji autoprezentacyjnych i wydobycie faktycznych nawyków i schematów postępowania, składających się na kompetentne działanie.

## 5.6. Podsumowanie

Konkludując, wyniki badań pozwalają stwierdzić, że zastosowanie metody A&DC zapewnia rzetelny i trafny prognostycznie pomiar kompetencji zawodowych. Trudności natomiast występują z potwierdzeniem, że oceny uzyskiwane podczas sesji A&DC są faktycznym odzwierciedleniem kompetencji poddawanych badaniu. Inaczej mówiąc metoda A&DC pozwala na zbadanie ogólnego poziomu kompetentnego działania – co pozwala przewidywać przyszłe sukcesy uczestników sesji – ale nie do końca pozwala określić, które z diagnozowanych kryteriów (kompetencji) za to odpowiadają. Aby maksymalnie zwiększyć obiektywizm i trafność diagnozy metodą A&DC warto zastosować się do następujących wskazówek:

- Asesor w jednym ćwiczeniu nie powinien obserwować więcej niż trzech uczestników. Optymalna sytuacja to taka, w której na jednego asesora przypada nie więcej niż dwóch uczestników.
- Każdy uczestnik powinien być oceniany przez co najmniej trzech asesorów w trakcie całej sesji.
- Asesor nie powinien jednocześnie oceniać oraz przeprowadzać złożonych logistycznie ćwiczeń. Podczas sesji asesorowie powinni unikać nawiązywania relacji z uczestnikami.

- Asesorów i uczestników nie powinny łączyć zależności prywatne, ani służbowe.
- Asesorowie powinni przechodzić szkolenie przed każdą sesją. Trening powinien obejmować m.in.: znajomość organizacji, specyfikę stanowiska pracy, znajomość definicji kompetencji i umiejętność ich oceny, znajomość ćwiczeń wraz z zakresem zachowań, których można się spodziewać, znajomość metodologii oceny.
- Przebieg sesji musi uwzględniać systematyczne odnotowywanie obserwowanych zachowań lub ich nagrywanie. Zapisy audio oraz video mogą posłużyć do analizy przebiegu sesji po jej zakończeniu.
- Szacowanie poziomu kompetentnego działania powinno się dokonywać w oparciu o skale szacunkowe, np. typu BARS.
- Ocena poziomów kompetencji powinna wynikać z łączenia informacji od wszystkich asesorów (dyskusja) lub z analizy statystycznej z wykorzystaniem odpowiednich metod. Dyskusje asesorskie uwzględniają prezentację i uzasadnienie opinii na temat obserwowanych zachowań i ich kontekstu. Analizy statystyczne muszą natomiast uwzględnić: wariancję wyników cząstkowych, zgodność ocen oraz spójność ocen uzyskanych w poszczególnych ćwiczeniach.
- Aby uwzględnić specyfikę ocenianych zachowań należy wykorzystać zróżnicowane ćwiczenia oraz wesprzeć ocenę testami. Wykorzystanie różnorodnych technik pozwala również na zbadanie trafności oraz rzetelności pomiaru. Szczególną rolę może tu pełnić zastosowanie ćwiczeń charakteryzujących się wysokim poziomem złożoności poznawczej.

## ROZDZIAŁ 6

### Testy kompetencyjne

Nazwa „test kompetencyjny” stosowana jest do co najmniej kilku typów narzędzi diagnostycznych. W przypadku ujęcia kompetencji w kategoriach różnic indywidualnych, nierzadko testami kompetencyjnymi nazywane są zarówno testy zdolności, jak i kwestionariusze badające osobowość, czy też postawy (por. Molek-Winiarska, 2008; Jedynak, 2008). Przykładem kwestionariusza bazującego na samocenie konkretnych umiejętności jest **Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS)** autorstwa A. Matczak (2007). Kwestionariusz ten składa się z 90 pozycji, stanowiących bezkolicznikowe określenia różnych czynności. Badany ocenia na skali czterostopniowej efektywność, z jaką je wykonuje. 60 spośród nich to czynności oznaczające radzenie sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych, które mogą być uznane za sytuacje trudne. Pozostałe pozycje to tzw. pytania buforowe, nie mające wpływu na wynik badania. Oprócz wskaźnika ogólnego kwestionariusz dostarcza też trzech wskaźników szczegółowych, określających poziom kompetencji ujawnianych w sytuacjach ekspozycji społecznej, sytuacjach wymagających asertywności oraz sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego.

Kolejny przykład to **Test HR Style Zachowania** opracowany przez W. Szulc i D. Godlewską-Werner (2011). Jak podkreślają autorki narzędzia, test ten nie jest kwestionariuszem osobowości, a opisem zachowań, które wybieramy w zależności od sytuacji. W wyniku wypełnienia testu uzyskuje się informacje o dominującym stylu zachowania badanego oraz konstelacji pozostałych typów, a także poziomie przypisanych do nich kompetencji.

Cechą wspólną wspomnianych wyżej narzędzi jest to, że uzyskane przez osobę badaną wyniki opierają się na deklarowanej wiedzy na własny temat. W tym kontekście metody te są zbliżone do kwestionariuszy samooceny kompetencji omawianych w rozdziale 4. Natomiast w niniejszej publikacji przyjęto, że testami kompetencyjnymi są testy o charakterze sprawnościowym, w których oceniana jest poprawność odpowiedzi udzielonych przez osoby badane. W celu uniknięcia trudności z rozróżnieniem testów kompetencyjnych od kwestionariuszy samooceny kompetencji zaproponowano, aby testami kompetencyjnymi nazywać narzędzia diagnostyczne

składające się z pytań/zadań, które podlegają ewaluacji (mogą to być testy wiedzy praktycznej lub testy wykonania). Testy te odnoszą się do wiedzy praktycznej lub umiejętności, czyli podstawowych komponentów kompetentnego działania.

Przykładem tak rozumianych testów kompetencyjnych są **testy wiedzy/inteligencji praktycznej**, nazywane również testami wiedzy ukrytej (ang. *tacit knowledge test*). Główną ideą tego typu narzędzi jest to, aby nie pytać badanego wprost, czy dysponuje określoną wiedzą praktyczną, a sprawdzać, czy badany posługuje się tego rodzaju wiedzą w trakcie rozwiązywania zadań testowych. Metodologia tworzenia narzędzi do pomiaru inteligencji praktycznej została opracowana m.in. na potrzeby badań R. Sternberga i jego współpracowników, poświęconych kryteriom sukcesu zawodowego oficerów armii. Narzędzie to zostało opracowane na podstawie m.in. wywiadów z profesjonalistami oraz oficerami osiągającymi sukcesy w swojej dziedzinie. W efekcie tych działań powstały dziesiątki opisów zawierających jednostki wiedzy proceduralnej, mającej postać „Jeśli A, to X, ponieważ P...”. Tak otrzymane jednostki wiedzy ukrytej poddano badaniu trafności z udziałem ekspertów z danej dziedziny, co pozwoliło upewnić się, że opisany schemat postępowania jest pożądany. Kolejnym krokiem w tworzeniu testu była konstrukcja pytań. Każde pytanie zawierało opis sytuacji „Jeśli A...” wraz z wieloma opcjami „...to X”; „...to Y”; „...Z, itd. Zadanie osób badanych polegało na ocenie (na skali od 1 do 9), w jakim stopniu każda z przedstawionych możliwości stanowi dobre rozwiązanie problemu (Stenberg i wsp., 2000).

Innym przykładem testu skonstruowanego według tych zasad jest opracowany przez R. Stenberga i R. Wagnera **Inwentarz Wiedzy Praktycznej dla Menedżerów** (ang. *Tacit Knowledge Inventory for Managers – TKIM*), którego polską adaptację opracowali A. Baczyńska i J. Terelak (2008). Test ten składa się z dziewięciu scenariuszy – opisów konkretnych sytuacji, z jakimi spotykają się menedżerowie w swojej pracy. Do każdego scenariusza opracowano kilka rozwiązań, które później są oceniane przez osoby badane. Ocena rozwiązań polega na zaznaczeniu odpowiedzi na skali od 1 do 7, gdzie 1 – oznacza „to rozwiązanie wg mnie bardzo złe”, 4 – „to rozwiązanie ani dobre ani złe” oraz 7 – „rozwiązanie uznawane przeze mnie za bardzo dobre”. Wynik uzyskiwany w rezultacie badania testem wiedzy praktycznej stanowi różnica pomiędzy odpowiedziami udzielonymi przez osobę badaną, a odpowiedziami ustalonymi przez ekspertów z dziedziny, której dotyczy test. Im mniejsza różnica, tym wyższy wynik.

## 6.1. Konstrukcja zadań testowych

Jak już zostało to wcześniej zasygnalizowane zadania w testach wiedzy praktycznej zbudowane są z opisu sytuacji zadaniowej oraz kilku wariantów zachowania się w tej sytuacji. Zadaniem osoby diagnozowanej jest wybór najbardziej właściwego jej zdaniem zachowania w opisywanej sytuacji lub niezależna ocena każdej z możliwości. Różnice pomiędzy poszczególnymi testami dotyczą:

- doboru treści sytuacji zadaniowych (np. testy przeznaczone do badania kompetencji społecznych opierają się na opisach sytuacji rozmów, spotkań i współpracy z innymi na bardzo różnym poziomie szczegółowości i abstrakcji; testy kompetencji handlowych lub menedżerskich zbudowane są z opisów zadań wymagających zaprezentowania produktu, czy też przekazania pracownikom informacji zwrotnych);
- sposobu udzielania odpowiedzi (wybór najlepszego zachowania, czy też ocenienie każdego z rozwiązań na skali punktowej).

### 6.1.1. Zestaw Testów Kompetencji Podstawowych

Pierwszym przykładem narzędzia badającego wiedzę praktyczną jest bateria narzędzi opracowana na potrzeby serwisu diagnostyczno-rekrutacyjnego [www.jobfitter.pl](http://www.jobfitter.pl), która składa się z czterech testów kompetencyjnych (po 30 pytań każdy) badających łącznie 12 kompetencji (Jurek, 2011) (por. tabela 26).

**Tabela 26.** Lista kompetencji diagnozowanych Zestawem Testów Kompetencji Podstawowych

Kategoria	Kompetencja	Definicja
Test Kompetencji Społecznych	Wywieranie wpływu	Przekonywanie innych do prezentowanego stanowiska i nakłanianie do proponowanego kierunku działania.
	Współdziałanie	Nawiązywanie pracy w grupie na rzecz osiągnięcia wspólnych celów.
	Komunikatywność	Zapewnienie przepływu i wymiany informacji pomiędzy sobą oraz innymi.
Test Kompetencji Poznawczych	Myślenie analityczne	Szczegółowe badanie właściwości sytuacji z naciskiem na rozkład na części składowe.
	Myślenie koncepcyjne	Tworzenie ogólnych koncepcji oraz strategii działań z uwzględnieniem kompleksowej oceny sytuacji.

Kategoria	Kompetencja	Definicja
	Innowacyjność	Poszukiwanie nowych sposobów realizacji zadań oraz otwartość na stosowanie niestandardowych rozwiązań. Generowanie i wdrażanie pomysłów.
Test Kompetencji Osobistych	Adaptacja do zmian	Łatwość w dostosowaniu się do zmieniających się warunków sytuacji.
	Dążenie do rezultatów	Podjmowanie i podtrzymywanie działań ukierunkowanych na osiągnięcie założonych rezultatów.
	Radzenie sobie ze stresem	Funkcjonowanie w sytuacjach, którym towarzyszy obciążenie/ napięcie emocjonalne.
Test Kompetencji Organizacyjnych	Planowanie	Ustalanie przebiegu działań z uwzględnieniem etapów, priorytetów i potrzebnych zasobów oraz określanie wskaźników ich realizacji.
	Organizowanie	Integrowanie działań w celu osiągnięcia zaplanowanych rezultatów.
	Kontrolowanie	Kontrolowanie zgodności przebiegu prac z wyznaczonym planem oraz oczekiwanymi rezultatami.

Źródło: www.jobfitter.pl

#### Rysunek 4. Przykład pytania Testu Kompetencji Społecznych

Start
Koniec

Test Kompetencji Społecznych, Pytanie: 3/30
Czas do końca udzielenia odpowiedzi: **01:21**

[Instrukcja](#)

**Opis zadania:**  
Podczas dyskusji nad problemem w realizacji pewnego zlecenia, prezentujesz swoje rozwiązanie. Nie skończyłeś jeszcze wypowiedzi, kiedy jeden z pracowników zauważa, że to co proponujesz, nie jest możliwe do wykonania z powodu braku funduszy. Pogląd ten podzielają prawie wszyscy pozostali uczestnicy spotkania. Co robisz w takiej sytuacji?

Całkowicie nieskuteczne lub całkowicie niepoprawne
Bardzo skuteczne lub całkowicie poprawne

A

W przekonaniu o słuszności proponowanego rozwiązania, zachęcasz oponentów do rozważenia chociaż części Twojego pomysłu.

1 2 3 4 5

B

Uznajesz argument braku funduszy i starasz się wypracować wspólnie z oponentami rozwiązanie mniej kosztowne.

1 2 3 4 5

C

Przedstawiasz korzyści proponowanego przez Ciebie rozwiązania i starasz się udowodnić, że w dalszej perspektywie czasowej będzie się opłacać.

1 2 3 4 5

Wstrzymaj test >
Dalej >

Źródło: www.jobfitter.pl

Każde pytanie testowe składa się z opisu sytuacji zadaniowej oraz trzech możliwych rozwiązań – reakcji. Zadaniem osoby badanej jest ocenie- nie każdej reakcji na 5-stopniowej skali pod względem jej efektywności. Kolejne poziomy skali oznaczają: 1 – reakcja w ogóle nieskuteczna; 2 – reakcja mało skuteczna; 3 – trudno określić skuteczność reakcji; 4 – reakcja raczej skuteczna; 5 – reakcja bardzo skuteczna. Przykład takiego pytania zawiera rysunek 4.

Badanie zestawem testów kompetencyjnych przebiega za pośrednic- twem portalu internetowego. Każde pytanie wyświetlane jest na kolejnym ekranie. Aby przejść do następnego pytania trzeba zaznaczyć odpowiedzi i kliknąć „Dalej”. Maksymalny czas na udzielenie odpowiedzi wynosi 2 minuty. Nie ma możliwości powrotu do poprzednich pytań i poprawiania ich. Test można przerwać dwukrotnie i w późniejszym terminie wrócić do jego uzupełniania.

### 6.1.2. Test Kompetencji Ogólnych

Innym narzędziem przeznaczonym do diagnozowania kompetencji jest Test Kompetencji Ogólnych (TKO), opracowany w ramach projektu pt. „Pracuję – rozwijam kompetencje. Innowacyjny model wsparcia dla pra- cowników 50+”. TKO jest testem wyboru z jedną prawidłową odpowiedzią i pozwala na badanie pięciu kompetencji (Brachowska-Przeniosło, Jurek, 2012, s. 40–44):

- **Praca z innymi** – nawiązywanie pracy w grupie na rzecz osiągnięcia wspólnych celów. Prezentowanie innym opinii, pomysłów i informacji oraz przekonywanie innych do własnego stanowiska.
- **Zarządzanie** – wyznaczanie i przekazywanie pracownikom zadań oraz egzekwowanie właściwego ich wykonania. Inspirowanie i mobilizowa- nie pracowników do angażowania się w realizację celów oraz radzenia sobie z trudnościami.
- **Nastawienie biznesowe** – poszukiwanie i wykorzystywanie szans zwiększenia zysku oraz angażowanie się w działania przynoszące zyski. Dbanie o dostarczenie organizacji oraz klientom produktów/usług speł- niających ich potrzeby i oczekiwania.
- **Organizowanie działań** – ustalanie przebiegu prac, podejmowanie i podtrzymywanie działań zmierzających do realizacji wyznaczonych celów zgodnie z planem. Dbanie o rzetelne i profesjonalne wykonanie prac oraz poszukiwanie i akceptowanie bardziej efektywnych sposobów realizacji zadań.



- **Optymalizacja działań** – samodzielne analizowanie wykonywanych działań pod kątem ich efektywności. Konsekwentne wprowadzanie niezbędnych usprawnień. Podejmowanie uzasadnionego ryzyka związanego ze zmianą.

TKO jest zbudowany z 15 zadań składających się z opisu sytuacji problemowej, z którą osoby badane mogą spotkać się zajmując różne stanowiska zawodowe i pracując w różnych branżach. Do każdego zadania opracowano zestaw od 1 do 4 pytań dotyczących tego, jak należy zachować się w opisanej sytuacji wraz z trzema propozycjami zachowań (odpowiedziami). Jednostką testową w TKO jest pojedyncze pytanie. W całym teście jest łącznie 38 pytań. Przykład takiego pytania, wraz z opisem zadania, którego dotyczy zawiera rysunek 5.

**Rysunek 5.** Przykład zadania z Testu Kompetencji Ogólnych wraz z przypisanym do niego jednym z pytań

The screenshot shows a window titled "Test kompetencji ogólnych". Inside, there is a section titled "Zadanie 4" with the following text: "Jesteś doświadczonym pracownikiem 14-osobowego działu. Twój dział dotychczas osiągał dobre wyniki. Na ostatnim spotkaniu roboczym przedstawiono propozycje nowego sposobu realizacji zadań. Rozwiązanie jest ciekawe i sprawdziło się w innych organizacjach. Proponowana zmiana daje szansę na osiągnięcie lepszych wyników, jednak jej wprowadzenie jest czasochłonne, a sukces zależy od zaangażowania wszystkich. Wiesz, że dla części zespołu nowe rozwiązanie oznacza konieczność przyjęcia dodatkowych, trudniejszych obowiązków, a w pojedynczych przypadkach konieczność przejścia do innego działu." Below this is "Pytanie 1. Chcąc zadbać o jak najlepsze dopasowanie się do przedstawionej sytuacji:" followed by three options: "a) poszukujesz jak najwięcej informacji o nowym rozwiązaniu," "b) interesujesz się zmianą dopiero wtedy, gdy oficjalnie zostanie ogłoszona, koncentrujesz się na rutynowych zadaniach," and "c) dzielisz się z pozostałymi członkami zespołu opiniami na temat możliwych konsekwencji wprowadzenia zmiany." At the bottom right are two buttons: "DALEJ" and "WSTRZYMAJ TEST".

Źródło: K. Brachowska-Przeniosło i in. (2012), *Test Kompetencji Ogólnych...*

Zadanie osoby badanej polega na zapoznaniu się z opisem sytuacji i wyborze spośród 3 zaprezentowanych możliwych zachowań tylko jednego, tj. takiego, które jej zdaniem jest najwłaściwsze w danej sytuacji. W puli

możliwych odpowiedzi zawarte jest tylko jedno zachowanie uznane za poprawne, czyli najwłaściwsze z punktu widzenia badanej kompetencji. Poprawność oznacza tu zgodność opisanego zachowania z behawioralnymi wskaźnikami wynikającymi z przyjętej definicji konkretnej kompetencji.

Opisane sytuacje zawierają informacje pozwalające zrozumieć badanemu kontekst organizacyjny, sytuacyjny i osobisty zadania.

**Kontekst organizacyjny** określony jest poprzez informacje dotyczące przede wszystkim typu instytucji, której dana sytuacja dotyczy. Przyjęto, że opisane sytuacje mogą dotyczyć różnych sektorów, branż czy typów instytucji.

**Kontekst sytuacyjny** określony jest przez informacje dotyczące specyfiki konkretnych zadań, projektów, trudności czy dylematów, które występują w danej instytucji. Wymienione aspekty mogą dotyczyć m.in. sfery relacji interpersonalnych (np. konflikt), procesów biznesowych (np. proces obsługi klienta), wyznaczonych celów (np. osiągnięcie konkretnego wyniku w wyznaczonym czasie) czy otoczenia rynkowego (np. silna konkurencja, kryzys).

**Kontekst osobisty** dotyczy roli/funkcji, jaką badany hipotetycznie pełni w opisanej sytuacji i perspektywy, z której podejmuje decyzje o wyborze określonego zachowania w przypadku poszczególnych pytań. Może być to rola menadżerska, wykonawcza lub specjalistyczna.

Test Kompetencji Ogólnych został skonstruowany z przeznaczeniem do badania za pomocą komputera. Głównym powodem dla podjęcia takiej decyzji jest zastosowanie w sposobie liczenia wyników zawansowanej metodologii opartej o teorię odpowiedzi na pozycje testowe (IRT). Zgodnie z założeniami metodologicznymi TKO jest przeprowadzany w **trybie kierowanym**, czyli zapewniającym ścisły nadzór i kontrolę nad warunkami badania. Badanie TKO realizowane jest przez specjalnie przygotowanych doradców zawodowych. Taki tryb prowadzenia badań testowych w najwyższym stopniu pozwala na zapewnienie standardowych warunków badania.

## 6.2. Sposób obliczania i interpretacji wyników

W przypadku pierwszego z przykładów narzędzia (Zestawu Testów Kompetencji Podstawowych) każde pytanie testowe posiada klucz w postaci oceny efektywności każdej z odpowiedzi dokonanej przez ekspertów. Punktacja danego pytania wynika z różnicy pomiędzy udzielonymi odpowie-

dziami a kluczem. Wzór na obliczanie wyniku dla pytania wygląda następująco:

$$WO = \left[ 1 - \frac{R}{\max R} \right] \times 10$$

gdzie WO – oznacza liczbę punktów uzyskaną za odpowiedź na dane pytanie, maxR – to maksymalna możliwa różnica pomiędzy odpowiedziami na dane pytanie a kluczem oraz R – to różnica pomiędzy odpowiedziami osoby badanej na pytanie a kluczem.

Za odpowiedzi na każde pytanie można uzyskać od 0 do 10 punktów. Łączny wynik dla jednej kompetencji mieści się w przedziale od 0 do 100. Wynik surowy (liczba punktów uzyskana w teście) oznacza stopień zgodności odpowiedzi z kluczem i zostaje przeliczony zgodnie z tabelą norm na poziom rozwoju kompetencji od 1 (niski) do 5 (wybitny).

**Zestaw Testów Kompetencji Podstawowych** opracowany został z myślą o procesie rekrutacji, a dokładnie jako sito selekcyjne w poszukiwaniu pracowników na stanowiska, na które aplikuje bardzo duża liczba kandydatów. Jest to narzędzie otwarte (każdy może bezpłatnie wykonać taki test w Internecie). Testy wykonywane są w trybie autodiagnozy (wypełnianiu testów osoby badanej nie towarzyszy osoba testująca), co uniemożliwia pełną kontrolę nad badaniem, jednak daje dobrą podstawę do zaproszenia osób z wysokimi wynikami do dalszych etapów rekrutacji. Dla użytkowników serwisu badanie ma przede wszystkim charakter rozwojowy – wynik uzyskany w teście opatrzone jest komentarzem, zaś osoba badana może znaleźć na stronie badania wiele wskazówek na temat tego, jak rozwijać testowane kompetencje.

Podobną procedurę liczenia wyników do tej zastosowanej w Zestawie Testów Kompetencji Podstawowych, zastosowano również we wspomnianym na początku tego rozdziału **Inwentarzu Wiedzy Praktycznej dla Menedżerów** w adaptacji A. Baczyńskiej i J. Terelaka (2008). Wyniki uzyskane w konsekwencji badania tym narzędziem dotyczą wiedzy praktycznej w zakresie: 1) zarządzania sobą; 2) zarządzania pracą oraz 3) zarządzania ludźmi. Analiza wyników osoby badanej bazuje na poziomie zgodności pomiędzy opiniami ekspertów a udzielonymi przez badanego odpowiedziami. Przyjęto, że średnie oszacowania menedżerów stanowiących grupę odniesienia (osiągających ponadprzeciętne rezultaty w zakresie zarządzania w danej organizacji) określają wyniki w teście równe 100 punktów. Nato-

miast wyniki uzyskane przez osoby poddawane pomiarowi kompetencji odzwierciedlają to, jak bardzo ich odpowiedzi pokrywają się z wynikami wzorcowymi. Im wyższy wynik uzyskuje osoba badana, tym lepiej rokuje jej kariera zawodowa w danej organizacji. Wyniki uzyskane na skali od 1 do 100 są liniową transformacją standardowej wartości  $z$ , wyliczonej wg wzoru:  $z = \text{wynik osoby badanej} - \text{średnia ocena ekspertów} / \text{odchylenie standardowe ocen ekspertów}$ . Wyniki w granicach jednego odchylenia standardowego mówią o wysokim podobieństwie odpowiedzi udzielonych przez osobę badaną do średniej oceny ekspertów. Wyniki powyżej jednego odchylenia standardowego i poniżej świadczą o małej zgodności pomiędzy ocenami badanego a ekspertami (Baczyńska, Terelak, 2008).

W przypadku **Testu Kompetencji Ogólnych**, osoba wypełniająca test, która zaznaczy odpowiedź zgodną z kluczem otrzymuje 1 punkt, natomiast za każdą inną odpowiedź 0 punktów. Dla każdej z badanych kompetencji podawana jest informacja na temat sumy poprawnie udzielonych odpowiedzi oraz wynik standardowy na 9-punktowej skali. Wyniki przeliczone na standardową skalę od 1 do 9 pozwalają na interpretację rezultatów badania, a przez to dają badanemu możliwość zrozumienia ich sensu (w znaczeniu diagnostycznym i rozwojowym). Przeliczenie wyników pozwala określić na ile uzyskane wyniki świadczą o niskim (wyniki od 1 do 3), przeciętnym (wyniki od 4 do 6) lub wysokim (wyniki od 7 do 9) poziomie opanowania badanej kompetencji. Otrzymane wyniki przeliczone dodatkowo zostały zilustrowane w postaci wykresu radarowego, zwanego profilem kompetencyjnym osoby. Na wykresie można również nanieść wyniki oczekiwane, wynikające z wybranego do porównania szablonu kompetencyjnego profilu zawodowego (por. Brachowska-Przeniosło, Jurek, Konarski, Michalowska, Rewers-Dawid, 2012).

### 6.3. Rzetelność i trafność testów kompetencyjnych

Wyniki badań standaryzacyjnych z wykorzystaniem **Inwentarza Wiedzy Praktycznej dla Menedżerów** wskazują na zadawalający poziom rzetelności tego narzędzia. Współczynnik zgodności wewnętrznej alfa Cronbacha dla 91 pytań inwentarza wyniósł 0,882; zaś dla poszczególnych skal współczynnik ten waha się od 0,706 do 0,75 (Baczyńska, Terelak, 2008). W przypadku **Zestawu Testów Kompetencji Podstawowych**, za miarę rzetelności również przyjęto współczynnik spójności wewnętrznej

alfa Cronbacha, który obliczono dla każdej z badanych kompetencji oraz wyników ogólnych dla kolejnych testów. W przypadku wyników ogólnych pomiar okazał się rzetelny na poziomie od  $\alpha = 0,77$  do  $0,78$ . Natomiast w przypadku wyników obliczanych dla poszczególnych kompetencji współczynnik ten wahał się od  $\alpha = 0,51$  do  $0,72$  (Jurek, 2011). Podobne rezultaty uzyskano także w przypadku **Testu Kompetencji Ogólnych**. Przy czym w tym przypadku dla oszacowania zgodności wewnętrznej zastosowano współczynnik  $\omega$  (omega). Zastosowanie współczynnika  $\omega$  pozwala zbadać w jakim stopniu wszystkie pozycje testowe mierzą tę samą zmienną latentną. Uzyskane wskaźniki wahają się od  $0,56$  do  $0,78$  dla poszczególnych skal (Brachowska-Przeniosło, Jurek, Konarski, Michałowska, Rewers-Dawid, 2012). Przewagą tego podejścia w porównaniu do współczynnika alfa Cronbacha jest mniej obciążone oszacowanie rzetelności w przypadku testów, których pozycje nie spełniają założenia równoległości (McDonald, 1999; Revelle, Zinbarg, 2009).

Badania nad trafnością testów wiedzy praktycznej koncentrują się głównie na ustaleniu struktury czynnikowej badanego narzędzia oraz na powiązaniu uzyskiwanych dzięki danemu testowi wyników z wynikami uzyskiwanymi w innych testach, które badają cechy mające związek z kompetencjami. Na przykład autorzy Zestawu Testów Kompetencji Podstawowych przeprowadzili badania, pozwalające na porównanie wyników uzyskiwanych w testach z wynikami oceny kompetencji oraz efektywności pracowników dokonywanych w ramach audytu (Jurek, 2011). Z kolei, w celu zweryfikowania właściwości psychometrycznych TKO zaprojektowano i przeprowadzono badanie standaryzacyjne, na podstawie którego zbadano związek wyników uzyskiwanych w teście TKO oraz wyników kwestionariusza badającego orientację na działanie w sytuacjach decyzyjnych (ang. *Decision-related Action Orientation – AOD*), mierzone Skalą Kontroli Działania (ACS-90) J. Kuhla (Brachowska-Przeniosło i in., 2012).

## 6.4. Podsumowanie

Testy kompetencyjne mają swoje zastosowanie przede wszystkim w sytuacjach, w których potrzebne są informacje na temat kompetencji wielu osób w ograniczonym czasie, np. w przypadku wstępnej selekcji kandydatów. Na podstawie wyników testów szybko dysponujemy informacją

o prezentowanym przez kandydatów poziomie wiedzy związanej z daną kompetencją. Wynik w teście może zostać wówczas wykorzystany jako negatywne sito selekcyjne – kandydaci, którzy nie uzyskali oczekiwanego minimum, nie przechodzą do kolejnego etapu rekrutacji. Zdecydowaną zaletą tej metody jest to, że wypełnienie testu, szczególnie w warunkach grupowych, nie wymaga dużego zaangażowania osób przeprowadzających badanie kompetencji.

Innym obszarem zastosowania testów jest diagnoza potrzeb rozwojowych. Przebadanie testem wszystkich pracowników z danej jednostki organizacyjnej jest źródłem informacji (poprzez obliczenie odpowiednich statystyk: średnia, odchylenie standardowe itd.) na temat braków w obszarze wiedzy na temat pożądanych zachowań w całym zespole. Uzyskany średni wynik w teście kompetencyjnym determinuje również formę działań rozwojowych. W przypadku wyników niskich będą to działania ukierunkowane na rozwój wiedzy, przekazanie oczekiwań wobec pożądanych wzorców zachowań itd.

Z racji tego, że testy kompetencyjne odnoszą się do pomiaru wiedzy, z powodzeniem mogą również być wykorzystywane w ocenie efektywności szkoleń. W tym celu uczestnicy zaplanowanego i przeprowadzonego szkolenia dwukrotnie zostają poddani badaniu testem kompetencyjnym, a następnie oba wyniki zostają poddane analizie mającej na celu stwierdzenie, czy pod wpływem szkolenia dało się odnotować istotne zmiany.

Testy kompetencyjne można również wykorzystywać jako narzędzie wspierające w indywidualnej ocenie pracowników. Wynik pochodzący z testu jest wtedy dodatkowym źródłem informacji na temat kompetencji pracownika – co może podwyższyć trafność oceny ogólnej, a także umożliwia bardziej adekwatną interpretację wyników ocen z pozostałych źródeł. Wynik testu dotyczącego danej kompetencji dostarcza nam informacji, czy badana osoba wie, jak powinna się zachowywać w sytuacjach zadaniowych wymagających konkretnej kompetencji. Natomiast oceny pracownika dokonywane przez inne osoby, które wynikają z ich obserwacji (oceny przełożonego, współpracowników, czy też podwładnych), dostarczają nam informacji, jak oceniany pracownik zachowuje się w trakcie realizacji zadań. Ze-stawienie wyników z obu metod umożliwia uzyskanie odpowiedzi m.in. na pytanie, czy oceniany pracownik nie przejawia pożądanego poziomu kompetencji ponieważ nie wie, jakie zachowania są bardziej efektywne, czy też istnieją inne przyczyny takiej sytuacji.

## ROZDZIAŁ 7

### Wywiad behawioralny

Wywiad behawioralny nazywany jest również wywiadem epizodycznym lub wywiadem kompetencyjnym. Metoda ta odznacza się długą historią stosowania i doskonalenia w ramach procesów selekcji. Doczekała się również szczegółowych opisów zasad, łącznie z określeniem podstawowych korzyści i ograniczeń (np. Wood i Payne, 2006). Metodę tę pod nazwą **Behawioralny Wywiad Epizodyczny** (ang. *Behavioral Event Interview – BEI*) rozpowszechnił D. McClelland (1973), a później R. Boyatzis (1982). Podczas tego typu wywiadu każda z badanych osób proszona jest o opisanie własnymi słowami tego, co mówiła, myślała, poczuła oraz zrobiła w trzech pozytywnych sytuacjach zadaniowych (gdy odniosła sukces) i trzech negatywnych (w przypadku porażki). Zadaniem osoby przeprowadzającej wywiad jest zapisanie wszystkich zachowań, opisów myśli i intencji, które mogą świadczyć o dyspozycjach rozmówcy. W efekcie wywiadu tworzone są listy opisów zachowań. Dalszym krokiem jest klasyfikacja opisów w spójne charakterystyki pracowników (dyspozycje, potrzeby, style funkcjonowania) oraz kodowanie wyników – nadawanie wartości punktowej opisanym w wywiadzie zachowaniom.

W nieco innej wersji, podczas wywiadu behawioralnego osobie badanej zostają zadane pytania mające na celu wywołać po prostu opis przeszłych zachowań powiązanych z diagnozowanymi kompetencjami, bez ograniczenia się do sukcesów lub porażek. Wywiad taki trwa tak długo, aż osoba badana dostarczy wystarczającej ilości przykładów swojego przeszłego zachowania do tego, aby móc oszacować poziom jej kompetentnego działania w zakresie badanych kryteriów.

Pomiar kompetencji zawodowych metodą wywiadu behawioralnego opiera się na założeniu, że przeszłe zachowania są doskonałym predyktorem przyszłych zachowań. Inaczej mówiąc, jeżeli w przeszłości osoba badana prezentowała wysoki poziom kompetentnego działania w trakcie realizacji wyznaczonych zadań, to istnieje duża szansa, że zaprezentuje te same zachowania w przyszłej pracy. I odwrotnie, jeżeli osoba w przeszłości, wykonując swoją pracę, nie radziła sobie z zadaniami wymagającymi badanych kompetencji, to istnieje ryzyko, że będzie przejawiała podobne trudności przy okazji wykonywania przyszłych prac.

W przygotowaniu i przeprowadzeniu badania kompetencji metodą wywiadu behawioralnego można wyróżnić trzy podstawowe kroki. Są to: 1) przygotowanie struktury wywiadu wraz z przykładowymi pytaniami; 2) opracowanie narzędzi wspierających interpretację oraz kodowanie odpowiedzi; 3) oszacowanie ogólnego poziomu kompetentnego działania w zakresie badanych kryteriów. W każdym z wymienionych kroków możemy posilkować się określonymi technikami oraz dobrymi praktykami. W dalszej części rozdziału opisano niektóre z nich.

## **7.1. Struktura wywiadu behawioralnego**

Wywiad behawioralny powinien być wywiadem ustrukturalizowanym. Oznacza to, że jego przebieg powinien być dokładnie zaplanowany i kontrolowany w trakcie rozmowy. Jednakże biorąc pod uwagę przedmiot rozmowy, tj. doświadczenia konkretnej osoby, takie elementy jak czas trwania wywiadu, czy też liczba pytań doprecyzowujących lub pomocniczych będą uzależnione od treści i formy odpowiedzi udzielanych przez osobę badaną.

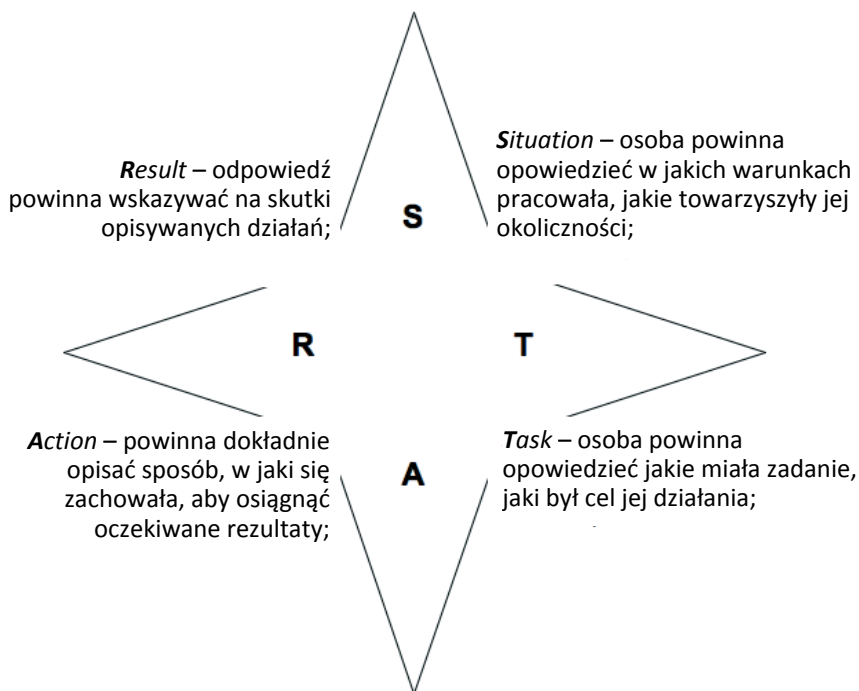
Punktem wyjścia do przygotowania scenariusza wywiadu behawioralnego jest profil kompetencyjny. Zazwyczaj podczas wywiadu jesteśmy w stanie zbadać maksymalnie około pięciu kompetencji. Oznacza to, że w przypadku, gdy na określonym stanowisku oczekiwanych jest np. osiem kompetencji, to na potrzeby wywiadu konieczne jest określenie, które z nich będą mierzone tą właśnie metodą. Kryteriów wyboru kompetencji do badania wywiadem jest kilka. Po pierwsze warto przeanalizować podatność danej kompetencji na badanie podczas wywiadu behawioralnego – zdecydowanie łatwiej jest pytać podczas wywiadu o doświadczenia, które wymagają kompetencji społecznych (np. „Komunikowanie i przekonywanie”), organizacyjnych (np. „Planowanie i organizowanie”) lub menedżerskich (np. „Delegowanie i egzekwowanie zadań”), trudniej zaś poznawczych (np. „Analizowanie sytuacji i generowanie rozwiązań”), czy też osobistych (np. „Adaptowanie się do zmian”). Po drugie warto rozważyć, czy części z wymaganych kompetencji nie możemy zbadać inną metodą, np. testem kompetencyjnym. Po trzecie, należy rozważyć które z wymaganych kompetencji są kluczowe z perspektywy celu badania. Jeżeli celem jest wybór kandydatów, to które kompetencje są najważniejsze na tym etapie selekcji. Jeżeli celem jest badanie dopasowania osoby do stanowiska w procesie doradztwa zawodowego, to które kompetencje w największym stopniu determinują



sukces na określonym stanowisku pracy. Wybór kompetencji do badania wprost przekłada się na dobór pytań do wywiadu behawioralnego.

Jedną z technik wykorzystywanych w wywiadach behawioralnych jest technika zadawania pytań wg schematu STAR. Model ten, w literaturze nazywany jest od pierwszych liter każdego z elementów wywiadu: sytuacja (ang. *Situation*), zadanie (ang. *Task*), działanie/zachowanie (ang. *Action*) i rezultat/wynik (ang. *Result*) (zob. np.: Suchar, 2005). Przebieg wywiadu metodą STAR ilustruje rysunek 6.

**Rysunek 6.** Technika zadawania pytań metodą STAR



Źródło: K. Brachowska-Przeniosło, P. Jurek (2012), *Opracowywanie i wykorzystywanie Bilansu...*

Pytania wykorzystywane w wywiadzie powinny umożliwić osobie badanej odpowiedź obejmującą wszystkie te aspekty. Rozmówca powinien opowiedzieć, jaki był cel jego działania, w jakich warunkach pracował, powinien dokładnie opisać sposób w jaki się zachował, aby osiągnąć oczekiwane rezultaty i w końcu jego odpowiedź powinna wskazywać na skutki opisywanych działań. Warto również dopytać o pojawiające się w trakcie realizacji zadania trudności, a także o te elementy działania, które zakończyły się niepowodzeniem. Dużą rolę w dotarciu do tego typu informa-

cji (epizodów) odgrywa sama konstrukcja pytań. M. Kossowska (2001), w swojej książce podaje kilka zasad ich prawidłowego przeformułowywania, np.: pytania niepoprawne najczęściej rozpoczynają się od fraz: „Co pan myśli...?”, „Jak pan uważa...?”; natomiast pytanie prawidłowe zaczyna się od: „Co pan zrobił...?”, „Co stało się...?”. W tabeli 27 zamieszczono przykładowy scenariusz wywiadu, zawierający pytania pozwalające na zbadanie dwóch kompetencji menedżerskich: „Delegowanie i egzekwowanie zadań” i „Inspirowanie i motywowanie”.

**Tabela 27.** Fragment scenariusza wywiadu behawioralnego mającego na celu pomiar kompetencji menedżerskich

Pytania	Etap wywiadu w modelu STAR	Główny cel pytania/ spodziewana reakcja
Proszę opowiedzieć o organizacji, w której Pan/i pracuje lub pracował/a. Jakie funkcje lub stanowiska Pan/i zajmował/a? Czy zajmował/a Pan/i stanowisko menedżerskie? Jeżeli tak, to iloma pracownikami Pan/i kierował/a?	S – sytuacja	Osoba opowiada o warunkach i kontekście sytuacyjnym swojej pracy.
Proszę przypomnieć sobie jakieś zadanie, projekt lub przedsięwzięcie które wymagało od Pana/i zaangażowania znacznej części zespołu, którym Pan/i kierował/a. Na czym to zadanie polegało? Jaki był jego cel? Jaki był jego termin realizacji?	T – zadanie	Osoba opowiada o celu oraz istocie zadania. Na podstawie odpowiedzi można wywnioskować o poziomie trudności zadania.
W jaki sposób Pan/i przystąpił do realizacji tego zadania, projektu lub przedsięwzięcia?	A – działanie	Odpowiedź na to pytanie podlega ocenie.
Czy w trakcie podziału zadań pomiędzy pracowników pojawiły się jakieś trudności? Jeżeli tak, to na czym one polegały? (pytanie opcjonalne – tylko wtedy, gdy osoba badana wcześniej wspomina o tym, że dokonała podziału zadań pomiędzy pracowników)	S – sytuacja	Pytanie doprecyzowujące warunki zadania. Pełni funkcję wprowadzającą do oceny konkretnego wskaźnika.
W jaki sposób pan/i zareagował/a? W jaki sposób Pan/i poradził/a sobie z tymi trudnościami? (pytanie opcjonalne – tylko wtedy, gdy pojawiły się trudności z podziałem zadań)	A – działanie	Odpowiedź na to pytanie podlega ocenie.
W jaki sposób zaplanował/a Pan/i przebiegu prac? (pytanie opcjonalne – tylko wtedy, gdy osoba badana wcześniej wspomina o tym, że zaplanowała przebieg prac)	A – działanie	Pytanie o konkretny wskaźnik. Odpowiedź na to pytanie podlega ocenie.

Pytania	Etap wywiadu w modelu STAR	Główny cel pytania/ spodziewana reakcja
Czy po wyznaczeniu zadań, wszystko przebiegało zgodnie z planem?	S – sytuacja	Pytanie doprecyzowujące warunki zadania. Pełni funkcję wprowadzającą do oceny konkretnego wskaźnika.
W jaki sposób Pan/i się o tym dowiedział/a? (pytanie opcjonalne – tylko wtedy, gdy pojawiły się rozbieżności)	A – działanie	Odpowiedź na to pytanie podlega ocenie.
Czy wszystkie osoby wykonywały swoje zadania z należytą starannością? Czy któryś z pracowników miał trudności z wywiązaniem się ze swoich obowiązków?	S – sytuacja	Pytanie doprecyzowujące warunki zadania. Pełni funkcję wprowadzającą do oceny konkretnego wskaźnika.
Jak Pan/i na to zareagował/a? (pytanie opcjonalne – tylko wtedy, gdy pojawiły się trudności z zaangażowaniem lub jakością pracy pracowników)	A – działanie	Pytanie o konkretny wskaźnik. Odpowiedź na to pytanie podlega ocenie.
Jak ocenił/a Pan/i pracę pozostałych osób?	A – działanie	Odpowiedź na to pytanie podlega ocenie.
Czy informował/a Pan/i o tym swoich pracowników? Kiedy to było? Na jakim etapie realizacji zadania to miało miejsce? (pytanie opcjonalne – jeżeli na poprzednie pytanie odpowiedź była „tak”) Co dokładnie Pan/i im powiedział/a? Proszę opisać tę sytuację. (pytanie opcjonalne – jeżeli na poprzednie pytanie odpowiedź była „tak”)	A – działanie	Pytanie o konkretny wskaźnik. Odpowiedź na to pytanie podlega ocenie.
W jaki sposób zakończył się projekt? Jaki był rezultat przebiegu prac nad projektem?	R – rezultat	Odpowiedź osoby badanej pozwala ustalić poziom trudności warunków zadania oraz ocenić skuteczność podjętych działań.
Czy podsumowywał/a Pan/i przebieg prac ze swoim zespołem? Jeżeli tak, to kiedy i w jaki sposób Pan/i to zrobił/a? (pytanie opcjonalne – jeżeli na poprzednie pytanie odpowiedź była „tak”)	A – działanie	Pytanie o konkretny wskaźnik. Odpowiedź na to pytanie podlega ocenie.

Źródło: opracowanie własne.

Analizując przykładowy fragment wywiadu (zob. tabela 24) warto zwrócić uwagę na dwie rzeczy. Po pierwsze, że poszczególne pytania pełnią różną funkcję – tylko część z nich prowokuje do odpowiedzi diagnostycznych, pozostałe mają na celu wprowadzenie do rozmowy na temat przeszłych zachowań. Po drugie, warto zauważyć, że scenariusz wywiadu zawiera pytania opcjonalne – tzn. nie wszystkie pytania muszą być zadane w trakcie rozmowy. Dobry wywiad musi zakładać wariantowość pytań, czyli uzależniać pojawienie się ich od treści odpowiedzi osoby badanej na poprzednie pytanie. W niektórych przypadkach wystarczy jedno ogólne pytanie, aby sprowokować osobę badaną do opowiedzenia o swoich doświadczeniach i opisanie konkretnych zachowań, a w innych przypadkach konieczne jest zadanie kilku pytań doprecyzowujących, aby uzyskać wystarczającą ewidencję.

## **7.2. Zadawanie pytań i interpretacja odpowiedzi**

Kolejnym ważnym elementem metody wywiadu behawioralnego jest zadawanie pytań ukierunkowanych na konkretne wskaźniki (zachowania) kompetencji. Opisy te są zawarte w odpowiednio opracowanych formularzach lub skalach obserwacyjnych (zob. załącznik 3 i 4). Osoba przeprowadzająca wywiad nie musi w trakcie rozmowy zapisywać wszystkich spostrzeżeń i wypełniać formularzy zawierających opisy kompetencji, jednak mając przy sobie tego typu materiał jest w stanie trafniej zinterpretować wypowiedzi kandydatów. Prawidłowa interpretacja odpowiedzi na pytania dotyczące kompetencji ma podstawowe znaczenie dla całego procesu diagnozy.

Ważnym aspektem przeprowadzania wywiadu behawioralnego jest również czas, jakiego osoba badana używa w swoich odpowiedziach. Jeżeli mówi w czasie teraźniejszym („Zazwyczaj w tego typu sytuacjach mówię innym, że..” lub „Przywiązuję dużą wagę do szczegółów”) to oznacza, nasz wywiad poszedł w nieodpowiednim kierunku. Pożądanym czasem w odpowiedziach osoby badanej jest czas przeszły dokonany (np. „Wtedy powiedziałem mojemu pracownikowi, że...” lub „Dokładnie przejrzałem cały materiał, aby wylapać jak najwięcej szczegółów”). W sytuacji, gdy osoba, z którą przeprowadzamy wywiad zaczyna mówić ogólnikowo, nie podając konkretów z przeszłości, prosimy odwołanie się do konkretnej sytuacji oraz o przypomnienie sobie wypowiedzi, podjętych działań, które wtedy miały

miejsce. Tabela 28 zawiera przykładową interpretację oraz kodowanie odpowiedzi udzielonych na konkretne pytania.

**Tabela 28.** Interpretacja i kodowanie odpowiedzi na pytania w wywiadzie behawioralnym

<b>Wprowadzenie:</b> Badany przez 3 lata pełnił funkcję kierownika sprzedaży w organizacji z branży e-commerce. Kierował zespołem 4 przedstawicieli handlowych. Głównym celem jego zespołu była sprzedaż powierzchni reklamowej oraz usług oferowanych przez serwisy internetowe. Podczas wywiadu behawioralnego opowiadał o projekcie uruchomienia sprzedaży usług nowego serwisu.			
Pytanie	Odpowiedź osoby badanej (transkrypcja oryginalna)	Interpretacja/kodowanie	
		O jakich kompetencjach/wskaźnikach można wnioskować?	Poziom kompetencji/wskaźnika (na podstawie skali BARS: od 1 do 9)
Czy wszystkie osoby wykonywały swoje zadania z należytą starannością?	Niestety nie. Jeden z moich pracowników nie przeprowadził ustalonej liczby spotkań z klientami. Okazało się, że dogadał się z innym pracownikiem, który zgodził się zastąpić go podczas kilku spotkań (...) Moi pracownicy mieli nienormowany czas pracy, więc dowiedziałem się o tym wszystkim dopiero po czasie.	Delegowanie i egzekwowanie zadań ( <i>Zapewnianie swobody w realizacji zadań</i> )	5
		Delegowanie i egzekwowanie zadań ( <i>Kontrolowanie postępów prac</i> )	2
Jak Pan na to zareagował?	Jak się już dowiedziałem to przeprowadziłem z pracownikiem poważną rozmowę. (...) Wyjaśniłem mu, że wg mojej oceny to było uchylanie się od pracy i okłamanie szefa. Powiedziałem, że pozbawiam go premii za ostatni kwartał. (...) ustaliłem, że to nie może się powtórzyć, bo sobie tego nie życzę. Uświadomiłem go, że na jego miejsce czeka dziesięciu kolejnych i nikt go nie zmusza do pracy w naszej firmie. (...) Pracownik próbował się tłumaczyć, ale powiedziałem mu, że w tej chwili jest już za późno na wyjaśnienia i mnie to już w ogóle nie obchodzi. (...) Za karę odsunąłem go też od spotkań z kluczowymi klientami przy kolejnym projekcie.	Inspirowanie i motywowanie ( <i>Udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej</i> )	3
		Inspirowanie i motywowanie ( <i>Mobilizowanie pracowników w przypadku trudności</i> )	1

Pytanie	Odpowiedź osoby badanej (transkrypcja oryginalna)	Interpretacja/kodowanie	
		O jakich kompetencjach/ wskaźnikach można wnioskować?	Poziom kompetencji/ wskaźnika (na podstawie skali BARS: od 1 do 9)
Jak ocenił Pan pracę pozostałych osób?	Pozostali pracownicy wykonali swoje zadanie na 100%. Generalnie cały zespół zrealizował zaplanowaną sprzedaż, więc wszyscy dostali ustalone prowizje. (...) Z pracownikiem, który przeprowadził dodatkowe (za kolege) spotkania też porozmawiałem. Upowiedziałem go, że to musi być ostatni raz i jak to się jeszcze raz powtórzy, to wyciągnę konsekwencje. Wytłumaczyłem mu, że to ja jestem szefem i muszę o takich sytuacjach wiedzieć, abym mógł coś na to poradzić.	Inspirowanie i motywowanie ( <i>Docenianie osiągnięć pracowników</i> )	1
W jaki sposób poinformował Pan swoich pracowników, że zespół osiągnął cel?	U nas w firmie wszyscy mają dostęp do systemu, w którym wyniki są wprowadzane na bieżąco – nie tylko mojego zespołu, ale całego działu sprzedaży. Zazwyczaj to moi podwładni sygnalizują mi, że właśnie osiągnęliśmy 100%.	Odpowiedź nie wskazuje na działania osoby badanej. Prośba o doprecyzowanie, co konkretnie Badany zrobił w tym konkretnym przypadku, kiedy dowiedział się, że zespół osiągnął 100% celów sprzedażowych.	

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku odpowiedzi na pytania od pierwszego do trzeciego (w przykładzie zamieszczonym w tabeli 25), analizie poddano nie tylko pojedyncze zachowania, ale również konsekwencję w zachowaniu na przestrzeni zadań oraz sytuacji o różnym poziomie trudności. Dlatego kodowanie odpowiedzi nie powinno odbywać się w trakcie wywiadu, ale dopiero po jego zakończeniu tak, aby móc przeanalizować cały zebrany materiał. Niekiedy nawet, aby uniknąć problemów związanych z subiektywizmem w szacowaniu poziomu kompetentnego działania na podstawie wyników wywiadów, rekomenduje się rozdzielenie procesu diagnozy na dwa etapy (ewidencjonowanie oraz kodowanie odpowiedzi) oraz powierzenie każdego z nich innej osobie – jedna osoba przeprowadza wywiad i zapisuje odpowiedzi, druga zaś koduje odpowiedzi i szacuje w oparciu o skale behawioralne poziomu kompetentnego działania.

W przypadku ostatniego pytania, zamieszczonego w przykładzie (zob. tabela 25), osoba badana nie odpowiedziała zgodnie z ideą wywiadu behawioralnego. W związku z tym jej odpowiedź nie podlega interpretacji. Reakcją na taką odpowiedź powinna być prośba ze strony przeprowadzającego wywiad o doprecyzowanie jakie konkretne działania osoba badana podjęła w tej konkretnej sytuacji.

### **7.3. Określanie poziomu opanowania kompetencji na podstawie wyników wywiadu behawioralnego**

Istnieją dwie strategie szacowania poziomu opanowania kompetencji na podstawie wyników wywiadu behawioralnego. Pierwsza zakłada, że uzyskany wynik powinien odzwierciedlać możliwości osoby badanej, czyli odnosić się do najwyższego, odnotowanego poziomu kompetentnego działania w badanym obszarze. Inaczej mówiąc, jeżeli w jednym z bardzo trudnych zadań, realizowanym w niekorzystnych warunkach, osoba badana prezentowała bardzo wysoki poziom kompetentnego działania to świadczy to o tym, że posiada ona daną kompetencję na bardzo wysokim poziomie. I nie ma znaczenia tu fakt, że w innych zadaniach osoba ta mogła opowiedzieć o swoich zachowaniach, które nie potwierdzałyby aż tak wysokiego poziomu. Druga strategia zakłada, że uzyskany wynik powinien odzwierciedlać najczęstszy lub uśredniony poziom kompetentnego działania. Wówczas oceną końcową w zakresie badanej kompetencji będzie dominanta z ocen częściowych (ocena, która najczęściej była przyznawana w zakresie danej kompetencji) lub średnia z ocen częściowych (suma ocen częściowych dotyczących danej kompetencji, podzielona przez ich liczbę). Wszystkie wymienione tu podejścia do formułowania końcowych ocen kompetencji podczas wywiadu behawioralnego zakładają postępowanie według określonych zasad, co zwiększa szansę na rzetelność i obiektywizm pomiaru.

### **7.4. Rzetelność i trafność pomiaru kompetencji metodą wywiadu behawioralnego**

Generalnie doniesienia empiryczne nie zachęcają do polegania na ocenach formułowanych na podstawie wywiadu, traktowanego jako szeroki zbiór niejednorodnych metod (wywiad swobodny, wywiad ustrukturalizo-

wany, wywiad zbudowany z pytań sytuacyjnych etc.). Najczęściej zarzuca się temu sposobowi pomiaru kompetencji subiektywizm, podatność na zniekształcenia w procesie spostrzegania oraz niską stabilność wyników w czasie (por. Rutkowska, 2005). Należy jednak podkreślić, że wśród różnych typów wywiadów, wywiad behawioralny odznacza się najlepszymi parametrami rzetelności i trafności pomiaru – do tego stopnia, że jest porównywalny pod tym względem z uznanymi metodami diagnozy i oceny kompetencji. Zgodnie z wynikami badań, aby zapewnić pomiarowi kompetencji z wykorzystaniem wywiadu behawioralnego odpowiednią rzetelność i trafność, niezbędne jest przestrzeganie następujących wytycznych:

- wywiad musi przebiegać w postaci ustrukturalizowanej. Metaanaliza wyników badań wskazuje, że wywiady nieustrukturalizowane odznaczają się wyraźnie niższą trafnością prognostyczną (średni współczynnik korelacji pomiędzy wynikami badania, a późniejszą oceną zachowań w miejscu pracy wynosi  $r = 0,2$ ), niż wywiady ustrukturalizowane ( $r = 0,51$ ) (Schmidt i Hunter, 1998);
- pytania diagnostyczne muszą dotyczyć doświadczeń i przeszłych zachowań związanych z pracą realnie wykonywaną przez osobę badaną. Oceny kompetencji sformułowane na podstawie odpowiedzi na tego typu pytania są bardziej trafne (wyżej korelują z późniejszymi ocenami pracy dokonywanymi przez przełożonych) od ocen sformułowanych na podstawie odpowiedzi na pytania sytuacyjne (Pulakos i Schmitt, 1995);
- skale stosowane do oceny odpowiedzi osób badanych muszą odznaczać się dużą dokładnością, co przejawia się w precyzyjnych opisach zachowań charakterystycznych dla poszczególnych poziomów opanowania kompetencji (przykład takich skal zamieszczono w załączniku 3). Ustalono, że dla rzetelności pomiaru większe znaczenie ma sposób oceny uzyskiwanych odpowiedzi, aniżeli rodzaj zadawanych pytań (Taylor i Small, 2002).

## 7.5. Podsumowanie

Wywiad diagnostyczny jest metodą najczęściej stosowaną w pomiarze kompetencji zawodowych zarówno na potrzeby selekcji kandydatów, jak i doradztwa zawodowego. Przyczyną popularności tej metody jest jej stosunkowo niski koszt. Niemniej jednak należy podkreślić, że ta popularna metoda rzadko przyjmuje postać wywiadu behawioralnego, co niesie ze



sobą większe ryzyko popełniania błędów w oszacowaniu poziomu kompetentnego działania. Jak pokazują wyniki badań, oceny formułowane na podstawie wywiadu behawioralnego, z zastosowaniem skal obserwacyjnych typu BARS, odznaczają się wyższą rzetelnością i trafnością w porównaniu do ocen formułowanych w oparciu o inne typy wywiadów. Kluczem do sukcesu wywiadu behawioralnego są: jego ustrukturalizowany charakter, zastosowanie pytań o przeszłe zachowania oraz precyzyjne zasady kodowania odpowiedzi. Postępowanie według wskazówek zawartych w tym rozdziale może spowodować, że na etapie przygotowań do wywiadu konieczne będzie poświęcenie nieco większej ilości czasu, niż w przypadku tradycyjnych wywiadów. Wysilek ten przyniesie jednak zysk w postaci bardziej wiarygodnych wyników pomiaru kompetencji zawodowych.

## ROZDZIAŁ 8

### Nowe tendencje, społeczność wirtualna i gry komputerowe w badaniu kompetencji

Poziom opanowania kompetencji może być badany na wiele sposobów – w poprzednich rozdziałach zaprezentowano m.in.: kwestionariusze samooceny, testy wykonania, sesje Assessment & Development Center. W dotychczas opisywanych metodach stosowano procedury i narzędzia wymagające dużej aktywności od osób przeprowadzających badanie kompetencji. Jednakże wraz z rozwojem technologii pojawiają się nowe możliwości i rozwiązania angażujące w proces diagnozy kompetencji zawodowych komputery i Internet. Wzrost roli komputerów w tym zakresie został w dużej mierze umożliwiony dzięki rozwojowi dwóch koncepcji metodologicznych: 1) teorii odpowiedzi na pozycję testu (ang. *Item Response Theory – IRT*) (Baker, Kim, 2004) oraz 2) testów adaptowanych komputerowo (ang. *Computer Adaptive Testing – CAT*) (van der Linden, Glas, 2003). Połączenie tych koncepcji prowadzi najczęściej do powstania narzędzi dobrej jakości, charakteryzujących się wysoką rzetelnością i trafnością, odpornych na oszustwa (możliwość generowania licznych wersji testu, będących wersjami równoważnymi), wygodnych w użyciu (diagnoza odbywa się komputerowo, dane z diagnozy bezpośrednio trafiają do baz danych) oraz nie obciążających osób badanych (dzięki algorytmom doboru pytań można istotnie skracać długość testu bez straty dokładności pomiaru) (van der Linden, Glas, 2003).

Wyzwaniem stojącym przed tym obszarem diagnozy jest natomiast pogodzenie metod diagnozy komputerowej ze standardami testów diagnostycznych. Nie jest to zadanie proste – należy znaleźć kompromis między bardzo restrykcyjnymi warunkami, opisanymi w standardach diagnozy testami psychologicznymi, a innowacyjnością diagnozy komputerowej. Proces ten jednak postępuje. Coraz więcej firm oferujących narzędzia diagnozy komputerowej umożliwia korzystanie ze swoich produktów drogą internetową, lub poprzez instalowane na komputerach klienta platformy diagnozy. Dobrym przykładem takiego narzędzia jest **kwestionariusz OPQ32r firmy SHL** – jest to narzędzie do badania osobowości, którego pierwsza wersja została skonstruowana w 1984 r. Przez dziesięciolecia swojego istnienia było ono ulepszane w metodologii klasycznej, aż w końcu firma SHL zde-

cydowała się na implementację tego kwestionariusza w metodologii IRT i stworzyła jego wersję komputerową. Dzięki temu – jak pokazują badania – poprawiono ergonomię (zmniejszono liczbę jednostek testowych) oraz poprawiono jego właściwości psychometryczne (Brown, Bartram, 2009).

Śmiało można stwierdzić, że diagnoza psychologiczna na stałe zagościła w świecie aplikacji komputerowych i rzeczywistości wirtualnej. Jej obecność jednak ciągle ewoluuje i można spodziewać się licznych dyskusji na temat tego, jak diagnoza dokonywana w formie komputerowej powinna wyglądać, aby spełniała ona najwyższe standardy psychometrii.

## **8.1. Kompetencje w środowisku portali społecznościowych**

Nie ulega wątpliwości, że nawet klasyczne teorie diagnozy psychologicznej nie są w stanie zatrzymać powszechnych tendencji w rozwoju technologii. Technika komputerowa rozwija się bardzo szybko, a niektóre aspekty naszego życia, do niedawna uważane za typowo realne, coraz bardziej integrują się z perspektywą wirtualną. Doskonałym przykładem jest fenomen budowania społeczności internetowych. Jesteśmy świadkami bardzo silnego skomputeryzowania relacji międzyludzkich. Żyjemy w czasach, kiedy największy z portali społecznościowych – Facebook – przekroczył w liczbie swoich użytkowników miliard osób! Nie może i nie powinno pozostawać to niezauważone ani przez firmy zatrudniające pracowników, ani przez naukowców pracujących nad lepszymi sposobami zarządzania pracownikami. Dlatego inicjatywy takie, jak opisywane komputerowe badania osobowości kwestionariuszem OPQ32r będą coraz częstsze. Co więcej, spodziewane jest wejście do sieci firm z niektórymi procesami zarządzania zasobami ludzkimi. Dla przykładu, tworzone są projekty umożliwiające wsparcie procesów rekrutacji o diagnozę komputerową kompetencji oraz oferujące możliwość zawężania listy kandydatów metodami analizy danych i precyzyjnego mierzenia stopnia dopasowania kandydatów do definowanych przez pracodawcę wymagań ([www.jobfitter.pl](http://www.jobfitter.pl), [www.manbase.pl](http://www.manbase.pl)). Odnotowano również próby tworzenia serwisów społecznościowych dedykowanych kwestiom zawodowym ([www.goldenline.pl](http://www.goldenline.pl), [www.linkedin.com](http://www.linkedin.com)).

Zaczynają również pojawiać się firmy, które wprost szukają kandydatów do pracy na takich portalach jak Facebook. Zdarza się również, że obecność i działalność na portalach społecznościowych staje się kryterium w procesie rekrutacji i selekcji. Dobrym przykładem może być tutaj spo-

łeczność programistów komputerowych – obecność w serwisach poświęconych konkretnym obszarom IT, czy językiem programowania jest wpisana w kulturę tej grupy zawodowej.

Istnieje również inna strona społeczności internetowych: rozrywkowa. Wystarczy wspomnieć firmę Zynga, twórcę gier online rozpropagowanych przez serwis Facebook. Do najbardziej znanych tytułów należy FarmVille a liczba graczy liczona jest w przypadku tego tytułu w dziesiątkach – jak nie setkach – milionów osób. Gra w przypadku FarmVille polega na prowadzeniu swojej własnej farmy – możemy hodować tam wirtualne zwierzęta, uprawiać wirtualne rośliny, handlować owocami swojej pracy oraz rozwijać swoje gospodarstwo. Trudno dziś stwierdzić co zdecydowało o powodzeniu tego typu gier. Nie ulega wątpliwości, że ludzie poświęcają na nie bardzo dużo czasu, doskonale się bawiąc.

Powstaje zatem pytanie, czy w warunkach społeczności komputerowych można diagnozować kompetencje? Czy możliwe jest połączenie opisanych wcześniej tendencji do:

- tworzenia efektywnych narzędzi diagnozy psychologicznej w oparciu o aplikacje komputerowe;
- wykorzystania zaangażowania setek milionów osób w rozmaite społeczności online;
- udostępniania prostych aplikacji, dających rozrywkę bardzo szerokiemu gronu użytkowników.

### **8.1.1. Rozwój kompetencji za pośrednictwem środowisk wirtualnych i gier komputerowych**

Zanim zajmiemy się diagnozą kompetencji, warto wspomnieć o tym, w jaki sposób komputer potrafi wspomagać ich rozwój. W tym przypadku sprawa jest znacznie prostsza niż przy diagnozie poziomu opanowania kompetencji. Współczesne techniki wspierania rozwoju kompetencji są bezpośrednim przedłużeniem tradycyjnych technik. W 2008 roku w serwisie [www.peoplemanagement.co.uk](http://www.peoplemanagement.co.uk) opublikowano raport na temat narzędzi komputerowych wsparcia rozwoju kompetencji. Autorzy tego opracowania przytaczają wiele przykładów z tego obszaru:

- **Ciba Speciality Chemicals:** wykorzystanie gier strategicznych w programach rozwoju kadry menedżerskiej; użytkownicy rozwijają zdolności potrzebne do podejmowania decyzji biznesowych, pracy na styku wielu obszarów organizacji, takich jak sprzedaż, marketing czy zarzą-

dzanie zasobami ludzkimi. Gry wykorzystywane w tej firmie precyzyjnie odwzorowują warunki podejmowania decyzji w realiach funkcjonowania organizacji;

- **Merrill Lynch:** w procesie rekrutacji na stanowiska analityków bankowych używane są testy psychometryczne, które mają formę dynamicznego środowiska analiz komputerowych. Kandydat do pracy jest diagnozowany w zakresie swoich kompetencji w środowisku przyszłej pracy – na ekranie monitora komputerowego dostępne są informacje zwyczajowo wykorzystywane w pracy analityka, takie jak raporty Bloomberg, bieżące notowania na giełdzie, czy newsy CNN. Temu wszystkiemu towarzyszy tykający zegar. Jak deklaruje Dyrektor HR firmy Merrill Lynch, osoby zatrudnione w takim procesie rekrutacji doskonale odnajdują się na swoim miejscu pracy;
- **T-Mobile:** gry używane były w tej firmie do rozwijania nie tylko kompetencji (głównie myślenia strategicznego) ale również w budowaniu świadomości lokalnych szefów sprzedaży o kontekście organizacyjnym w jakim działają.

Jak wspomina G. Yates, dyrektor firmy Business Smart International – dostarczającej opisane wyżej rozwiązania dla T-Mobile oraz Ciba – produkcja gier szkoleniowo-diagnostycznych przeżyła prawdziwą rewolucję w ostatnich dziesięciu latach. Od aplikacji rozsyłanych na płytach CD-ROM, wymagających sporo zasobów informatycznych w firmach, do mobilnych aplikacji internetowych, z których można korzystać zawsze i wszędzie.

Podobne metody działania stosowane są w przypadku szkolenia żołnierzy. W 1999 roku Departament Stanu USA rozpoczął wraz z The Institute For Creative Technologies program mający na celu przygotowanie narzędzi rozwijających u żołnierzy takie kompetencje, jak myślenie strategiczne, umiejętności rozpoznania bojowego, podejmowania decyzji oraz planowania (Sottolare, 2005). W programie opracowania takich gier uczestniczyli również badacze z The University of Southern California (Kumagai, 2001; Shachtman, 2001).

Perspektywa zawodowa jest również dobrze reprezentowana w Second Life. Jest to wirtualny świat stworzony przez firmę Linden Lab. i uruchomiony 23 czerwca 2003 roku. Aplikacja umożliwia swoim użytkownikom rozwijanie i poznawanie świata alternatywnego do świata rzeczywistego. Mogą oni spotykać się, komunikować, tworzyć rynek oraz organizować się w grupy.

Ambicją twórców tego serwisu jest jak najwierniejsze odwzorowywanie naszego życia codziennego poza siecią. Jednak w Second Life to sami użytkownicy wybierają jak chcą wyglądać, kim chcą być i czym się zajmują. Tak wierne odwzorowanie rzeczywistości oraz około 3 miliony użytkowników sprawiają, że Second Life jest nie tylko miejscem rozrywki, ale również umożliwia prowadzenie działań szkoleniowo-rozwojowych i badań naukowych. Jako platforma edukacyjna Second Life jest używana przez wiele szkół i uczelni do prowadzenia wykładów oraz zajęć praktycznych. Od 2008 roku badacze z The University of San Martin de Porres of Peru szkolą kadre naukową w zakresie nowych technik uczenia wykorzystujących świat rzeczywistości wirtualnej. W wielu szkołach w Stanach Zjednoczonych, Second Life jest wykorzystywany jako pierwsze miejsce, w którym uczniowie stykają się z takimi pojęciami jak indywidualne konto bankowe oraz zasady działania biznesu. Kolejnym wykorzystaniem Second Life jest organizowanie w nim konferencji naukowych, wizualizowania wyników analiz i badań. Do takich celów aplikacji tej używają m.in. SciLands, American Chemical Society's ACS Island, Genome, Virginia Tech's SLATE oraz Nature Publishing Group's Elucian Islands Village ([http://en.wikipedia.org/wiki/Second\\_Life](http://en.wikipedia.org/wiki/Second_Life)).

Tak bogate środowisko jak Second Life oczywiście przyciągnęło również pracodawców. Wiele firm organizuje w świecie wirtualnym swoje fabryki lub przedstawicielstwa. Odbywają się tam targi oraz spotkania biznesowe na wzór telekonferencji, tylko w środowisku grafiki 3D. Oczywiście Second Life nie jest jedynym takim środowiskiem dostępnym na rynku. Z pewnością jest jednak największym. Rzeczywistość wirtualna ma wielki potencjał edukacyjny.

HR Magazine sprowokował w grudniu 2008 dyskusję na temat rozwoju kompetencji w świecie wirtualnym oraz innowacyjnych technik diagnozy kompetencji. Na łamach tego magazynu R. Edwards – były szef e-learningu w firmie Unilever a obecnie CEO firmy Ambient Performance – wskazuje, że istnieje wiele rzeczywistości wirtualnych, które mogą służyć firmom i najczęstszym błędem dyrektorów HR jest to, że słysząc pojęcie „rzeczywistość wirtualna”, natychmiast utożsamiają ją z Second Life. Jako alternatywę dla prowadzenia działań szkoleniowych w Second Life podaje on przykład środowiska Volterra.

Jak zatem korzystać – w kontekstach zarządzania zasobami ludzkimi – ze środowisk gier komputerowych i światów wirtualnych, aby miało to istotny wpływ na przykład na podejmowane działania szkoleniowe? Wydaje się, że dobrym rozwiązaniem jest z jednej strony zachowanie umiaru, z dru-

giej jednak – innowacyjne podejście do technologii, która powstaje na naszych oczach. Umiar powinien zostać zachowany głównie w sferze dawania swobody uczestnikom gier edukacyjnych. U podstaw edukacji via gry komputerowe powinien leżeć bardzo precyzyjnie określony zakres kompetencyjny działań edukacyjnych podejmowanych w tej formie. Gra powinna spełniać rolę katalizatora w przyswajaniu konkretnej wiedzy. To właśnie ta „konkretna wiedza” powinna wpływać – w przypadku zastosowań z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi – z takich elementów jak systemy kompetencyjne, programy oceny okresowej, czy diagnozy kandydatów do pracy. Zachowanie umiaru w opisywanym aspekcie nie powinno w żaden sposób ograniczać żadnej okazji, jaka może się nadarzyć do zastosowania gier czy symulacji do celów szkoleniowych. Warto śledzić nowości pojawiające się na ten temat w literaturze, jak i podczas konferencji poświęconych HR czy edukacji. Dobrym źródłem najświeższych informacji mogą być organizowane raz w roku targi HR Software Show (<http://www.cipd.co.uk/cande/hrss/>) prezentujące nowości w dziedzinie wsparcia procesów zarządzania zasobami ludzkimi oprogramowaniem komputerowym. Jak sygnalizują organizatorzy tej imprezy, zainteresowanie tym tematem gwałtownie wzrasta z roku na rok.

### **8.1.2. Diagnoza kompetencji za pośrednictwem środowisk wirtualnych i gier komputerowych**

Skoro zarówno gry komputerowe, jak i środowiska wirtualne są tak dobrze reprezentowane w obszarze rozwijania kompetencji, to dlaczego nie można tego przełożyć na ich diagnozę? Odpowiedź mogłaby brzmieć: jest to możliwe, ale nie jest to takie proste, jak w przypadku działań szkoleniowych. Największym wyzwaniem jest dochowanie standardów psychometrycznych w diagnozie kompetencji z użyciem gier. Dodatkowym elementem, który dopiero czeka na zbadanie lub opracowanie, to zachowanie względnie dużej kontroli nad grą w warunkach diagnozy kompetencji, z jednoczesnym zachowaniem atrakcyjności środowiska dla graczy.

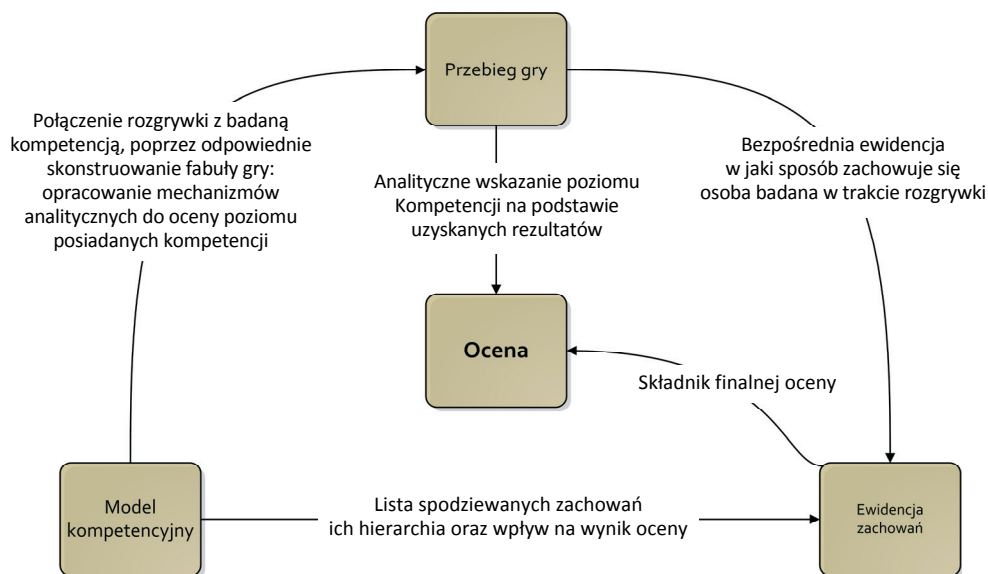
Wyczerpującym opracowaniem na temat zastosowania gier komputerowych w obszarze diagnozy i rozwoju kompetencji jest raport stworzony przez V. Shute, S. Masduki oraz O. Donmez (2010). Autorzy opracowania wskazują, że efektywność uczenia się istotnie wzrasta, gdy:

- metody nauki zmuszają do aktywności uczestników takiego procesu;
- nauka ma jasno określony cel;

- środowisko w którym odbywa się nauka powinno być interaktywne;
- uwaga osoby uczącej się powinna być skoncentrowana na procesie uczenia;
- poziom procesu nauki powinien być dopasowywany do aktualnego poziomu wiedzy/umiejętności osoby uczącej się.

Okazuje się, że pod wieloma względami sukces procesu uczenia zależy od tych samych czynników co sukces powodzenia gry komputerowej (Gee, 2003). Dobra gra komputerowa powinna mieć tak skonstruowaną fabułę, aby jej poziom był równy, bądź minimalnie wyższy od poziomu umiejętności gracza. Wszystko to potwierdza, że gry komputerowe są dobrym środowiskiem rozwoju kompetencji – stwarzają korzystne środowisko do przeprowadzenia procesu nauki oraz mogą zapewnić odpowiedni dobór wykorzystywanych w grze kompetencji.

**Schemat 7.** Elementy procesu diagnozy kompetencji z wykorzystaniem gier



Źródło: opracowanie własne.

Do wykorzystania gier komputerowych brakuje nam zatem jeszcze jednego elementu: zamiany funkcji uczenia się na diagnozę przejawianego poziomu kompetencji. Okazuje się, że brakującym ogniwem są tak zwane „ukryte oceny” (ang. *stealth assessments*) (Shute i wsp., 2009). W jaki spo-



sób realizowana jest taka ocena? V. Shute i wsp. (2001) prezentują swoje podejście na przykładzie zastosowania oceny kompetencji „myślenie systemowe” na podstawie rozgrywki w środowisku wirtualnym Quest Atlantis: Taiga Park. Diagnoza ta opiera się na trzech elementach: modelu kompetencyjnym, ewidencji zachowań i przebiegu gry. Połączenie tych elementów ilustruje schemat 7.

Do przeprowadzenia pomiaru poziomu kompetencji niezbędny jest dobrze udokumentowany profil kompetencji. Powinien on zawierać strukturę zachowań wskazujących na daną kompetencję oraz określenie sposobu, w jaki kolejne zachowania wpływają na ocenę ogólnego poziomu opanowania danej kompetencji. W kontekście gier jest to o tyle cenna informacja, że ocena automatyczna (lub półautomatyczna) dokonywana przez samą grę może ją uwzględniać w obliczaniu wyniku.

Z profilu wypływa lista zachowań na jakie zwracamy uwagę – jakich się spodziewamy, że wystąpią w zakresie danej kompetencji. Ta lista jest podstawą do sporządzenia ewidencji zachowań osoby badanej. Dokładnie z taką samą sytuacją mamy do czynienia podczas klasycznych sesji A&DC (zobacz rozdział 5). Jednak w tym przypadku pojawia się jeszcze jeden element. Gra jest środowiskiem, do którego wprowadzamy naszego uczestnika i tam realizujemy ocenę. Środowisko takie jest tym lepszą okazją do zaobserwowania kompetencji, że jednocześnie stanowi okazję do nauki oraz swoją formą redukuje stres związany zazwyczaj z badaniem – prozaicznie, uczestnik takiego badania bardziej skupia się na rozgrywce niż na stresie wywołanym oceną. Potwierdzają to obserwacje związane z oceną A&DC prowadzone przy użyciu ćwiczeń złożonych poznawczo (por. rozdział 5). Dodatkowo, komputer może dokonywać oceny rezultatów uzyskanych przez gracza i tłumaczyć je w kategoriach ocenianych kompetencji. Ocena taka nie jest oceną ostateczną, ale może stanowić znaczne uproszczenie i przyspieszenie całego procesu.

Jednym ze światów (inaczej mówiąc epizodów) Quest Atlantis jest Taiga Park, użyta przez V. Shute i wsp. (2010) do oceny myślenia systemowego<sup>10</sup>. Taiga Park została stworzona jako próba wykorzystania najnowszych technologii gier komputerowych i aplikacji internetowych w nauczaniu przedmiotów ścisłych. Ambicją twórców gry była zmiana myślenia o uczeniu nauk ścisłych w szkołach. Gra typu Taiga Park i sposób jej użycia w ocenie kompetencji ma pewne możliwości rozwoju. Po pierwsze nadal dużym składnikiem oceny jest w tym przypadku praca asesora (trenera).

---

<sup>10</sup> <http://workedexamples.org/projects/taiga-virtual-park>

Elementem rozwiązania są nie tylko wyniki uzyskane w grze, ale również prace pisemne uczestników. Istnieją jednak narzędzia, które pozwalają zmniejszyć udział tego typu elementów i sprawić, że diagnoza będzie mniej subiektywna oraz szybsza. Ponadto, gra ta nie jest w stanie dostarczyć żadnych miar na temat rzetelności dokonywanego pomiaru. Trafność natomiast zależy w bardzo dużej mierze od dobrze udokumentowanego modelu ocenianej kompetencji oraz na jego zaimplementowaniu w rozgrywce. W podawanym przykładzie nie korzysta się również z części informacji, jakie można zbierać w trakcie gry, a które mogłyby wzbogacić diagnozę – na przykład ocena potencjału gracza do uczenia się. Mimo wspomnianych ograniczeń, zastosowanie gry typu Taiga Park w diagnozie kompetencji wytycza kierunek i wydaje się, że tego typu narzędzia będą stopniowo wypierały tradycyjne formy oceny.

Innym narzędziem w wirtualnym świecie, łączącym w sobie zarówno funkcje szkoleniowe, jak i diagnostyczne jest gra wykorzystywana przez firmę Siemens, która nazywa się Plantville. Jest to gra oparta na sprawdzonych już pomysłach, eksploatowanych od lat w rozgrywkach typu „sims”. Gra w Plantville jest używana między innymi w rekrutacji nowych pracowników i jest narzędziem wdrażania założeń strategii rekrutacyjnej firmy, polegającej na dopasowaniu metod pozyskiwania nowych pracowników do obecnie panujących trendów. Jak podkreśla T. Varney, szef działu komunikacji marketingowej, jednym z większych zadań realizowanych przez Plantville, jest edukowanie przyszłych pracowników i przekonywanie młodzieży uczącej się do pracy w takich firmach jak Siemens. Strategia ta ma również uzasadnienie w danych statystycznych. W samych tylko Stanach Zjednoczonych firma Siemens rekrutowała około 3.000 pracowników, głównie na stanowiska związane z produkcją oraz nowymi technologiami.

Gra typu Plantville jest również odpowiedzią na zmieniający się rynek pracy – trzeba na nim konkurować z coraz większą liczbą firm, które wykorzystują zdolności analityczne swoich pracowników (Facebook, Google, Zynga). Firmy te z kompetencji analitycznych swoich pracowników uczyniły swoją przewagę konkurencyjną – stały się tak zwanymi konkurentami analitycznymi. Organizacje te bardzo zacięcie walczą o pracowników z wysoko rozwiniętymi kompetencjami poznawczymi. Stąd sytuacja, w której bez względu na panujące bezrobocie, tam gdzie poszukiwane są kompetencje takie jak: myślenie logiczne, strategiczne, analityczne, zdolność szybkiego uczenia się – rynek pracy należy do kandydata i to najczęściej on

dokonuje wyboru między ofertami pracy, a nie odwrotnie. Stąd konieczność szukania skutecznych zachęt dla kandydatów.

### **8.1.3. Gry komputerowe w doradztwie zawodowym i coachingu**

Gry typu Plantville mogą być z powodzeniem rekomendowane do rozpoznania potencjału kompetencyjnego w toku poradnictwa zawodowego. Zaletą tego typu rozwiązań jest ich stosunkowo łatwa dostępność. Ograniczeniem jest jedynie dostęp do Internetu oraz znajomość języka angielskiego (aktualnie nie ma polskiej wersji językowej tej gry). Osobie chcącej sprawdzić się w zakresie kompetencji poznawczych możemy zaproponować zarejestrowanie się, pobranie i zainstalowanie odpowiedniej aplikacji, co łącznie zajmuje 5 minut. W Internecie dostępne są również krótkie filmy instruktarzowe pomocne w samodzielnym rozpoczęciu gry.

We wszystkich przypadkach, kiedy w procesie doradczym lub coachingowym potrzebna jest atrakcyjna forma rozwoju takich kompetencji jak myślenie strategiczne czy analityczne, lub gdzie pojawia się potencjalne zainteresowanie pracą w przemyśle, gra może skutecznie rozwijać i zachęcać, może być również doskonałą okazją do nadrobienia zaległości w najnowszych technologiach i trendach rozwiązań komputerowych. W niedalekiej przyszłości takie i podobne inicjatywy mogą na stałe zagościć w obszarze diagnozy psychologicznej.

Poza inicjatywami podejmowanymi przez takie firmy jak Siemens istnieje możliwość sprawdzenia swoich kompetencji poznawczych w grach komercyjnych. Trzeba tylko pamiętać, aby rozgrywka nie pochłonięła nas zbyt mocno, o co w przypadku dobrych gier nietrudno. Na potrzeby tej publikacji przeanalizowano scenariusze trzech gier dostępnych na polskim rynku pod kątem przejawianych w tych grach obszarów kompetentnego działania.

Pierwszą z nich jest Cywilizacja. Właściwie dowolna edycja tej gry (podstawowych wydań było pięć) jest doskonałym narzędziem do rozwijania swoich kompetencji. Rozgrywka jest wielowątkowa, wymaga od nas koncentracji i – z każdą rundą gry – zarządzania coraz to nowymi zasobami. W grze tej, jak w pigułce, widać klasyczne wzorce związane z zarządzaniem organizacjami. Wraz z upływem cywilizacyjnego czasu, stajemy się coraz mniej wyspecjalizowani a jednocześnie odpowiadamy za zarządzanie szybko rozrastającym się państwem na poziomie globalnym. Gra ta wymaga przede wszystkim następujących obszarów kompetentnego działania:

- **Myślenie strategiczne:** kompetencja ta jest rozwijana praktycznie w każdej grze tego typu. Gracz musi przewidywać skutki swoich działań zarówno w perspektywie dłużej jak i krótkookresowej. Podobnie konstruowane są scenariusze na przykład ćwiczeń podczas sesji oceny A&DC. Gra zawiera bardzo realistyczne mechanizmy generowania następstw bieżących decyzji gracza, wprowadza również czynnik losowy oraz – w przypadku gry wieloosobowej – możliwość konfrontowania naszych zamierzeń z innymi;
- **Komunikatywność:** kompetencja ta jest rozwijana w tej grze głównie na płaszczyźnie dyplomatycznej. Konstrukcja przepływu komunikatów jest bardzo podobna do budowy pytania testu wiedzy praktycznej (por. rozdział 6). Gracz wybiera komunikat z listy dostępnych komunikatów i decyduje jaki sposób – jego zdaniem – będzie najbardziej adekwatny do osiągnięcia zamierzonego celu. Ten obszar gry wymaga rozwoju, ale niewiele brakuje tutaj do otrzymania de facto narzędzi diagnostycznych w zakresie komunikatywności;
- **Odporność na stres:** wydawać by się mogło, że to tylko gra. Ale wejście w fabułę pozwala również obserwować u siebie objawy towarzyszące napięciu emocjonalnemu. Scenariusz gry jest bardzo wrażliwy (szczególnie jej dyplomatyczna i naukowa strefa) na pochoćność i emocjonalność podejmowanych decyzji.

Drugą grą, która może dostarczać okazji do sprawdzenia kompetencji osobistych jest Democracy. Obecnie na rynku jest dostępna druga edycja tej gry. Gra ta jest symulacją prowadzenia rządów w państwie. Do wyboru gracza jest wiele narodów, którym może przewodzić. Pod rządami gracza kontrolowane muszą być rozmaite sfery życia obywateli (m.in. ekonomia, nauka oraz wojsko). Zadaniem gracza jest utrzymywanie władzy oraz rozwijanie państwa. Ciekawostką może być fakt, że gra wykorzystuje w modelowaniu przebiegu rozgrywki zaawansowane metody statystyczne typu sieci neuronowe. Co więcej, gra umożliwia samodzielne dopasowanie parametrów gry do własnych potrzeb – jest to idealny punkt wyjścia do używania rozgrywki w celach rozwojowych: trener lub doradca zawodowy mógłby stworzyć profil gry, który wykonany przez różne osoby dałby wyniki pozwalające porównać rezultaty otrzymane przez graczy. Gra ta jest wykorzystywana już przez szkoły oraz uniwersytety do przekazywania wiedzy z zakresu nauk politycznych oraz ekonomii. Firma produkująca grę – Posi-

tech Games – udostępnia nawet specjalną wersję tej gry przeznaczoną do tego celu. Gra ta wymaga przede wszystkim następujących obszarów kompetentnego działania:

- **Myślenie strategiczne:** gra doskonale wykorzystuje ten aspekt kompetencji poznawczych. Uruchamianie rozmaitych aspektów myślenia strategicznego jest wspierane przede wszystkim poprzez bardzo realistyczne odwzorowanie realnego świata. Użycie algorytmów sieci neuronowych oraz innych narzędzi analitycznych do modelowania świata gry daje graczowi bardzo dobrą okazję do zmierzenia się ze swoimi kompetencjami strategicznymi;
- **Myślenie abstrakcyjne:** odwzorowanie pojęć z zakresu nauk politycznych i przełożenie ich na kreowane rzeczywistości wirtualnej to kolejny obszar, który gra bardzo intensywnie rozwija. Dla powodzenia rozgrywki niezbędne są wysokie umiejętności z tej grupy. Wciągająca fabuła gry sprawia, że użytkownicy – aby lepiej grać, aby zdobywać coraz lepsze wyniki – rozwijają te właśnie umiejętności. Jest to modelowa sytuacja rozwijania kompetencji poprzez grę komputerową.

Ostatnia przeanalizowana na potrzeby tego rozdziału gra to Football Manager. Stanowi ona alternatywę dla osób, których walka między cywilizacjami lub utrzymywanie porządku w państwie, nie są interesującym środowiskiem nauki i zabawy. Diagnoza i rozwój kompetencji są najbardziej efektywne, kiedy przeprowadza się je w środowisku interesującym dla uczestnika. Z tej perspektywy korzystne może okazać się duże zróżnicowanie tematyczne tego typu gier.

Pierwsza część liczącej już co najmniej 12 edycji gry Football Manager, powstała w roku 1992 i została wyprodukowana w firmie Sports Interactive. Gra bardzo wiernie odzwierciedla rzeczywisty świat rozgrywek piłkarskich i reguł zarządzania klubami. Do tego stopnia, że w 2008 roku jeden z klubów Premiership podpisał z wydawcą gry porozumienie w sprawie oficjalnego wykorzystania samej rozgrywki oraz baz danych posiadanych przez wydawcę w celu rekrutacji nowych graczy lub pracowników klubu. Wcześniej spekulowano, że taka praktyka jest powszechna, jednak w 2008 roku po raz pierwszy takie wykorzystanie gry zostało oficjalnie potwierdzone (Purchase, 2008). Gra ta wymaga przede wszystkim następujących obszarów kompetentnego działania:

- **Myślenie analityczne:** scenariusz gry obejmuje bardzo dużą ilość danych do przetworzenia „na bieżąco”. Gracz musi kontrolować poczynania własnego zespołu, ale również innych – z którymi rywalizuje w swojej lidze. Analiza i synteza sytuacji problemowej jest tutaj również obecna pod postacią właściwości jakie reprezentują zawodnicy i kluby – bardzo intensywnie wykorzystywane są tutaj mechanizmy myślenia systemowego oraz wyciągania wniosków (np. gracz musi ustalić jaka kombinacja cech zawodników drużyny zapewni sukces na boisku);
- **Planowanie:** większość sukcesu gracza bierze się właśnie dzięki działaniom z tego obszaru kompetencyjnego. Gracze rozwijają tę zdolność podczas samej gry, jak i poza nią – przygotowując się do grania i zdobywania coraz to lepszych wyników.

Podsumowując temat środowisk wirtualnych i gier komputerowych jako narzędzi do badania kompetencji zawodowych należy zbadać jakie są perspektywy rozwoju w tym zakresie. To co może stać się innowacją, to połączenie najlepszych wzorców diagnozy psychometrycznej, ujętych w postaci standardów oraz nowoczesnej technologii internetowej. Umieszczenie rzetelnej i trafnej diagnozy kompetencji w środowisku symulacji komputerowej ma szansę stać się nowym standardem w badaniu poziomu opanowania kompetencji. Aby takie narzędzie stworzyć, potrzebne jest jednak spełnienie wielu kryteriów.

Po pierwsze jeżeli takie narzędzie powstanie, musi ono dawać wyniki, które będą porównywalne. Gry strategiczne lub „społecznościowe” charakteryzują się dużą zmiennością fabuły. Część z gier – aby lepiej modelować rzeczywistość – zawiera w sobie czynnik losowy, który istotnie utrudnia stosowanie ogólnie przyjętych wskaźników rzetelności i trafności pomiaru. W szczególności gry prowadzone w czasie rzeczywistym, z udziałem wielu graczy są trudne do zagospodarowania pod tym względem. Z drugiej jednak strony w grze tego typu odwzorowujemy niejako świat rzeczywisty, dlatego jest to bardzo odpowiednie miejsce do prowadzenia obserwacji. Potrzebna jest zatem zupełnie nowa teoria w psychometrii, która umożliwi diagnozę w warunkach społeczności komputerowych.

Po drugie, diagnoza kompetencji oraz psychologiczna powinny starać się doścignąć rozwój technologiczny i analityczny, którego jesteśmy świadkami. Przytaczane przykłady świadczą o tym, że ten proces już się rozpo-

czął, jednak wydaje się, że jest on nadal zbyt wolny. To co w świecie Internetu dziś jest nowością, jutro może już być przeżytkiem. Jednocześnie coraz więcej aktywności jest przenoszonych do świata wirtualnego. Staje się jasne, że takie dziedziny jak marketing, sprzedaż czy w końcu zarządzanie zasobami ludzkimi muszą znaleźć swoje nowe miejsce w rzeczywistości wirtualnej.

**Co możesz zrobić, aby być na bieżąco z najnowszymi trendami w badaniu i rozwijaniu kompetencji?**

- Odwiedź stronę <http://www.cipd.co.uk/cande/hrss/> i zapisz się na listę mailingową targów HR Software Show;
- Zarejestruj się w świecie rzeczywistości wirtualnej Second Life i sprawdź jakie firmy są tam obecne i w jakim kontekście;
- Zapoznaj się z działalnością serwisów typu [www.jobfitter.pl](http://www.jobfitter.pl) – sprawdź jakie narzędzia diagnozowania poziomu opanowania kompetencji aktualnie są dostępne i w jakim kontekście są rekomendowane;
- Zwracaj uwagę osób, którym doradzasz na diagnostyczne i rozwojowe aspekty gier komputerowych;
- Poszukaj w swoim otoczeniu inicjatyw mających na celu stworzenie rzetelnych i trafnych narzędzi diagnozy kompetencji z użyciem narzędzi komputerowych lub wykorzystujących gry komputerowe.

## ROZDZIAŁ 9

### **Zastosowanie metod pomiaru kompetencji w praktyce**

Zastosowanie metod pomiaru kompetencji w praktyce wymaga dostępu do określonych narzędzi, wiedzy dotyczącej zakresu ich stosowania i interpretacji wyników. W niniejszym rozdziale skoncentrowano się na trzech zagadnieniach związanych ze stosowaniem narzędzi diagnozy i oceny kompetencji zawodowych. Są to: 1) kompetencyjne opisy stanowisk (profile kompetencyjne), będące nośnikiem kryteriów pomiaru; 2) tworzenie Bilansu Kompetencji – jako metody integrującej wyniki pomiaru oraz 3) procesy zarządzania zasobami ludzkimi, w których wykorzystywane są metody pomiaru.

#### **9.1. Tworzenie profili kompetencyjnych**

Można wyróżnić trzy podstawowe metody tworzenia kompetencyjnych opisów stanowisk (grup stanowisk), czyli inaczej profili kompetencyjnych: 1) wywiad behawioralny, 2) badanie kwestionariuszowe oraz 3) panel ekspertów. Wszystkie trzy metody są zgodne z założeniem, że nośnikiem informacji na temat kompetencyjnych oczekiwań na danym stanowisku są pracownicy realizujący zadania w tym zakresie. W związku z tym wszystkie trzy metody mają na celu zebranie danych na ten temat. Różnica polega jedynie na sposobie zbierania informacji. Konsultanci firmy Development Dimensions International, W. Byham i R. Moyer (1996) podkreślają, że niezależnie od wybranej metody opisu (wywiad, kwestionariusz, czy też dyskusja grupowa) ważne jest, aby proces ten spełniał dwa podstawowe warunki: po pierwsze, aby informacje na temat wymagań stanowiskowych pochodziły z odpowiednich źródeł (menedżerowie, pracownicy zajmujący dane stanowiska, czy też inni specjaliści z tego zakresu); po drugie istotne jest także, aby podczas dokonywania opisów posługiwać się precyzyjnymi opisami kompetencji.



### 9.1.1. Tworzenie profili kompetencyjnych z wykorzystaniem wywiadu behawioralnego

Metodę tę pod nazwą Behawioralny Wywiad Epizodyczny (ang. *Behavioral Event Interview – BEI*) w kontekście identyfikacji oczekiwanych kompetencji rozpowszechnił D. McClelland, a później R. Boyatzis i inni konsultanci firmy doradczej McBer (McClelland & Boyatzis, 1980; Boyatzis, 1982; Spencer & Spencer, 1993; McClelland, 1998). Metoda ta została opracowana jako sposób na odkrycie różnic w zakresie kompetencji pomiędzy pracownikami, którzy uzyskują przeciętne wyniki, a pracownikami prezentującymi najwyższy poziom realizacji celów. Ci ostatni stanowią od 5 do 10 procent wszystkich osób pracujących na danym stanowisku, czy też grupie stanowisk. Wskazanie na te zachowania, które różnią te dwie grupy podczas realizacji zadań, zdaniem autorów pozwala na określenie kryteriów sukcesu w danym obszarze. Kryteria te jednocześnie stanowią oczekiwania kompetencyjne wobec osób wykonujących określony zakres zadań.

Sam przebieg wywiadów nie jest skomplikowaną kwestią, choć poprawne przeprowadzenie procesu rozmów wymaga od przeprowadzających wywiad sporego doświadczenia i wiedzy psychologicznej. Specjaliści tworzący profile kompetencyjne organizują kilka spotkań z pracownikami uzyskującymi przeciętne rezultaty oraz kilka spotkań z osobami najlepszymi, najbardziej efektywnymi. Każda z osób proszona jest o opisanie własnymi słowami tego, co mówiła, myślała, poczuła oraz zrobiła w trzech pozytywnych sytuacjach zadaniowych (gdy odniosła sukces) i trzech negatywnych (w przypadku porażki). Zadaniem osoby przeprowadzającej wywiad jest zapisanie wszystkich zachowań, opisów myśli i intencji, które mogą świadczyć o dyspozycjach rozmówcy. Na podstawie wszystkich spotkań, tworzone są dwie listy opisów zachowań: jedna charakterystyczna dla pracowników przeciętnych, druga dla najlepszych w zakresie osiągniętych wyników. Usuwając z listy „najlepszych” zachowania, które powtórzyły się na liście pierwszej uzyskujemy szereg stwierdzeń opisujących działania zapewniające sukces w danym obszarze realizowanych zadań. Dalszym krokiem jest klasyfikacja opisów w spójne charakterystyki pracowników (dyspozycje, potrzeby, style funkcjonowania), dzięki czemu powstaje zestaw kluczowych kompetencji dla opisywanego stanowiska/ grupy stanowisk. Charakterystyki te można odnieść do znanych i opisanych już w organizacji wymiarów (Spencer & Spencer, 1993).

### 9.1.2. Tworzenie profili kompetencyjnych z wykorzystaniem badań kwestionariuszowych

W przeciwieństwie do wywiadów metoda kwestionariuszowa wymaga predefiniowania zestawu kompetencji, z których osoby opisujące kompetencyjnie stanowiska mogą wybierać te, które uznają za kluczowe. Katalog taki może powstać w wyniku przeprowadzenia wywiadów behawioralnych. Procedurę tę dokładnie opisują L. Spencer i S. Spencer w swojej książce „*Competence at Work*” (Spencer, Spencer, 1993).

Jako przykład identyfikowania kryteriów metodą kwestionariuszową może posłużyć krótkie badanie, które przeprowadzono podczas V Forum Zarządzania Kompetencjami zorganizowanego we wrześniu 2005 roku w Warszawie (Jurek, 2008). Uczestnicy Forum (specjaliści oraz menedżerowie działów personalnych) wzięli udział w sondażu mającym na celu zidentyfikowanie kluczowych kompetencji „pracownika jutra”. Uczestnicy konferencji mieli określić, na ile każda z 55 zdefiniowanych kompetencji jest ważna z punktu widzenia określonych wymagań. Lista kompetencji wraz z ich definicjami zaczerpnięta została z autorskiego katalogu kompetencji pod nazwą „Pakiet Kompetencyjny”. Respondenci każdej z kompetencji przypisywali wagę od jeden do pięć, w której poszczególne stopnie oznaczały: (1) – w ogóle nie istotne; (2) – mało ważne; (3) – przydatne; (4) – ważne; (5) – kluczowe. Fragment kwestionariusza zastosowanego w badaniu prezentuje tabela 29.

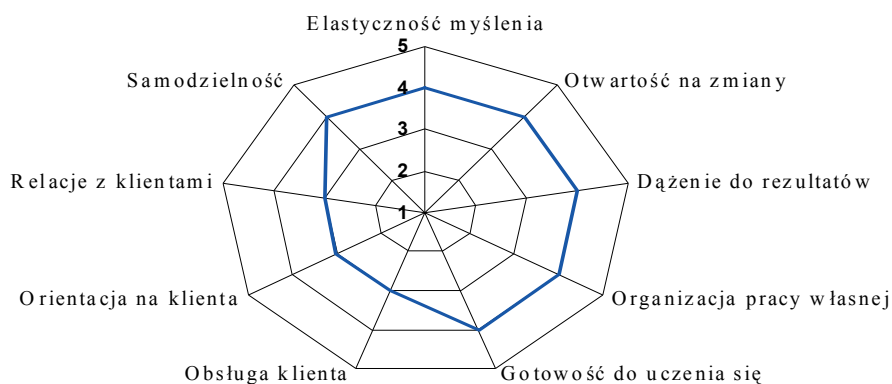
**Tabela 29.** Fragment kwestionariusza wykorzystanego w identyfikacji kluczowych kompetencji

Lp.	KOMPETENCJA	DEFINICJA	WAGA				
			1	2	3	4	5
1	Autoprezentacja	Budowanie pozytywnego wizerunku w oczach innych osób.	1	2	3	4	5
2	Budowanie relacji z innymi	Nawiązywanie i rozwijanie przyjaznych relacji z innymi. Otwartość i pewność w kontaktach z nowo zapoznanymi osobami.	1	2	3	4	5
3	Budowanie sprawnej organizacji	Podjmowanie działań mających na celu doskonalenie organizacji i zapewnienie przewagi konkurencyjnej.	1	2	3	4	5

Źródło: P. Jurek (2008). Ewaluacja wybranych narzędzi i metod...

Na podstawie opinii 70 przedstawicieli działów personalnych różnych firm wybrano dziewięć kluczowych kompetencji „pracownika jutra”, które odznaczały się średnią przyznaną wagą powyżej 4,3. Na tej podstawie opracowano profil kompetencyjny (por. rysunek 7). Oczekiwane poziomy rozwoju wybranych kompetencji ustalono podczas dyskusji w gronie kilku ekspertów.

**Rysunek 7.** Profil kompetencyjny pracownika jutra opracowany w 2005 r.



Źródło: P. Jurek (2008). *Ewaluacja wybranych narzędzi i metod...*

Taka sama procedura postępowania ma miejsce w tworzeniu profili kompetencyjnych dla konkretnych stanowisk. Z tą różnicą, że rolę uczestników konferencji przejmują osoby pracujące na danym stanowisku oraz ich przełożeni. Oczywiście liczba uczestników takiego badania na potrzeby kompetencyjnego opisu stanowiska jest mniejsza i zależy od liczby osób pracujących na tym stanowisku w konkretnej organizacji.

### 9.1.3. Tworzenie profili kompetencyjnych metodą panelu ekspertów

Panel ekspertów to spotkanie warsztatowe, podczas którego uczestnicy dokonują wyboru z katalogu kompetencji tych, które uznają za kluczowe dla realizacji opisanych zadań na danym stanowisku, czy też w ramach pełnionej roli w organizacji. Uczestnicy spotkania decydują również, na jakim poziomie wybrane kompetencje będą oczekiwane od osób zajmujących opisywane stanowisko lub pełniących daną rolę. Panel ekspertów może być organizowany w celu opisu jednego stanowiska lub grupy stanowisk. W tym drugim przypadku osoby uczestniczące w panelu są tak dobierane, aby mogły dyskutować na temat roli, zadań i funkcjonowania w organizacji innych stanowisk. Agregacja grup stanowisk opiera się o wspólny zakres zadań i/lub wspólnych przełożonych (Filipkowska, Jurek, Molenda, 2004).

Uczestnikami takiego warsztatu są osoby reprezentujące dane stanowisko, bezpośredni przełożony, w przypadku funkcji menedżerskich reprezentanci bezpośrednich podwładnych, osoby współpracujące z danym stanowiskiem i jeżeli jest to możliwe, przedstawiciele klientów lub odbiorców pracy osób pełniących opisywane funkcje. Kluczem do doboru uczestników spotkania jest zapewnienie jak najszerzego spojrzenia na daną rolę, funkcję lub stanowisko. Zaletą tej metody jest również interakcyjność. Profil kompetencyjny nie powstaje jedynie w wyniku zebrania różnych opinii wyrażających różne perspektywy. Spotkanie przede wszystkim jest okazją do dyskusji na ten temat i wypracowania wspólnego stanowiska.

Podczas paneli ekspertów, w celu sprawnego i trafnego doboru kompetencji do zadań wykonywanych na opisywanym stanowisku, posługujemy się opracowanym już wcześniej i obowiązującym w całej firmie katalogiem kompetencji. Kompetencje te muszą być jasno zdefiniowane oraz opisane w kategorii zachowań charakterystycznych dla każdego z poziomów rozwoju kompetencji. Może się zdarzyć tak, że opracowany katalog nie będzie obejmował wszystkich kompetencji, jakie mogą być oczekiwane na danych stanowiskach. W takiej sytuacji uczestnicy warsztatu mają za zadanie zdefiniować dodatkową kompetencję i określić zachowania, jakie się za nią kryją. Tak opracowana kompetencja może być dołączona do katalogu lub potraktowana jako kompetencja specyficzna dla danego stanowiska (Filipkowska, Jurek, Molenda, 2004).

Efektom prac podczas panelu ekspertów jest profil kompetencyjny, który może być prezentowany w postaci różnego rodzaju wykresów. Do najbardziej czytelnych i bardzo często stosowanych w praktyce należy wykres radarowy (por. rysunek 7).

## **9.2. Bilans kompetencji na potrzeby poradnictwa kariery i planowania rozwoju**

Bilans kompetencji to metoda pracy doradczej, której celem jest: 1) zdefiniowanie potencjału kompetencyjnego klienta, czyli jego mocnych stron, które mogą stanowić o przewadze konkurencyjnej osoby na rynku pracy, 2) określenie obszarów rozwoju zawodowego, wynikających z luk kompetencyjnych, których eliminacja zwiększy szanse osoby na rynku pracy, 3) opracowanie szczegółowych, dopasowanych do potrzeb osoby działań rozwojowych, ukierunkowanych na doskonalenie konkretnych umiejętności

oraz 4) zdefiniowanie/zredefiniowanie celów zawodowych, uwzględniających zarówno posiadane zasoby, jak i wymogi rynku (Brachowska-Przeniosło, Jurek, 2012). Efektem końcowym Bilansu kompetencji jest dokument zawierający kluczowe informacje i wnioski istotne dla dalszego funkcjonowania zawodowego klienta.

Opracowanie Bilansu kompetencji przebiega zazwyczaj w kilku etapach. Tabela 30 przedstawia trzyetapowy przebieg procesu doradczego.

**Tabela 30.** Trzyetapowy schemat opracowania Bilansu kompetencji, uzupełniony o konkretne metody i działania wynikające z przyjętych, opisanych powyżej założeń

Perspektywa	Etap	Metody	Działanie	Narzędzia wspierające
Przeszłość	Zbieranie i analiza informacji	Wywiad biograficzny	Badanie kwalifikacji – biograficzna część wywiadu (E)	Arkusze Bilansu kompetencji
			Analiza dotychczas wykonywanych zadań i wykorzystywanych kompetencji – behawioralna część wywiadu (E)	Arkusze Bilansu kompetencji Translator kompetencji
			Pytania o wartości, aspiracje i zainteresowania zawodowe (E)	Arkusze Bilansu kompetencji
Terazniejszość	Diagnoza	Epizodyczny Wywiad Behawioralny (BEI) Testy Kompetencyjne AC/DC Kwestionariusze samooceny	Przeprowadzenie diagnozy potencjału kompetencyjnego (E)	Raporty z oceny
			Analiza wyników (E) (K)	
Przyszłość	Praca doradcza	Rozmowa doradcza	Dopasowanie kwalifikacji i kompetencji osoby do profilu zawodowego (K)	Arkusze Bilansu kompetencji Kompetencyjne profile zawodowe Skale kompetencyjne
			Wyznaczanie celów rozwojowych (S)	Arkusze Bilansu kompetencji
			Definiowanie działań rozwojowych (S)	Katalog działań rozwojowych
Realizacja i monitoring działań rozwojowych (R)				

Źródło: K. Brachowska-Przeniosło, P. Jurek (2012). Legenda: (E) – eksploracja, (K) – krystalizacja, (S) – specyfikacja, (R) – realizacja.

Zaprezentowana w tabeli 30 metoda tworzenia Bilansu kompetencji uwzględnia pracę z klientem z **różnych perspektyw czasowych** – zarówno przeszłości, teraźniejszości jak i przyszłości. W bilansowaniu kompetencji ważne jest nie tylko zidentyfikowanie aktualnie przejawianych przez osobę badaną zachowań, świadczących o konkretnym poziomie kompetentnego działania. Istotny jest również kontekst tych zachowań obejmujący doświadczenie zawodowe, posiadane kwalifikacje, ale również aspiracje i cele zawodowe wybiegające daleko w przyszłość. W proponowanym modelu autorzy odwołali się także do **edukacyjnego podejścia do pracy z klientem**, które zakłada, że w rozwiązaniu sytuacji problemowej/rozwojowej osoby radzącej się istotne są 4 działania, które prowadzą do stworzenia indywidualnego projektu zawodowego. Działania te, to: eksploracja, krystalizacja, specyfikacja oraz realizacja. Ponadto w prezentowanym ujęciu Bilans kompetencji traktowany jest jako **integracja danych pochodzących z różnych metod pomiaru kompetentnego działania**, m.in. z wywiadu behawioralnego, testów kompetencyjnych, sesji Assessment & Development Center.

Opracowując Bilans kompetencji warto korzystać z wspomagających narzędzi, adekwatnie dobranych do przyjętego i wykorzystywanego w pracy doradczej modelu kompetencji. W zakres tych narzędzi wchodzi: skale obserwacyjne (zob. załącznik 3), profile kompetencyjne (kompetencyjne opisy stanowisk), arkusz Bilansu kompetencji (dokument porządkujący kluczowe dane wynikające z opracowywanego bilansu), narzędzia pomiaru kompetencji (np. testy).

Prezentowana metoda tworzenia Bilansu kompetencji ma szerokie zastosowanie w praktyce doradczej. Jest szczególnie polecana w przypadku pracy z osobami posiadającymi już doświadczenie zawodowe. Efekt pracy doradczej w postaci Bilansu kompetencji jest wartościowy głównie z perspektywy indywidualnej klienta. Może stanowić swego rodzaju mapę do poruszania się po rynku pracy, na którym coraz częściej formułuje się wymagania w języku kompetencji.

### **9.3. Obszary zastosowania metod pomiaru kompetencji w organizacjach**

Narzędzia diagnozy i oceny kompetencji stosowane są przede wszystkim w **rekrutacji i selekcji**. Wybór najlepszego kandydata do pracy polega na weryfikacji, w jakim stopniu profil kompetencyjny danej osoby jest zbieżny z profilem stanowiska, na które jest wakat. Zaprojektowanie

procesu rekrutacji i selekcji w oparciu o kompetencje pozwala zwiększyć jego efektywność poprzez bardziej precyzyjne sformułowania oczekiwań w ogłoszeniach o pracę, a także poprzez dostarczenie kryteriów podjęcia decyzji o wyborze najlepszego kandydata (Whiddett, Hollyforde, 2003). Wykorzystanie modeli kompetencji determinuje wybór metod diagnozy i oceny kandydatów. Metody te najczęściej bazują na ocenie zachowań prezentowanych w przeszłości, obecnie lub wiedzy na temat pożądanых wzorców zachowań (Rowe, 1995; Fitzwater, 2000; Still, 2001; Wood, Payne, 2006).

Kolejnym obszarem zastosowania metod pomiaru kompetencji jest **ocena okresowa i analiza potrzeb rozwojowych**. Podstawowym celem okresowej oceny kompetencji pracowników jest oszacowanie różnic pomiędzy wymaganym na danym stanowisku poziomem kompetencji a poziomem, na którym dany pracownik aktualnie się znajduje. Identyfikacja takich różnic pozwala z kolei na precyzyjne i trafne zaplanowanie działań rozwojowych. Rzadko się jednak zdarza, że ocenie okresowej podlegają tylko i wyłącznie zachowania pracownika (zob. np. Sidor-Rządkowska, 2005; Czubasiewicz, 2005). Ocenę kompetencji można powiązać z systemem ocen okresowych opartym na zarządzaniu przez cele (ang. *Management by Objectives – MBO*), dzięki czemu ocena taka staje się bardziej kompleksowa i wartościowa z perspektywy działań rozwojowych lub naprawczych (w sytuacjach, gdy niskie efekty nie wynikają z niskiego poziomu kompetencji zawodowych).

Wprowadzenie w organizacji oceny i diagnozy kompetencji zawodowych w odniesieniu do wcześniej określonych kryteriów dostarcza nam informacji na temat luk kompetencyjnych pracowników. Luką kompetencyjną jest różnica pomiędzy aktualnym poziomem rozwoju danej kompetencji prezentowanym przez pracownika, a poziomem oczekiwanym na zajmowanym przez niego stanowisku. Zebranie tego typu danych na temat pracowników całego zespołu, działu, czy też całej organizacji pozwala określić potrzeby rozwojowe, czyli zakres kompetencji wymagających doskonalenia. Wyniki pomiaru kompetencji nie tylko wskazują, które obszary wymagają podjęcia działań rozwojowych, ale również jakie działania należy podjąć. Na podstawie średniego poziomu rozwoju kompetencji można określić, czy powinny to być działania podstawowe, ukierunkowane na usystematyzowanie wiedzy w danym zakresie oraz zapoznanie pracowników z oczekiwanymi wzorcami zachowań (np. szkolenia, warsztaty), czy powinny to być raczej metody zaawansowane, ukierunkowane na doskonalenie

wybranych aspektów oraz wykorzystanie wiedzy w praktyce (np. coaching). Dobrze przeprowadzona analiza potrzeb rozwojowych pozwala na skuteczne określenie wymogów dotyczących programów szkoleń oraz innych działań wspierających rozwój pracowników.

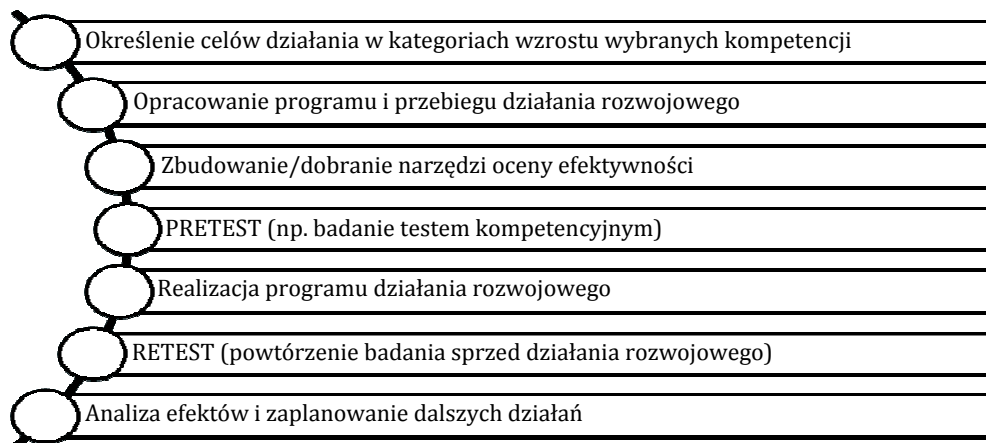
Do pomiaru kompetencji w ramach oceny okresowej stosowane są najczęściej metody bazujące na samoocenie i ocenie zachowań zaobserwowanych w trakcie wykonywanych zadań. Do tej kategorii metod pomiaru należą ocena 180 stopni oraz 360 stopni. Dodatkowo w analizie potrzeb rozwojowych stosuje się testy kompetencyjne oraz sesje Assessment & Development Center.

Naturalną konsekwencją zastosowania podejścia kompetencyjnego w analizie potrzeb rozwojowych jest ocena **efektywności działań szkoleniowych**. Pomiar kompetencji w tym kontekście dokonywany jest w celu oszacowania ewentualnych zmian w wiedzy i zachowaniach pracowników, które nastąpiły na skutek uczestniczenia w danym szkoleniu, czy też działaniu rozwojowym. D. Kirkpatrick wyróżnił cztery poziomy oznaczające kolejne kroki procesu oceny programów rozwojowych: 1) ocena reakcji uczestników po zakończeniu programu rozwojowego, 2) ocena efektów uczenia się w zakresie przyrostu wiedzy, 3) ocena zmiany w zakresie zachowań oraz 4) ocena efektów biznesowych osiągniętych dzięki szkoleniu (Kirkpatrick, 2001). W tym kontekście wskaźnikiem efektywności programu rozwojowego jest m.in. różnica pomiędzy poziomem kompetencji przed podjęciem działań oraz po ich zakończeniu. Istotnym elementem oceny skuteczności działań rozwojowych jest wyizolowanie ich efektów tzn. określenie, jaki wzrost kompetencji możemy przypisać szkoleniu, a jaki innym czynnikom. Schemat 8 prezentuje proces badania efektywności działań rozwojowych na przykładzie szkolenia, z zaznaczeniem etapu diagnozy poziomu kompetencji przed szkoleniem (pretest) oraz po szkoleniu (retest).

Pretest i retest to dwukrotne dokonanie oceny kompetencji każdego z uczestników programu rozwojowego. Różnica pomiędzy uzyskanymi dwoma wynikami stanowi wskaźnik zmiany w poziomie kompetencji. Zbadanie różnicy pomiędzy średnimi wynikami oceny kompetencji przed i po podjęciu działań rozwojowych dostarcza nam informacji, na ile dane działania okazały się skuteczne, tzn. jaką zmianę w zakresie kompetencji zawodowych uczestników wywołały. Dla oszacowania istotności tej zmiany wykorzystujemy test statystyczny badający istotność różnicy pomiędzy średnimi w przypadku powtórnego pomiaru (ang. *Paired-Samples T test*).



### Schemat 8. Proces badania efektywności działań rozwojowych



Źródło: Opracowanie własne.

Kolejnym etapem oszacowania faktycznych efektów programów rozwojowych w zakresie podniesienia poziomu kompetencji zawodowych jest zbadanie, na ile obserwowana zmiana jest wynikiem programu, a nie rezultatem procesu nabywania doświadczenia w miejscu pracy. W celu wyizolowania efektów działania rozwojowego konieczne jest monitorowanie zmiany w rozwoju tych samych kompetencji w grupie kontrolnej. Grupa kontrolna składa się z pracowników zajmujących podobne stanowiska, pracujących w tych samych warunkach oraz charakteryzujących się podobnym poziomem kompetencji zawodowych, ale nie uczestniczących w danym programie. Pretest i retest kompetencji w grupie kontrolnej przeprowadzamy w tym samym czasie, co pretest i retest w grupie uczestników działań rozwojowych. W sytuacji, gdy zmianie w poziomie kompetencji uczestników programu rozwojowego nie towarzyszy zmiana w zakresie tych samych kompetencji w grupie kontrolnej możemy uznać, że jest ona rezultatem podjętych działań.

Ze względu na powtarzanie pomiarów kompetencji, w badaniu efektywności rozwojowych doskonale sprawdzają się testy kompetencyjne. Pozwalają one na rzetelną diagnozę wiedzy praktycznej przed i po szkoleniu. W ocenie efektów szkoleń w zakresie zachowań konieczne jest oczywiście powtórzenie badania oceny kompetentnego działania w miejscu pracy, np. z wykorzystaniem metody 180 lub 360 stopni.

Najbardziej rozbudowane systemy zarządzania kompetencjami pracowników zawierają również rozwiązania wykorzystywane w planowaniu ścieżek karier w organizacji, budowaniu linii sukcesji, a także zarządzania

talentami. Bieżąca ocena pracowników w zakresie posiadanych kompetencji pozwala na wyodrębnienie grupy pracowników stanowiących najwyższy potencjał zarówno kompetencyjny jak i rozwojowy. Dane na temat poziomu kompetencji wszystkich pracowników pozwalają na stworzenie tzw. listy sukcesorów, tj. potencjalnych kandydatów na wyższe stanowiska. Wiedza wynikająca z takiej listy przynosi organizacji wiele korzyści: pozwala zaoszczędzić czas w sytuacji, gdy pojawia się wakat; dzięki rzetelnie oszacowanemu poziomowi rozwoju konkretnych kompetencji pozwala na bardziej trafne określenie prawdopodobieństwa sukcesu pracownika na nowym stanowisku, pełni funkcję motywującą i rozwojową dla pracowników, jasno przedstawiając im perspektywę rozwoju w firmie. Do wad opracowywania listy sukcesorów należą te aspekty, które wiążą się z zagadnieniem rekrutacji wewnętrznej np. ograniczenie przyływu nowych doświadczeń wraz z osobami z zewnątrz organizacji (zob. Jamka, 2001; Witkowski, 1998; Suchar, 2005). Oczywiście okresowa ocena pracowników dotycząca uzyskiwanych wyników oraz kompetencji związanych z zadaniami realizowanymi na aktualnie zajmowanych stanowiskach nie wystarcza w diagnozie ich potencjału. Dlatego też grupa najlepszych pracowników powinna być poddana dodatkowym audytom z zastosowaniem takich metod jak Assessment & Development Center.

## BIBLIOGRAFIA

- Adair J. (1996), *Effective leadership – How to develop leadership skills*, wyd. 2 zmienione, Gower Press.
- Ajzen I. (1991), *The theory of planned behavior*, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Albrecht K. (2010), *Inteligencja praktyczna. Sztuka i nauka zdrowego rozsądku*, Gliwice, HELION.
- Anastasi A., Urbina S. (1999), *Testy psychologiczne*, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Anderson J.R. (1987), Skill acquisition: Compilation of weak method problem solution, *Psychological Review*, 94, 192–210.
- Anderson, J. (1983), *The Architecture of Cognition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Atkins P.W.B., Wood R.E. (2002), Self – versus others' ratings as predictors of Assessment Center ratings: validation evidence for 360 – degree feedback programs, *Personnel Psychology*, 55, 871–904.
- Baczyńska A., Terelak J. (2008), *Inteligencja praktyczna jako kapitał intelektualny: teoria i pomiar*, w: S.A. Witkowski, T. Listwan, Kompetencje a sukces zarządzania organizacją, Warszawa, Wydawnictwo Difin, 131–139.
- Baczyńska A.K., Wekselberg V. (2009), Trudna sztuka assessmentu, *Personel i Zarządzanie*, 9, 56–60.
- Baker F.B., Kim S., (2004). *Item Response Theory. Parameter Estimation Techniques. 2-nd Ed., Revised and Expanded*, New York–Basel, Taylor & Francis Group.
- Bartram D. (2005) The Great Eight Competencies: A Criterion-Centric Approach to Validation, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 90, No 6, 1185–1203.
- Bartram D., Coyne I. (2005), *Międzynarodowe wytyczne dotyczące komputerowych i internetowych badań testowych*, pol. tłum. T. Szustrowa (2005), Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Bednarczyk H., Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (2012), *Wstępny projekt modelu struktury standardu kompetencji zawodowych*, Warszawa–Radom, Departament Rynku Pracy MPiPS.
- Böhner G., Wanke M. (2004), *Postawy i zmiana postaw*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Bowler M.C., Woehr D.J. (2006), *A Meta-Analytic Evaluation of the Impact of Dimension and Exercise Factor on Assessment Center Ratings*, *Journal of Applied Psychology*, vol. 91, no. 5, 1114–1124.
- Boyatzis R.E. (1982), *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*, New York, John Wiley & Sons.
- Brachowska-Przeniosło K., Jurek P. (2012), *Metodologia tworzenia Bilansu Kompetencji. Podręcznik*, Sopot, PBS.
- Brachowska-Przeniosło K., Jurek P., Konarski R., Michałowska J., Rewers-Dawid K. (2012), *Test Kompetencji Ogólnych. Podręcznik*, Sopot, PBS.
- Brown A., Bartram D. (2009), *Development and Psychometric Properties of OPQ32r. Supplement to the OPQ32 Technical Manual*, SHL.
- Brycz H. (2004), *Trafność spostrzegania własnych i cudzych zachowań*, Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Brzezińska A., Brzeziński J. (2004), *Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych*, w: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzeziński J. (2003), *Metodologia badań psychologicznych*, wyd. 4, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Byham W.C. (2010), *Assessment Centers Are an Excellent Way of Studying Decision Making*, *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 443–444.
- Byham W.C., Moyer R.B. (1996), *Using Competencies to Build a Successful Organization*, Pittsburg, Development Dimensions International.
- Cameron K.S., Quinn R.E. (2003), *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna.
- Chatman J.A. (1991), *Matching people and organizations: selection and socialization in public accounting firms*, *Administrative Science Quarterly*, 36, 459–84.
- Chlewiński Z. (1991), *Kształtowanie się umiejętności poznawczych. Identyfikacja pojęć*, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Cronbach L.J. (1951), *Współczynnik alfa a struktura wewnętrzna testów*, w: J. Brzeziński (red.) (2005). *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, Gdańsk, GWP.
- Cronbach L.J., Meehl P.E. (1955), *Trafność teoretyczna testów psychologicznych*, w: J. Brzeziński (red.) (2005), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, Gdańsk, GWP.

- Czapiński J. (2001), *Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych*, w: M. Kofta, T. Szutrowa (red). *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czubasiewicz H. (2005), *Okresowe ocenianie pracowników. Konfiguracja i projektowanie systemu*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Dubois D.D., Rothwell W.J. (2008), *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Gliwice, Wydawnictwo HELION.
- Dunning D., Cohen G.L. (1992), Egocentric Definitions of Traits and Abilities In Social Judgment, *Jurnal of Personality and Social Psychology*, vol. 63, No. 3, 341–355.
- Edwards M.R., Ewen A.J. (1996), *360 Feedback. The Powerful New Model for Employee Assessment & Performance Improvement*, New York, American Management Association.
- Feldman D.C., Bolino M.C. (1996), Careers within careers: reconceptualising the nature of career anchors and their consequences, *Human Resource Management Review*, 6, 89–112.
- Filipkowska A., Jurek P., Molenda N. (2004), *Pakiet kompetencyjny. Metodologia i narzędzia*, Sopot, Wydawnictwo ProFirma.
- Fitzwater T.L. (2000), *Behavior-Based Interviewing. Selecting the Right Person for the Job*, Boston, Thomson course technology.
- Försterling F. (2005), *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowanie*, Gdańsk, GWP.
- Gardner H. (2009), *Inteligencje wielorakie*, Warszawa, MT Biznes.
- Gee, J.P. (2003), *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave/Macmillan.
- George D., Mallery P. (2003), *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*, Boston, Allyn & Bacon.
- Gilbert T.F. (1996), *Human Competence*, Silver Spring, MD: International Society for Performance Improvement.
- Godlewska-Werner D. (2011), *Test HR Style Zachowania – metoda diagnozy kompetencji*, w: T. Leczykiewicz, A. Springer, *Kompetencje pracownika a funkcjonowanie współczesnej organizacji*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, 34, 295–303.
- Goleman D. (2007), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań, Media Rodzina.
- Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Center Operations*, Endorsed by the 28<sup>th</sup> International Congress on Assessment Center Methods, San Francisco, California, U.S.A., May 4, 2000.

- Guilford J.P. (1954), *Rzetelność i trafność pomiarów*, w: J. Brzeziński (red.)(2005), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, Gdańsk, GWP.
- Guilford J.P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa. PWN.
- Holzbach R.L. (1978), Reter Bias in Performance Ratings: Superior, Self-, and Peer Ratings, *Journal of Applied Psychology*, vol. 63, no. 5, 579–588.
- Hornowska E. (2001), *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Hornowska E. (2003), *Temperamentalne uwarunkowania zachowania. Badania z wykorzystaniem kwestionariusza TCI R.C. Cloningera*, Poznań, Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Hovland C.I., Scherif M. (1952), Judgmental phenomena and scales of attitude measurement: Item displacement in Thurstone scales, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, No. 47, 822–832.
- Iżycka H., Marszałek A. (2011), *Europejska Klasyfikacja Umiejętności/Kompetencji, Kwalifikacji i Zawodów ESCO jako instrument wspomagający dostosowanie kształcenia dla potrzeb rynku pracy*, Warszawa, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
- Jaaramillo F., Carrillat F.A., Locander W.B. (2005), A meta-analytic comparison of managerial ratings and self-evaluations, *Journal of Personal Selling & Sales Management*, vol. XXV, no. 4, 315 – 328.
- Jabłoński M. (2011), *Koncepcje i modele kompetencji pracowniczych w zarządzaniu*, Warszawa, CeDeWe.
- Jamka B. (2001), *Dobór zewnętrzny i wewnętrzny pracowników. Teoria i praktyka*, Warszawa, Difin.
- Jedynak M. (2008), *Wykorzystanie metody Insights Discovery w badaniach kompetencji psychologicznych pracowników*, w: S.A. Witkowski, T. Listwan, *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją*, Warszawa, Wydawnictwo Difin, 88–97.
- Jeruszka U. (red), (2012), *Raport z analizy porównawczej modeli standardów kompetencji zawodowych stosowanych w kraju oraz w wybranych krajach UE*, Warszawa, Departament Rynku Pracy MPiPS.
- Juchnowicz M., Rostkowski T. (2003), *Zastosowanie macierzy kompetencji w praktyce*, w: D. Dobija (red.), *Pomiar i rozwój kapitału ludzkiego przedsiębiorstwa*, Warszawa, PFPK.
- Jurek P. (2005), Błędy w ocenianiu kompetencji zawodowych innych osób, *Przegląd Konsultingowy Meritum. Zeszyty Naukowe*, 1, 41–59.

- Jurek P. (2006), Pracownik wyskalowany. Przykłady wybranych metod diagnozy i oceny kompetencji (1), *Personel i Zarządzanie*, 3, 42–51.
- Jurek P. (2008), *Analiza wybranych metod oceny kompetencji zawodowych*, w: S.A. Witkowski, T. Listwan, Kompetencje a sukces zarządzania organizacją, Warszawa, Wydawnictwo Difin, 98–108.
- Jurek P. (2008), *Ewaluacja wybranych narzędzi i metod oceny oraz diagnozy kompetencji zawodowych*, niepublikowana rozprawa doktorska, Gdańsk, Instytut Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jurek P. (2010), *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi pracowników w nowoczesnych organizacjach*, w: A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia zarządzania w organizacji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 77–114.
- Jurek P. (2011), *Konstrukcja i zastosowanie testów kompetencyjnych na przykładzie Zestawu Testów Kompetencji Podstawowych*, w: T. Leńczykiewicz, A. Springer, Kompetencje pracownika a funkcjonowanie współczesnej organizacji, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, 34, 281–294.
- Jurek P. (2012), Standardy diagnozy i oceny (1), *Personel i Zarządzanie*, 2, 80–82.
- Jurek P. (2012b), Standardy diagnozy i oceny (2), *Personel i Zarządzanie*, 4, 69–72.
- Karyłowski J. (1975), *Evaluation of others gets as function of self-other similarity and self-esteem*, w: J. Reykowski (red.), *Studies on the Mechanisms of Prosocial Behavior*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Katz R.L. (1955), Skills of an Effective Administrator. Performance depends on fundamental skills rather than personality traits. *Harvard Business Review*, Styczeń–Luty.
- Kemp E. (2001), Observing practice as participant observation-linking theory to practice, *Social Work Education*, vol. 20, no. 5, 527–538.
- Kirkpatrick D.L. (2001), *Ocena efektywności szkoleń*, Warszawa, Wydawnictwo Studio EMKA.
- Kobylińska D. (2005), *Wywiad na potrzeby wspierania rozwoju osobistego*, w: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny*, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning as a source of learning and development*, New Jersey, Prentice Hall.

- Kossowska M. (2001), *Ocena i rozwój umiejętności pracowniczych*, Kraków, AKADE.
- Kossowska M., Sołtysińska I. (2002), *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna.
- Kostera M. (2003), *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa, PWN.
- Król G., Wieczorkowska G. (2004), Budowanie wskaźników za pomocą analizy czynnikowej, w: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kumagai, J. (2001), Fighting in the streets, *IEEE Spectrum*, 38.2, 68–71.
- Lepsinger R., Lucia A.D. (2007), *System ocen pracowniczych 360 stopni*, Gliwice, HELION.
- Lévy-Leboyer C. (1997), *Kierowanie kompetencjami. Bilans doświadczeń zawodowych*, Warszawa, Poltext.
- Lewin A.Y., Zwany A. (1976), Peer nominations: a model, literature critique and a paradigm for research, *Personnel Psychology*, 29, 423–447.
- Lombardo M.M., Eichinger R.W. (2010), *The Career Architect Development Planner*, Korn/Ferry International powered by LOMINGER.
- Lucia A.D., Lepsinger R. (1999), *The Art and Science of Competency Models. Pinpointing Critical success Factors in Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Łukaszewski W., Doliński D. (2000), *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 2, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo psychologiczne.
- Marszał-Wiśniewska, M. (2002), Adaptacja skali kontroli działania J.Kuhla (ACS-90), *Studia Psychologiczne*, 40, 77–106.
- Matczak A. (2001), *Temperament a kompetencje społeczne*, W: W. Ciar-kowska, A. Matczak (red.), *Różnice indywidualne: wybrane badania inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Profesora Jana Strelaua*, Warszawa, Interdyscyplinarne Centrum Genetyki Zachowania Uniwersytetu Warszawskiego.
- Matczak A. (2007), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Mazurek-Kucharska B. (2006), *Kompetencje społeczne we współczesnej psychologii i teorii zarządzania. Przegląd wybranych podejść i problemów*. W: S. Konarski (red.), *Kompetencje społeczno-psychologicz-*



- ne ekonomistów i menedżerów, Warszawa, Oficyna wydawnicza SGH.
- Mądrzycki T. (1996), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk, GWP.
- McCall M., Lombardo M., Morrison A. (1988), *The Lessons of Experience*, Lexington, Mass., Lexington Books.
- McClelland D.C. (1973), Testing for Competence Rather than for „Intelligence”, *American Psychologist*, 28, 1–14.
- McClelland D.C. (1985), How Motives, Skills, and Values Determine What People Do. *American Psychologist*, vol. 40, no. 7, 812–825.
- McClelland D.C. (1998), Identifying Competencies with Behavioral-Event Interviews, *Psychological Science*, vol. 9, no. 5, 331–339.
- McClelland D.C., Boyatzis R.E. (1980), Leadership motive pattern and long-term success in management, *Journal of Applied Psychology*, 67(6), 737–743.
- McCrae R.R., Costa, Jr. P.T. (2005), *Osobowość dojrzałego człowieka*, Kraków, Wydawnictwo WAM.
- McDonald, R.P., (1999), *Test Theory: A Unified Treatment*, Mahwah, NJ: LEA.
- Molek-Winiarska D. (2008), *Testy kompetencji – czy skutecznie diagnozują kompetencje pracownika? Mocne i słabe strony psychologicznych testów kompetencji*, w: S.A. Witkowski, T. Listwan, Kompetencje a sukces zarządzania organizacją, Warszawa, Wydawnictwo Difin, 76–87.
- Oleksyn T. (2006), *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna.
- Paluchowski W.J. (2001), *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Warszawa, SCHOLAR.
- Paluchowski W.J. (2007), *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Paszowska-Rogacz A. (2009), *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*. Warszawa, Dyfin.
- Pocztowski A., Miś A. (2000), *Analiza zasobów ludzkich w organizacji*, Kraków, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Previn L.A. (2002), *Psychologia osobowości*, Gdańsk, GWP.
- Pulakos E.D., Schmitt N. (1995), Experience based and situational interview questions: Studies of validity, *Personnel Psychology*, 48, 28–308.

- Purchase R. (2008), *Everton signs Football Manager database*, eurogame.net
- Reber A.S. (2000), *Słownik psychologii*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Reinfuss R. (2009), *MBO. Prosta i skuteczna technika zarządzania Twoją firmą*, Gliwice, HELION.
- Revelle W., Zinbarg R.E., (2009), Coefficients alpha, beta, omega, and the glb: Comments on Sijtsma, *Psychometrika*, 74(1), 145–154.
- Robertson I., Kinder A. (1993), Personality and job competencies: The criterion-related validity of some personality variables, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 225–244.
- Robie Ch., Osburn H.G., Morris M.A., Etchegaray J.M., Adams K.A. (2000), Effects of the Rating Process on the Construct Validity of Assessment Center Dimension Evaluations, *Human Performance*, vol. 13, no. 4, 355–370.
- Rowe C. (1995), Incorporating competence into de long-term evaluation of training and development, *Industrial and Commercial Training*, 27.
- Rutkowska D. (2005), *Zastosowanie wywiadu w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, w: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny tom 3*, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Salovey P., Sluyter D.J. (red.) (1999), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań, REBIS.
- Schank R.C., Abelson R.P. (1977), *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schein E.H. (2006), *Career Anchors. Self-Assessment (3-rd edition)*, San Francisco, Pfeiffer, An Imprint of Wiley.
- Schmidt F.L, Hanter J.E. (1998), The Validity and Utility of Selection Methods In Personel Psychology: Practical and Theoretical Implikations of 85 Years of Research Findings, *Psychological Bulletin*, vol. 124, no. 2, 262–274.
- Shachtman N. (2001), New army soldiers: Game gamers, *VCiretl News*, 29.
- Shaughnessy J.J., Zechmeister E.B., Zechmeister J.S. (2002), *Metody badawcze w psychologii*, Gdańsk, GWP.
- SHL (1999), *OPQ32 Manual & Userís Guide*, Thames Ditton, SHL.
- Shute V. J., Ventura M., Bauer M. I., Zapata-Rivera D. (2009), *Melding the power of serious games and embedded assessment to monitor and foster learning: Flow and grow*, w: U. Ritterfeld, M. Cody, P. Vorderer

- (red.), *Serious games: Mechanisms and effects*, Mahwah, NJ: Routledge, Taylor and Francis, 295–321.
- Shute V. Masduki S., Donmez O. (2010), Conceptual Framework for Modeling, Assessing and Supporting Competencies within Game Environments, *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 8, 137–161.
- Sienkiewicz Ł. (2010), *Kompetencje transferowalne w oczekiwaniach rekrutacyjnych pracodawców. Zakres, znaczenie, kierunki transferowalności*, w: S. Konarski, D. Turek, *Kompetencje transferowalne. Diagnoza, kształtowanie, zarządzanie*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza SGH.
- Sidor-Rządkowska M. (2005), *Kształtowanie nowoczesnych systemów ocen pracowników*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna.
- Siuta J. (2006), *Inwentarz Osobowości NEO-PI-R*, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Smith M., Mith P. (2007), *Testing people at work. Competencies in psychometric testing*, BPS Blackwell.
- Sobolewska D., Zagrabska A. (2007), Ocena zmienia kulturę. System ocen okresowych w firmie Polifarb Cieszyn – Wrocław S.A. – studium przypadku, *Personel i Zarządzanie*, 8(209), 34–40.
- Sottolare R.A. (2005), Improving Soldier Learning and Performance Through Simulation and Training Technologies, *Army AL&T*, 17, 31–35.
- Spencer L.M., Spencer S.M. (1993), *Competence at Work. Models for Superior Performance*, New York, John Wiley & Sons Inc.
- Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*, (2007), pol. tłum. E. Hornowska, Gdańsk, GWP.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2009), *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*, Gdańsk, GWP.
- Sternberg R.J., Forsythe G.B., Hedlund J., Horvath J.A., Wagner R.K., Williams W.M., Snook S.A., Grigorenko E. (2000), *Practical Intelligence in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Still D.J. (2002), *High Impact Hiring. How to Interview and Select Outstanding Employees*, Management Development Systems.
- Streiner D.L. (2003), Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency, *Journal of Personality Assessment*, 80, 99–103.
- Strelau J. (1998), *Psychologia temperamentu*, Warszawa, PWN.

- Strelau J. (2002), *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Suchar M. (2005), *Rekrutacja i selekcja personelu, wyd. 2 popr. i uzupełn.*, Warszawa, Wydawnictwo CHBeck.
- Tarnowski A., Fronczyk K. (2009), *Trafność pomiaru testem*, w: K. Fronczyk, *Psychometria. Podstawowe zagadnienia*, Warszawa, VIZJA PRESS & IT.
- Taylor P.J., Small B. (2002), Asking applicants what they would do versus what they did do: A meta-analytic comparison of situational and past behaviour employment interview questions, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 3, 277–295.
- Thorton G.C. (1980), Psychometric properties of self- appraisals of job performance, *Personnel Psychology*, 33, 263–270.
- Turek D., Wojtczuk-Turek A. (2010), *Kompetencje transferowalne. Przegląd definicji, modeli i stanowisk teoretycznych*, w: S. Konarski, D. Turek, *Kompetencje transferowalne. Diagnoza, kształtowanie, zarządzanie*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza SGH.
- Tyszka T. (1999), *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk, GWP.
- Van der Linden W., Glas C.A.W. (2003), *Computerized Adaptive Testing. Theory and Practice*, Dordrecht-Boston-London, Kluwer Academic Publishers.
- Van Hooft E.A.J., Van der Flier H., Minne M.R. (2006), Construct Validity of Multi-Source Performance Ratings: An Examination of the Relationship of Self-, Supervisor-, and Peer-Ratings with Cognitive and Personality Measures, *International Journal of Selection and Assessment*, vol. 14, No. 1, 67–80.
- Vidich A.J., Shapiro G. (1955), A comparison of participant observation and survey data, *American Sociological Review*. vol. 20, 28–33.
- Ward P. (2005), *Ocena pracownicza 360 stopni. Metoda sprzężenia zwrotnego*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna.
- Whiddett S., Hollyforde, S. (2003), *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*. Kraków, Oficyna Ekonomiczna.
- Witkowski T. (1998), *Nowoczesne metody doboru i oceny personelu*, Kraków, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Włodarski Z. (1998), *Psychologia uczenia się cz. 1, wyd. 3*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Wojciszke B. (1991), *Procesy oceniania ludzi*, Poznań, Wydawnictwo Nakom.
- Wojciszke B. (1999), *Grzech czy porażka? Moralne i sprawnościowe kategorie w potocznym rozumieniu świata społecznego*, w: B. Wojciszke, M. Jarymowicz (red.), *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojciszke B. (2002), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Wood R., Payne T. (2006), *Metody rekrutacji i selekcji pracowników oparte na kompetencjach*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna.
- Woodruffe Ch. (2003), *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna.
- Zalewska A. (2000), Adaptacja kwestionariusza "Orientacja na wartości zawodowe" Seiferta i Bergmana do warunków polskich, *Studia psychologiczne*, 37, 57–77.
- Zawadzki B. (2006), *Kwestionariusze osobowości. Strategie i procedura konstruowania*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.



## Słownik kluczowych pojęć

ASSESSMNET &  
DEVELOPMENT  
CENTER

(w skrócie: A&DC). Metoda diagnozy kompetencji zawodowych, której głównym elementem są ćwiczenia symulacyjne, wykonywane indywidualnie oraz zespołowo. Podczas sesji A&DC (trwających od kilku do kilkunastu godzin) pracy uczestników przyglądają się asesorowie, którzy na podstawie zaobserwowanych zachowań dokonują diagnozy kompetencji.

BADANIE  
KOMPETENCJI  
W TRYBIE  
KIEROWANYM

Pomiar kompetentnego działania, którego przebieg oraz warunki są ściśle kontrolowane przez organizatorów badania.

BADANIE  
KOMPETENCJI  
W TRYBIE  
KONTROLOWANYM

Pomiar kompetentnego działania, do którego dostęp mają wyłącznie osoby zarejestrowane, ale przebieg badania nie jest już nadzorowany.

BADANIE  
KOMPETENCJI  
W TRYBIE  
NADZOROWANYM

Pomiar kompetentnego działania, do którego dostęp jest za pośrednictwem osoby przeprowadzającej badanie, która to uruchamia badanie i nadzoruje jego koniec, ale nie ingeruje w trakcie jego przebiegu.

BADANIE  
KOMPETENCJI  
W TRYBIE  
OTWARTYM

Pomiar kompetentnego działania, którego nikt nie nadzoruje i w którym osoby badane nie muszą się rejestrować z imienia i nazwiska (np. badanie powszechnie dostępnym w Internecie testem kompetencji bez konieczności zalogowania się).

BEHAWIORALNA  
SKALA  
OBSERWACYJNA  
TYPU BARS

(BARS od ang. nazwy *Behaviorally Anchored Rating Scales*). Narzędzie stosowane w diagnozie i ocenie kompetencji, zbudowane z opisów zachowań charakterystycznych dla poszczególnych poziomów kompetentnego działania.

CHARAKTER

Cechy jednostki, które podlegają ukształtowaniu w okresie rozwojowym i związane są z postrzeganiem siebie (własnych celów i wartości).

DIAGNOZA FORMALNA	(inaczej: diagnoza ustrukturalizowana lub statystyczna). Metoda pomiaru oparta na jawnych, konkretnych i dobrze zdefiniowanych regułach prowadzących do powtarzalnych wyników.
DIAGNOZA KOMPETENCJI	Rozpoznanie poziomu kompetentnego działania na podstawie jego objawów lub wskaźników.
DIAGNOZA NIEFORMALNA	(inaczej: nieustrukturalizowana lub kliniczna). Metoda pomiaru pozwalająca na relatywizm, często opierająca się na subiektywnej ocenie zebranych danych.
EPIZODYCZNY WYWIAD BEHAVIORALNY	(w skrócie: BEI od ang. nazwy <i>Behavioral Event Interview</i> ). Metoda polegająca na zadawaniu osobie badanej pytań w taki sposób, aby odpowiadając na nie, wnikliwie zrelacjonowała swoje przeszłe zachowania odnoszące się do kompetencji poddawanych badaniu.
INTELIGENCJA EMOCJONALNA	Zestaw zdolności rozpoznawania stanów emocjonalnych własnych oraz innych osób, jak też zdolności kontrolowania własnych emocji i współgrania z emocjami innych osób.
INTELIGENCJA WIELORAKA	Koncepcja mówiąca o tym, że na inteligencję człowieka składa się co najmniej kilka obszarów, odpowiadających za posiadanie przez osoby różnych talentów.
KATALOG KOMPETENCJI	Lista kompetencji zidentyfikowanych i opisanych np. na potrzeby konkretnej organizacji.
KOMPETENCJE PODSTAWOWE	Kompetencje wykorzystywane podczas wykonywania różnych zadań i w różnych sytuacjach – nie są przypisane do specyfiki żadnego stanowiska, są uniwersalne i stanowią bazę do nabywania kompetencji specjalistycznych.
KOMPETENCJE PROGOWE	Minimalne wymagania w zakresie określonych kompetencji, których spełnienie umożliwia realizację zadań zawodowych na przeciętnym poziomie.
KOMPETENCJE RÓŻNICUJĄCE	Wymagania w zakresie określonych kompetencji, których spełnienie umożliwia realizację zadań zawodowych na ponadprzeciętnym poziomie.



KOMPETENCJE SPECJALISTYCZNE	Kompetencje pozwalające na realizację zadań związanych wyłącznie ze specyfiką danego stanowiska lub grupy stanowisk.
KOMPETENCJE ZAWODOWE	1) (w ujęciu różnic indywidualnych) – cechy osoby, które przejawiają się w działaniach prowadzących do wykonania zadań zawodowych na wymaganym poziomie; 2) (w ujęciu behawioralnym) – kategorie zachowań konieczne do efektywnego pełnienia roli na danym stanowisku.
KOMPETENTNE DZIAŁANIE	Zakres przejawianych zachowań (podejmowanych działań) prowadzących do wykonania wyznaczonych zadań zawodowych na oczekiwanym poziomie. Kompetentne działanie bezpośrednio wynika z wiedzy o tym jak się zachować, umiejętności oraz motywacji do zachowania się w określony sposób. Na poziom kompetentnego działania wpływają również predyspozycje, wiedza fachowa oraz kontekst sytuacyjny.
KWALIFIKACJE	Dyplom, świadectwo, certyfikat lub inny dokument, wydany przez uprawnioną instytucję, stwierdzającą, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zawodu, zgodnie z odpowiednimi wymaganiami (Bednarczyk, Kwiatkowski, Woźniak, 2012, str. 27).
KWESTIONARIUSZ OCENY KOMPETENCJI	Narzędzie zbudowane z listy opisów zachowań (stwierżeń), składających się na kompetencje poddawane ocenie. Zadaniem osoby oceniającej jest oszacowanie na odpowiedniej skali jak często osoba oceniana zachowuje się w określony sposób lub jak bardzo dane stwierdzenie pasuje do osoby ocenianej.
KWESTIONARIUSZ SAMOCENY KOMPETENCJI	Narzędzie zbudowane z listy opisów zachowań (stwierżeń), składających się na kompetencje poddawane ocenie. Zadaniem osoby badanej jest oszacowanie na odpowiedniej skali jak często zachowuje się ona w określony sposób lub jak bardzo dane stwierdzenie opisuje jej zachowanie.
LUKA KOMPETENCYJNA	Ujemna różnica pomiędzy przejawianym przez osobę badaną poziomem kompetencji, a poziomem pożądanym na określonym stanowisku pracy lub w określonej roli zawodowej.

MODEL ILOŚCIOWEJ INTEGRACJI INFORMACJI W OCENIE KOMPETENCJI	Ocena poziomu opanowania kompetencji dokonywana na podstawie zsumowania lub uśrednienia danych świadczących o poziomie kompetentnego działania prezentowanym przez obserwowaną osobę.
MOTYWACJA DO ZACHOWANIA SIĘ W OKREŚLONY SPOSÓB	(inaczej: intencja behawioralna). Świadoma decyzja podjęcia określonego działania, wynikająca z postawy wobec danego zachowania, normy społecznej oraz postzeganej kontroli tego zachowania.
NORMALIZACJA	Procedura opracowania norm dla metody pomiaru, umożliwiających interpretację wyników; najczęściej oparta na porównaniu poziomu wykonania testu (zestawu zadań lub ćwiczeń) przez osobę badaną z poziomem wykonania tego testu przez inne osoby.
NORMY LOKALNE	Normy obliczone dla wąsko zdefiniowanej populacji, odpowiadającej specyficznemu wykorzystaniu metody pomiaru. W przypadku metod pomiaru kompetencji, przykładem norm lokalnych są normy wewnątrzorganizacyjne, czyli normy obliczone na podstawie wyników badania pracowników danej organizacji.
NORMY OGÓLNOKRAJOWE	Normy otrzymane (obliczone) w próbie, która odzwierciedla populację ogólną (np. wszystkich dorosłych Polaków, wszystkich pracowników na stanowiskach menedżerskich w organizacjach działających na terenie Polski, wszystkich bezrobotnych w Polsce).
OCENA KOMPETENCJI	Pomiar kompetencji z wykorzystaniem technik ocen szacunkowych tak, aby ocenie podlegały tylko jawne, obiektywnie zaobserwowane zachowania w miejscu pracy.
OCENA METODĄ 180 STOPNII	Ocena pracownika, w przypadku której informacje na temat jego kompetentnego działania pochodzą z dwóch źródeł (np. przełożonego i samego pracownika).

OCENA METODĄ 360 STOPNII	Ocena pracownika, w przypadku której informacje na temat jego kompetentnego działania pochodzą co najmniej od sześciu osób reprezentujących co najmniej trzy różne źródła (np. przełożonego, współpracowników i samego pracownika). Najczęściej jest to ocena obliczana na podstawie opinii pochodzących z czterech źródeł (poza wcześniej wymienionymi dodatkowo oceny dokonują podwładni – w przypadku osób ocenianych, zajmujących stanowiska menedżerskie – i klienci wewnętrzni lub zewnętrzni).
OCZEKIWANY POZIOM KOMPETENCJI	Określony przez pracodawcę poziom opanowania kompetencji, zapewniający pracownikowi realizację zadań na wymaganym od niego poziomie.
OSOBOWOŚĆ	System stałych cech psychicznych i uwarunkowań wewnętrznych regulujących zachowanie człowieka.
PANEL EKSPERÓW	Spotkanie robocze (warsztat), podczas którego tworzony jest kompetencyjny opis stanowiska (profil kompetencyjny).
POTRZEBY	Właściwości osoby, które determinują kierunek i natężenie jej działania; stanowią swoisty napęd do zachowania się w określony sposób.
POŻĄDANY POZIOM KOMPETENCJI	Optymalny poziom opanowania kompetencji zapewniający pracownikowi realizację zadań na ponadprzeciętnym poziomie. Po przekroczeniu tego poziomu opanowania kompetencji nie odnotowuje się już znaczącego wzrostu efektywności pracownika.
PREDYKCJA	Przewidywanie tego, co będzie zaobserwowane, zanim faktycznie nastąpi.
PREDYSPOZYCJE ZAWODOWE	Ogół względnie trwałych cech i właściwości osoby determinujących tempo opanowania określonego poziomu kompetentnego działania. W skład predyspozycji wchodzi m.in.: potrzeby, wartości, zdolności intelektualne, cechy osobowości i temperamentu oraz cechy fizyczne.

PROFIL KOMPETENCYJNY	(inaczej: kompetencyjny opis stanowiska). Lista kompetencji wymaganych z perspektywy określonego stanowiska lub pełnionej roli wraz z wyznaczonymi poziomami oczekiwanymi lub pożądanymi tych kompetencji.
RZETELNOŚĆ	Dokładność, z jaką metoda mierzy to, co mierzy; stopień, w jakim wyniki badania odzwierciedlają faktyczny poziom badanej cechy – czyli na ile wyniki są wolne od błędów pomiaru.
SAMOOOCENA KOMPETENCJI	Pomiar kompetencji bazujący na samoopisie kompetentnego działania, który jest dokonywany przez osobę poddawaną badaniu. Najczęściej w metodzie tej wykorzystywane są kwestionariusze zawierające opisy zachowań. Zadaniem osoby badanej jest określenie na skali szacunkowej jak często przejawia ona konkretne zachowanie lub na ile dane stwierdzenie (opis) charakteryzuje jej zachowanie podczas wykonywania przez nią pracy.
SKRYPT POZNAWCZY	Umysłowa reprezentacja wiedzy na temat sekwencji zdarzeń, uczestników, rzeczy, przebiegu czynności oraz celu danego zdarzenia.
TEMPERAMENT	Względnie stałe, genetycznie uwarunkowane cechy człowieka, które przejawiają się w formalnej charakterystyce zachowania, czyli odpowiadają za to, jak człowiek funkcjonuje pod względem czasowym i energetycznym.
TEST KOMPETENCYJNY	Test, w którym osoba badana ma za zadanie wykonać konkretne zadania lub odpowiedzieć na pytania, dla których istnieją zarówno prawidłowe (pożądane) jak i nieprawidłowe (niepożądane) rozwiązania. W tym kontekście test kompetencyjny jest testem o charakterze sprawnościowym – pozwala na uzyskanie wyniku, który podlega wartościowaniu. Przykładem tego typu narzędzi są testy wiedzy praktycznej, nazywane również testami wiedzy ukrytej (ang. <i>tacit knowledge tests</i> ).

TEST WIEDZY  
PRAKTYCZNEJ

Test zbudowany z opisów sytuacji problemowych (zadaniowych lub społecznych). Do każdej z sytuacji osobie badanej prezentowane jest kilka rozwiązań w postaci opisów możliwych do podjęcia działań. Zadaniem osoby wykonującej test jest ocenienie skuteczności hipotetycznych zachowań/działań w kontekście opisanych sytuacji.

TRAFNOŚĆ  
POMIARU

Stopień, w jakim metoda mierzy, to co ma mierzyć, zgodnie z założeniami i proponowanym zastosowaniem metody.

TRANSFEROWALNOŚĆ  
KOMPETENCJI

Właściwość kompetencji, która pozwala na ich wykorzystanie w realizacji różnych zadań, na różnych stanowiskach. Jest to cecha, która przypisywana jest głównie kompetencjom podstawowym.

UMIEJĘTNOŚĆ

Możliwość realizacji złożonych, dobrze zorganizowanych wzorców zachowania w sposób płynny i elastyczny, zapewniający osiągnięcie jakiegoś celu lub wyniku.

WARTOŚCI  
ZAWODOWE

Dyspozycje człowieka określające to, co jest dla niego najważniejsze w pracy. Wartości zawodowe odnoszą się zarówno do treści zadań jak i warunków wykonywanej pracy.

WIEDZA

Zasób powiązanych ze sobą faktów, zasad, teorii i doświadczeń przyswojonych przez osobę uczącą się (cyt. *Słownik pojęć polityki na rzecz uczenia się przez całe życie*).

WIEDZA  
PRAKTYCZNA

Wiedza o przebiegu podejmowanych czynności warunkujących sprawność działania w konkretnych sytuacjach. Wiedza ta nabywana jest w efekcie doświadczenia i zawiera informacje na temat warunków, uczestników, przebiegu i celach zdarzeń.

WIEDZA  
PROFESJONALNA

(inaczej: wiedza fachowa, specjalistyczna lub merytoryczna). Ogół wiadomości z jakiejś dziedziny zdobytych dzięki uczeniu się.

WSKAŹNIK  
KOMPETENCJI

Zachowanie, na podstawie którego wnioskujemy o poziomie opanowania przez osobę kompetencji.

WYKONANIE

(ang. performance). Zakres działań składający się na poziom realizacji konkretnego zadania.

ZDOLNOŚCI

Względnie stałe warunki wewnętrzne człowieka wpływające na sprawność radzenia sobie z nowością oraz złożonością w określonych obszarach funkcjonowania.

**Narzędzia pomiaru predyspozycji zawodowych dostępne  
na polskim rynku**

<b>Lp.</b>	<b>Nazwa narzędzia</b>	<b>Zakres badanych predyspozycji</b>	<b>Konstrukcja narzędzia/przebieg badania</b>	<b>Warunki stosowania</b>
1	Analiza Profilu Osobowego Thomas PPA (SLG Thomas International)	osobowość, motywacja, postawy	skala wymuszonego wyboru	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
2	APIS-Z (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	zdolności intelektualne	bateria testów zawierających pytania z jedną prawidłową odpowiedzią	Dyplom psychologa
3	Badanie Rozwojowe Hogana HDS (Hogan Development Survey) (Talents Focus)	osobowość	kwestionariusz	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
4	Bateria Thomas TST (SLG Thomas International)	zdolności intelektualne	test jednokrotnego/wielokrotnego wyboru	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
5	CISS Kwestionariusz Radzenia sobie w Sytuacjach Stresowych (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	styl radzenia sobie ze stresem	kwestionariusz	Dyplom psychologa
6	CTRQ (Alta)	osobowość, role zespołowe	Kwestionariusz + skala wymuszonego wyboru	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
7	Człowiek w Pracy (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	poczucie umiejscowienia kontroli (osobowość)	kwestionariusz	Dyplom psychologa
8	DINEMO (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	inteligencja emocjonalna/kompetencje emocjonalne	kwestionariusz z kluczem prawidłowych odpowiedzi	Dyplom psychologa
9	EPQ-R Kwestionariusz Osobowości Eysencka (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	osobowość	kwestionariusz	Dyplom psychologa

<b>Lp.</b>	<b>Nazwa narzędzia</b>	<b>Zakres badanych predyspozycji</b>	<b>Konstrukcja narzędzia/przebieg badania</b>	<b>Warunki stosowania</b>
10	Extended DISC® (Extended DISC Polska)	styl zachowania, styl komunikacji, sposób podejmowania decyzji, to, co motywuje, a co demotywuje daną osobę	kwestionariusz	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
11	FCZ-KT Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	temperament	kwestionariusz	Dyplom psychologa
12	Insight Discovery (Insights Polska)	osobowość	kwestionariusz	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
13	Inteligencja Emocjonalna – Thomas TEIQue (SLG Thomas International)	osobowość, postawy, motywacja, emocje, reakcje, relacje	skala wymuszonego wyboru	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
14	IVE Kwestionariusz Impulsywności (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	osobowość	kwestionariusz	Dyplom psychologa
15	KKS Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	kompetencje/umiejętności społeczne	kwestionariusz	Dyplom psychologa
16	Kwestionariusz Motywacji MQ (SHL)	czynniki motywujące, demotywuujące i obojętne dla poziomu motywacji pracownika	kwestionariusz: respondenci określają na skali 5-o stopniowej na ile zgadzają się z prezentowanymi stwierdzeniami.	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
17	Kwestionariusz Motywów, Wartości i Preferencji MVPI (Motives, Values, Preferences Inventory) (Talents Focus)	wartości, motywacja, zainteresowania	kwestionariusz	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody



<b>Lp.</b>	<b>Nazwa narzędzia</b>	<b>Zakres badanych predyspozycji</b>	<b>Konstrukcja narzędzia/przebieg badania</b>	<b>Warunki stosowania</b>
18	Kwestionariusz Osobowości Hogana HPI (Hogan Personality Inventory) (Talents Focus)	osobowość	kwestionariusz	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
19	Kwestionariusz Osobowości Zawodowej OPQ32r (SHL)	32 cechy/preferecje osobowościowe, pogrupowane w 3 obszary: Relacje z ludźmi, Styl myślenia, Uczucia i emocje	skala wymuszonego wyboru: badany zapoznaje się po kolei ze 104 blokami po 3 stwierdzenia w każdym – zadaniem respondenta jest wybór jednego, które opisuje go najlepiej i jednego, które opisuje go najgorzej.	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
20	Kwestionariusz Stylów Zawodowych WAVE (PSI Polska)	osobowość zawodowa rozumiana jako styl funkcjonowania w miejscu pracy opisany za pomocą 36 wymiarów i 108 szczegółowych aspektów zachowania	kwestionariusz interaktywny: badany ustosunkowuje się do szeregu szczegółowych pytań na skali 9-stopniowej, a w trakcie system interaktywnie dobiera dla osoby pytania doprecyzowujące, wymuszonego wyboru	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
21	Kwestionariusza Osobowości Zawodowej Facet5 (HR High Touch)	osobowość	kwestionariusz	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
22	Motywacyjna Analiza Potencjału Pracowniczego MAPP™ (HR Partner)	motywacja do wykonywania danego rodzaju pracy	kwestionariusz	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
23	MSEI Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	samoocena (w tym w zakresie kompetencji)	kwestionariusz	Dyplom psychologa

<b>Lp.</b>	<b>Nazwa narzędzia</b>	<b>Zakres badanych predyspozycji</b>	<b>Konstrukcja narzędzia/przebieg badania</b>	<b>Warunki stosowania</b>
24	MultiSelect (Alta)	osobowość, postawy, zdolności intelektualne	bateria testów, na którą składają się: kwestionariusz, skala wymuszonego wyboru, testy jednokrotnego i wielokrotnego wyboru, testy wykonania, wywiad	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
25	NEO-FFI (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	osobowość (wielka piątka)	kwestionariusz	Dyplom psychologa
26	OMNIBUS (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	zdolności intelektualne/ inteligencja	test jednokrotnego/ wielokrotnego wyboru	Dyplom psychologa
27	PAPI (Alta)	osobowość, motywacja	kwestionariusz + skala wymuszonego wyboru	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
28	PKIE Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	inteligencja emocjonalna	kwestionariusz	Dyplom psychologa
29	PTS Kwestionariusz Temperamentu (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	temperament	kwestionariusz	Dyplom psychologa
30	RfB, TSI, PS (Alta)	zdolności analityczne numeryczne i werbalne	testy jednokrotnego i wielokrotnego wyboru	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
31	SIE-T Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	inteligencja emocjonalna	test jednokrotnego wyboru	Dyplom psychologa
32	STO Siedmiowymiarowy Test Osobowości (jobfitter.pl)	osobowość	kwestionariusz	Narzędzie ogólnodostępne

<b>Lp.</b>	<b>Nazwa narzędzia</b>	<b>Zakres badanych predyspozycji</b>	<b>Konstrukcja narzędzia/przebieg badania</b>	<b>Warunki stosowania</b>
33	Success Insights (Golden Mark)	osobowość, postawy, wartości	kwestionariusz	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
34	SWP Skala Wartości w Pracy (jobfitter.pl)	wartości zawodowe	skala wymuszonego wyboru	Narzędzie ogólnodostępne
35	Testy zdolności SHL Verify (SHL)	rozumowanie liczbowe, rozumowanie słowne, rozumowanie indukcyjne	test jednokrotnego wyboru	Przeszkolenie i certyfikacja w zakresie metody
36	TIS (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	inteligencja/ zdolności intelektualne	test jednokrotnego wyboru	Dyplom psychologa
37	TMS Test Matryc Ravena (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	zdolności intelektualne/ inteligencja	test jednokrotnego wyboru	Dyplom psychologa
38	TRE Test Rozumienia Emocji (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	inteligencja emocjonalna	test jednokrotnego wyboru	Dyplom psychologa
39	TUS Test Uwagi i Spostrzegawczości (Pracownia Testów Psychologicznych PTP)	uwaga i spostrzegawczość	test wykonania	Dyplom psychologa

Źródło: Przy opracowaniu zestawienia wykorzystano informacje dostępne na stronie czasopisma „Personel i Zarządzanie” ([http://personel.infor.pl/?act=testy\\_psychologiczne](http://personel.infor.pl/?act=testy_psychologiczne)), a także dane zebrane z innych serwisów oraz ofert firm publikowanych w Internecie.

**Katalog Kompetentnego Działania**  
– definicje i wskaźniki behawioralne

Obszar	Kompetentne działanie (nazwa kompetencji)	Wskaźniki behawioralne
<i>A. Społeczny</i>	<b>A1. Komunikowanie i przekonywanie</b> <i>Przekazywanie innym informacji oraz przekonywanie innych do własnego stanowiska.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prezentowanie opinii (zabieranie głosu)</li> <li>• Jasność i precyzyjność wypowiedzi</li> <li>• Słuchanie</li> <li>• Atrakcyjność wypowiedzi</li> <li>• Argumentowanie</li> </ul>
	<b>A2. Współpracowanie</b> <i>Nawiązywanie pracy w grupie na rzecz osiągnięcia wspólnych celów.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proponowanie wspólnych działań</li> <li>• Otwartość i przyjazne nastawienie wobec innych</li> <li>• Uwzględnianie opinii innych w działaniu</li> <li>• Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem</li> <li>• Pomaganie</li> </ul>
<i>B. Osobisty i organizacyjny</i>	<b>B1. Adaptowanie się do zmian</b> <i>Łatwość w dostosowaniu zachowania do zmian w otoczeniu, sytuacji.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poszukiwanie informacji o zmianie</li> <li>• Modyfikowanie zachowania adekwatnie do zmiany</li> <li>• Szybkość reagowania na zmianę</li> </ul>
	<b>B2. Dążenie do rezultatów</b> <i>Podejmowanie i podtrzymywanie działań zmierzających do realizacji wyznaczonych celów.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podejmowanie działań ukierunkowanych na cel</li> <li>• Trzymanie się wytycznych</li> <li>• Pokonywanie trudności</li> <li>• Dążenie do maksymalizowania efektów</li> </ul>
	<b>B3. Innowacyjność</b> <i>Poszukiwanie i akceptowanie nowych sposobów realizacji zadań.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prezentowanie oryginalnych pomysłów</li> <li>• Wdrażanie nowych sposobów realizacji zadań</li> <li>• Poszukiwanie nowości (nowych rozwiązań)</li> </ul>
	<b>B4. Analizowanie sytuacji i generowanie rozwiązań</b> <i>Szczegółowość w analizowaniu sytuacji oraz formułowanie wniosków i rozwiązań w oparciu o dostępne dane.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizowanie sytuacji z różnych perspektyw</li> <li>• Wskazywanie na zależność pomiędzy danymi</li> <li>• Wyciąganie wniosków</li> <li>• Definiowanie istoty problemu</li> <li>• Proponowanie rozwiązań</li> </ul>

Obszar	Kompetentne działanie (nazwa kompetencji)	Wskaźniki behawioralne
	<b>B5. Planowanie i organizowanie</b> <i>Ustalanie przebiegu działań i potrzebnych środków oraz realizowanie zadań zgodnie z wyznaczonym planem.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formułowanie celów</li> <li>• Określanie priorytetów działań</li> <li>• Ustalanie kolejności przebiegu czynności</li> <li>• Zapewnianie niezbędnych zasobów</li> <li>• Systematyczne realizowanie działań</li> <li>• Bieżące sprawdzanie przebiegu realizacji zadań</li> <li>• Podejmowanie działań korygujących w przypadku odstępstw w realizacji planu</li> </ul>
	<b>B6. Podejmowanie decyzji</b> <i>Wykazywanie zdecydowania i pewności w podejmowaniu i obronie decyzji.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zbieranie danych niezbędnych do podjęcia decyzji</li> <li>• Podejmowanie decyzji w odpowiednim czasie</li> <li>• Uzasadnianie podjętych decyzji</li> <li>• Podejmowanie trudnych decyzji</li> </ul>
	<b>B7. Radzenie sobie ze stresem</b> <i>Radzenie sobie w sytuacjach, którym towarzyszy napięcie emocjonalne.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opanowywanie emocji w trudnych sytuacjach</li> <li>• Koncentrowanie się na zadaniu w sytuacji presji i pojawiających się przeszkód</li> <li>• Mobilizowanie się w sytuacjach niepowodzeń</li> <li>• Oddzielanie sytuacji stresowej</li> </ul>
C. Biznesowy	<b>C1. Nastawienie biznesowe</b> <i>Poszukiwanie i wykorzystywanie szans zwiększenia zysku oraz angażowanie się w działania przynoszące zyski.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proponowanie sposobów podnoszenia atrakcyjności oferty</li> <li>• Optymalizowanie kosztów</li> <li>• Śledzenie rynku i działań konkurencji</li> <li>• Podejmowanie działań przynoszących zysk</li> <li>• Podejmowanie skalkulowanego ryzyka</li> </ul>
	<b>C2. Nastawienie na klienta</b> <i>Dbanie o dostarczenie klientom produktów/ usług spełniających ich potrzeby i oczekiwania.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dostosowywanie usługi do potrzeb klienta</li> <li>• Indywidualne traktowanie klienta</li> <li>• Reagowanie na oczekiwania klienta</li> <li>• Reagowanie na obiekcje klienta</li> </ul>
	<b>C3. Sprzedawanie</b> <i>Prezentowanie oferowanych produktów/usług i przekonywanie klientów do ich zakupu.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stwarzanie okazji do zaprezentowania produktów/usług</li> <li>• Prezentowanie zalet i korzyści wynikających z produktów/usług</li> <li>• Dopasowanie sposobu prezentowania produktów/usług do potrzeb i oczekiwań klientów</li> <li>• Finalizowanie sprzedaży (zachęcanie klientów do podjęcia decyzji o zakupie)</li> </ul>

Obszar	Kompetentne działanie (nazwa kompetencji)	Wskaźniki behawioralne
<i>D. Menedżerski</i>	<p><b>D1. Delegowanie i egzekwowanie zadań</b>  <i>Wyznaczanie i przekazywanie pracownikom zadań oraz egzekwowanie właściwego ich wykonania.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Udzielanie wskazówek na temat sposobu realizacji zadań</li> <li>• Zapewnianie swobody w realizacji zadań</li> <li>• Ustalenie z pracownikami oczekiwanych rezultatów</li> <li>• Kontrolowanie postępów prac</li> <li>• Egzekwowanie ustaleń i realizacji zadań</li> </ul>
	<p><b>D2. Inspirowanie i motywowanie</b>  <i>Inspirowanie i mobilizowanie pracowników do angażowania się w realizację celów oraz radzenia sobie z trudnościami.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej</li> <li>• Mobilizowanie pracowników w przypadku trudności</li> <li>• Docenianie osiągnięć pracowników</li> <li>• Inspirowanie pracowników do wprowadzania udoskonaleń</li> </ul>

**Katalog Kompetentnego Działania**  
– behawioralne skale obserwacyjne (BARS)

**OBSZAR SPOŁECZNY**

<b>A1. KOMUNIKOWANIE I PRZEKONYWANIE</b>										
Przekazywanie innym informacji oraz przekonywanie innych do własnego stanowiska.										
<b>WSKAŹNIKI</b>		<b>SKALA OCENY</b>								
Lp.	Nazwa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		poziom niski			poziom przeciętny			poziom wysoki		
1	<i>Prezentowanie opinii (zabieranie głosu)</i>	Podczas dyskusji przejawia duże trudności z przebicciem się ze swoją opinią. Nawet podczas dyskusji w zakresie jego specjalizacji nie zabiera głosu.			Zabiera głos podczas dyskusji. Wypowiada się głównie w zakresie swojej specjalizacji. Prezentując opinię zwraca uwagę, że jest to jego własne zdanie.			Z dużą pewnością siebie zabiera głos podczas dyskusji na forum nawet bardzo dużych grup. Swobodnie komunikuje swoje zdanie na różnorodne tematy. Pomaga innym w przebicciu się ze swoją opinią.		
2	<i>Jasność i precyzyjność wypowiedzi</i>	Używa bardzo skomplikowanych i niejasnych sformułowań. Nie mówi jasno i precyzyjnie, nawet gdy jest o to wyraźnie proszony. Podczas wypowiedzi stosuje wiele wtrąceń oraz wprowadza wątki poboczne nie mające związku z tematem wypowiedzi.			W sposób jasny i precyzyjny wypowiada się na tematy z obszaru jego specjalizacji. Dopytywany udziela dodatkowych wyjaśnień. Jego dodatkowe wyjaśnienia są adekwatne. Podejmuje próby ilustrowania swoich wypowiedzi przykładami.			Na każdy temat wypowiada się rzeczowo, precyzyjnie i jasno. Stosuje przykłady, parafrazy oraz inne formy poprawy jasności przekazu informacji. Szuka najbardziej precyzyjnych form wypowiedzi na dany temat.		
3	<i>Słuchanie</i>	Przerywa innym podczas wypowiedzi. Zwraca uwagę na swoje znużenie i zniecierpliwienie słuchaniem innych. Nie utrzymuje kontaktu wzrokowego z rozmówcą.			Aktywnie słucha rozmówcy (np. poprzez utrzymywanie kontaktu wzrokowego, przytakiwanie, dopytywanie, potwierdzanie, że się rozumie).			Stosuje rozmaite techniki aktywnego słuchania. Używa m.in. parafrazy. Dopasowuje techniki słuchania adekwatnie do potrzeb swojego rozmówcy. Zwraca uwagę na zapewnienie mówiącemu komfortu w mówieniu.		

A1. KOMUNIKOWANIE I PRZEKONYWANIE										
Przekazywanie innym informacji oraz przekonywanie innych do własnego stanowiska.										
WSKAŹNIKI		SKALA OCENY								
Lp.	Nazwa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		poziom niski			poziom przeciętny			poziom wysoki		
4	<i>Atrakcyjność wypowiedzi</i>	Stosuje utarty schemat przekazywania informacji, bez względu na treść oraz odbiorcę. Wypowiada się w sposób monotony. Nie reaguje na prośby o zmianę formy przekazywania informacji na bardziej atrakcyjną.			Podejmuje próby podnoszenia atrakcyjności swojej wypowiedzi. Stosuje podstawowe techniki przekazywania informacji. Podejmuje próby dopasowywania sposobu wypowiedzi do odbiorcy, lecz zdarza się, że popełnia błędy w tym zakresie.			Stosuje rozmaite techniki zwiększenia atrakcyjności swojej wypowiedzi. Dopasowuje sposób wywiadania się i prezentowania informacji zarówno do słuchacza, jak i poruszanego tematu. Zwraca uwagę innym w jaki sposób mogą podnosić atrakcyjność swoich wypowiedzi.		
5	<i>Argumentowanie</i>	Przejawia trudności z argumentowaniem przemawiającym za jego stanowiskiem. W dyskusji nie broni swojego zdania lub używa nietrafnych argumentów lub upiera się przy swoim nie podając uzasadnienia. Popełnia logiczne błędy w swojej argumentacji.			Gdy wypowiada się na temat z zakresu swojej specjalizacji trafnie dobiera argumenty do toczącej się dyskusji. Podczas dyskusji nie traktuje kontrargumentacji osobiście i nie unosi się emocjami.			Używa trafnych argumentów, z którymi przebija się podczas dyskusji. Radzi sobie z emocjonalną odpowiedzią innych na swoje argumenty – używa dodatkowych atutów, aby przekonać rozmówcę oraz zapewnić go o braku kontekstu osobistego.		



## A2. WSPÓLPRACOWANIE

Nawiązywanie pracy w grupie na rzecz osiągnięcia wspólnych celów.

WSKAŹNIKI		SKALA OCENY								
Lp.	Nazwa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		poziom niski			poziom przeciętny			poziom wysoki		
1	<i>Proponowanie wspólnych działań</i>	Nie proponuje wspólnych zadań. Unika wspólnej pracy – angażuje się wyłącznie w zadania wykonywane indywidualnie.			Dysponując dużą ilością czasu proponuje wspólne wykonywanie zadań. Poprawnie formułuje warunki wspólnej pracy nad zadaniami.			Nawet w przypadku zadań obarczonych ryzykiem, proponuje innym współpracę. Wskazuje na korzyści płynące ze współpracy. Przekonuje do współpracy podając merytoryczne argumenty. Ustala wszystkie warunki współpracy.		
2	<i>Otwartość i przyjazne nastawienie wobec innych</i>	Nie przejawia objawów zainteresowania tym, co robią inni. W kontakcie z innymi zachowuje się nieprzyjaźnie. Szybko kończy relacje. Izoluje się od innych.			Zwraca uwagę na to, co robią inni. Utrzymuje dobre relacje z innymi. Podejmuje próby naprawy pogorszonych relacji, ale zdarza się, że popełnia w tym zakresie błędy. Nie okazuje negatywnych emocji wobec innych.			Buduje nieformalne, przyjazne relacje z innymi. Szybko nawiązuje kontakt z nowopoznanymi osobami. Pyta o to, co robią inni oraz jak się czują. W przypadku nieporozumień dopytuje o powody oraz dąży do zminimalizowania wpływu nieporozumień na relacje z innymi.		
3	<i>Uwzględnianie opinii innych w działaniu</i>	Nie zwraca uwagi na opinie innych. Nie bierze opinii innych pod uwagę. Nawet, kiedy informacje innych wskazują błędy w jego postępowaniu, nie uwzględnia ich.			W przypadku, kiedy nie działa pod presją, uwzględnia zdanie innych. Podejmuje próby przewidywania, w jaki sposób uwzględnienie opinii innych wpłynie na jego zadania lub cele, ale zdarza się, że popełnia w tym zakresie błędy.			Przejawia wyraźne zainteresowanie opiniami innych – prosi o nie. Uwzględnia je w swoim działaniu. Zawsze zwraca uwagę na to, jaki wpływ na jego cele i zadania będzie miało uwzględnienie opinii innych. Gdy nie uwzględnia zdania innych, uzasadnia dlaczego, używając argumentów merytorycznych.		

A2. WSPÓLPRACOWANIE										
Nawiązywanie pracy w grupie na rzecz osiągnięcia wspólnych celów.										
WSKAŹNIKI		SKALA OCENY								
Lp.	Nazwa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		poziom niski			poziom przeciętny			poziom wysoki		
4	<i>Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem</i>	Unika dzielenia się swoją wiedzą. Proszony o wskazówki na konkretny temat, unika odpowiedzi. Nie mówi jakie są jego doświadczenia – nawet te z zakresu jego specjalizacji.			W zakresie swojej specjalizacji dzieli się wiedzą i doświadczeniem. Powołuje się na swoje doświadczenia i wiedzę odnosi się do pomysłów innych.			Chętnie dzieli się wiedzą i doświadczeniem. Dobiera adekwatne do sytuacji argumenty opierające się na jego doświadczeniu. Przekazuje swoją wiedzę w prosty i zrozumiały sposób. Proponuje działania mające na celu wymianę wiedzy i doświadczeń (robocze spotkania, prezentacje).		
5	<i>Pomaganie</i>	Nie oferuje swojej pomocy innym. Nie dopytuje, czy ktoś wymaga jego – lub czyjejs – pomocy. Proszony o pomoc nie udziela jej, np. tłumacząc się brakiem czasu lub umiejętności.			Gdy jest o to proszony udziela pomocy. W przypadku, kiedy samodzielnie nie może pomóc, poszukuje źródła odpowiedniej pomocy, choć w przypadkach wyjątkowo trudnych przejawia w tym zakresie problemy.			Oferuje swoją pomoc nawet w sytuacjach spoza swojego zakresu specjalizacji. Dopytuje innych, czy pomoc jest im potrzebna. Proponuje adekwatne do sytuacji rozwiązania i źródła pomocy.		

## OBSZAR ORGANIZACYJNY I POZNAWCZY

B1. ADAPTOWANIE SIĘ DO ZMIAN										
Łatwość w dostosowaniu zachowania do zmian w otoczeniu, sytuacji.										
WSKAŹNIKI		SKALA OCENY								
Lp.	Nazwa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		poziom niski			poziom przeciętny			poziom wysoki		
1	<i>Poszukiwanie informacji o zmianie</i>	Nie wykazuje zainteresowania zmianą i informacjami o niej. Nie wskazuje na źródła informacji o potencjalnej zmianie. Ignoruje informacje o nadchodzącej zmianie.			Dociera do podstawowych, ogólnie dostępnych informacji dotyczących zmiany. Dopytuje o zakres wprowadzanych zmian i ich konsekwencji na obszar, którym się zajmuje.			Znajduje szczegółowe, czasem trudnodostępne lub specjalistyczne informacje na temat wdrażanych zmian. Rozpowszechnia informacje na temat planowanych zmian.		
2	<i>Modyfikowanie zachowania adekwatnie do zmiany</i>	Nie dostosowuje swojego zachowania do zmieniającej się sytuacji lub wprowadza zmiany tylko, kiedy jest to absolutnie konieczne.			W przypadku dokonania się zmiany podejmuje próby wprowadzenia zmian do swojego zachowania. Wprowadza modyfikacje w zachowaniu, które są adekwatne do zmieniającej się sytuacji.			Szuka najlepszych sposobów modyfikacji swojego zachowania w obliczu nadchodzącej zmiany i wprowadza je w życie. Przekonuje innych do modyfikacji zachowania w odpowiedzi na zmiany otoczenia.		
3	<i>Szybkość reagowania na zmianę</i>	Przejawia trudności w reagowaniu na zmianę, nawet po długim czasie od jej zaistnienia. Na każdą zmianę reaguje z dużym opóźnieniem.			W sytuacji zmiany reaguje na nią w adekwatnym czasie. Podejmuje próby wcześniejszego przygotowania się do nadchodzącej zmiany.			Przygotowuje się do nadchodzącej zmiany. Dopasowuje się do nowej sytuacji równocześnie z zachodzącą zmianą. Pomaga innym w szybkim uporaniu się ze zmianą.		

<b>B2. DAŻENIE DO REZULTATÓW</b>										
Podejmowanie i podtrzymywanie działań zmierzających do realizacji wyznaczonych celów.										
<b>WSKAŹNIKI</b>		<b>SKALA OCENY</b>								
<b>Lp.</b>	<b>Nazwa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
		<b>poziom niski</b>			<b>poziom przeciętny</b>			<b>poziom wysoki</b>		
1	<i>Podejmowanie działań ukierunkowanych na cel</i>	Nie podejmuje działań ukierunkowanych na cel nawet, gdy otrzymuje od innych jasne wskazówki co ma robić. W przypadku przedłużających się zadań lub takich, które nie są dla niego interesujące, rezygnuje z realizacji celu.			W przypadku dobrze zdefiniowanych celów lub zadań prowadzących do jego realizacji podejmuje odpowiednie działania. Zwraca uwagę na sytuacje, kiedy podejmowane działania nie prowadzą do realizacji zamierzonego celu.			Z własnej inicjatywy podejmuje dodatkowe działania, mające przybliżyć go do osiągnięcia celu. Przekonuje innych do podjęcia dodatkowych działań, gdy realizacja celu jest zagrożona. Szuka sposobów na optymalizację działań realizujących cel.		
2	<i>Trzymanie się wytycznych</i>	Przejawia trudności w respektowaniu wytycznych. Myli się opisując wytyczne, jakich ma się trzymać podczas realizacji zadania. Nie szuka informacji na temat wytycznych.			W swoim postępowaniu stosuje się do głównych wytycznych. Przejawia trudności w zachowaniu szczególnych wytycznych, gdy znajdzie się pod presją czasu. Stosuje się do dodatkowych zasad, gdy są one jasno zakomunikowane.			Dociera do informacji na temat szczegółowych wytycznych/zasad realizacji zadań i celów. W swoim działaniu stosuje wszystkie przyjęte wytyczne. Zachęca innych do trzymania się ustalonych reguł.		
3	<i>Pokonywanie trudności</i>	W przypadku wystąpienia trudności przejawia oznaki zniechęcenia lub całkowicie rezygnuje z realizacji zadania. Nie wskazuje sposobów radzenia sobie z występującymi trudnościami.			W przypadku wystąpienia trudności koncentruje się na poszukiwaniu rozwiązania. W przypadku standardowych problemów radzi sobie z nimi bez szkody dla czasu realizacji zadania.			Przewiduje wystąpienie trudności i im zapobiega. W pokonywaniu trudności stosuje adekwatne sposoby. Mobilizuje innych do kontynuowania działań mimo pojawiających się trudności.		

<b>B2. DAŻENIE DO REZULTATÓW</b>										
Podejmowanie i podtrzymywanie działań zmierzających do realizacji wyznaczonych celów.										
<b>WSKAŹNIKI</b>		<b>SKALA OCENY</b>								
<b>Lp.</b>	<b>Nazwa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
		<b>poziom niski</b>			<b>poziom przeciętny</b>			<b>poziom wysoki</b>		
4	<i>Dażenie do maksymalizowania efektów</i>	Nawet w przypadku, gdy jest taka możliwość (np. więcej czasu, dodatkowe zasoby) nie dąży do zwiększenia efektów. Nie wskazuje obszarów, w których można zwiększyć efektywność działań.			Zwraca uwagę na to, aby w swoim postępowaniu nie marnować zasobów oraz utrzymywać stały poziom efektywności. Wprowadza zmiany do postępowania, jeżeli zostanie przekonany, że pozytywnie wpłynie to na jego efektywność.			Wybiera te sposoby działania, które maksymalizują otrzymywane efekty. W sytuacjach trudnych nie rezygnuje z maksymalizowania efektów swoich działań – nadal poszukuje sposobów na zwiększenie efektywności.		

B3. INNOWACYJNOŚĆ										
Poszukiwanie i akceptowanie nowych sposobów realizacji zadań.										
WSKAŹNIKI		SKALA OCENY								
Lp.	Nazwa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		poziom niski			poziom przeciętny			poziom wysoki		
1	<i>Prezentowanie oryginalnych pomysłów</i>	Nie prezentuje nowych sposobów realizacji zadań. Nawet gdy jest przekonywany, nie identyfikuje się z nowościami i nie zgadza się na ich rozpowszechnianie.			Proponuje nowe sposoby realizacji celów i zadań. Przekonując do nowych pomysłów podejmuje próby podawania argumentów merytorycznych przemawiających za tymi pomysłami, ale zdarza się, że argumenty te nie są trafne.			Przekonująco prezentuje wiele nowych pomysłów. Wskazuje ich mocne strony i używa niepodważalnych argumentów, adekwatnych do sytuacji. Pomaga innym w prezentowaniu ich pomysłów.		
2	<i>Wdrażanie nowych sposobów realizacji zadań</i>	Nie wdraża nowych sposobów realizacji działań – często jest im przeciwny. Mimo propozycji zmiany sposobu postępowania, wykonuje zadania według starych metod. Nie sygnalizuje nawet standardowych trudności we wdrażaniu nowości.			Sprawnie wdraża nowe sposoby realizacji zadań. Wyjaśnia, jak nowe pomysły wpływają na innych i na otoczenie. W przypadku sytuacji trudnych zwraca się o pomoc do innych, nie rezygnując jednak z przeprowadzanego wdrożenia.			Wdraża nowe, nawet bardzo złożone i innowacyjne sposoby realizacji działań – nie rezygnuje ze swoich pomysłów w sytuacji pojawiających się trudności. Przewiduje potencjalne problemy z wdrożeniem nowości oraz im zapobiega. Przekonuje innych do innowacyjnych rozwiązań.		
3	<i>Poszukiwanie nowości (nowych rozwiązań)</i>	Nie poszukuje nowych sposobów realizacji celów/zadań. Nawet, gdy ktoś wskaże mu okoliczności, gdzie mógłby zastosować nowe rozwiązanie, nie poszukuje takiego rozwiązania.			Podejmuje próby znajdowania nowych rozwiązań dla realizowanych celów/zadań. Zwraca uwagę na okoliczności, w jakich można wprowadzić ulepszenia.			Wynajduje nowe rozwiązania adekwatne do potrzeb i panującej sytuacji. Wskazuje zarówno okoliczności w jakich nowe rozwiązania mogą być zastosowane, jak i źródła informacji o takich rozwiązaniach. Pomaga innym w wyszukiwaniu nowych rozwiązań adekwatnych do ich potrzeb.		

<b>B4. ANALIZOWANIE SYTUACJI I GENEROWANIE ROZWIĄZAŃ</b>										
Szczegółowość w analizowaniu sytuacji oraz formułowanie wniosków i rozwiązań w oparciu o dostępne dane.										
<b>WSKAŹNIKI</b>		<b>SKALA OCENY</b>								
<b>Lp.</b>	<b>Nazwa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
		<b>poziom niski</b>			<b>poziom przeciętny</b>			<b>poziom wysoki</b>		
1	<i>Analizowanie sytuacji z różnych perspektyw</i>	Analizuje problemy tylko z jednej perspektywy. W analizie sytuacji pomija istotne informacje.			W analizie problemu uwzględnia różne perspektywy. Podejmuje próby pozyskania wszystkich informacji dotyczących problemu, ale zdarza się, że pewne informacje pomija.			Uwzględnia wszystkie perspektywy mające związek z analizowanym problemem. Uzasadnia, dlaczego dana perspektywa jest istotna dla analizy problemu. W sposób zrozumiały podsumowuje analizę problemu z punktu widzenia różnych perspektyw.		
2	<i>Wskazywanie na zależność pomiędzy danymi</i>	Nie wskazuje na oczywiste zależności między danymi. Ma problem ze zrozumieniem zależności pomiędzy danymi, nawet w sytuacji, kiedy ktoś mu je objaśnia.			Wskazuje na proste zależności między informacjami. Znajduje dane, gdzie potencjalnie może istnieć między nimi związek, ale zdarza się, że popełnia błędy w określeniu tego związku.			Bez błędnie wskazuje nawet bardzo skomplikowane zależności między danymi. Wskazuje zależności między pozornie mało ważnymi informacjami. Jasno i adekwatnie wyjaśnia takie zależności innym.		
3	<i>Wyciąganie wniosków</i>	Wyciąga błędne wnioski nawet w bardzo oczywistych sytuacjach. Przejawia problemy ze stosowaniem podstawowych reguł wnioskowania. Pomija kluczowe informacje we wnioskowaniu.			W standardowych przypadkach wyciąga z posiadanych informacji poprawne wnioski. Podejmuje próby dowodzenia swoich przypuszczeń, poszukując stosownych danych, ale zdarza się, że popełnia w tym obszarze błędy.			Wyciąga trafne wnioski nawet w bardzo skomplikowanych sytuacjach. Wyciąga prawidłowe wnioski w sytuacjach braków danych – skutecznie poszukuje wtedy brakujących informacji. Znajduje nieścisłości we wnioskowaniu innych i koryguje je.		

<b>B4. ANALIZOWANIE SYTUACJI I GENEROWANIE ROZWIĄZAŃ</b>										
Szczegółowość w analizowaniu sytuacji oraz formułowanie wniosków i rozwiązań w oparciu o dostępne dane.										
<b>WSKAŹNIKI</b>		<b>SKALA OCENY</b>								
<b>Lp.</b>	<b>Nazwa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
		<b>poziom niski</b>			<b>poziom przeciętny</b>			<b>poziom wysoki</b>		
4	<i>Definiowanie istoty problemu</i>	Nawet w sytuacjach standardowych nie potrafi zdefiniować istoty problemu. Podejmując próby definiowania istoty problemu pomija bardzo istotne informacje oraz wyciąga błędne wnioski.			W standardowych sytuacjach trafnie określa istotę problemu. W przypadkach wyjątkowo skomplikowanych podejmuje próby definiowania istoty problemu, choć przejawia w tym obszarze trudności. Zdarza się, że w definiowaniu istoty problemu pomija cenne informacje.			Bez względu na skomplikowanie problemu trafnie ocenia jego istotę. Ustalone sedno problemu komunikuje w sposób zrozumiały i syntetyczny. W definiowaniu istoty problemu Bierze pod uwagę wszystkie posiadane informacje.		
5	<i>Proponowanie rozwiązań</i>	Nie proponuje swoich rozwiązań. Pozostaje bierny w tym obszarze nawet kiedy jest przyczyną o przygotowanie swoich propozycji. Nie wykazuje zainteresowania proponowanymi rozwiązaniami.			Proponuje adekwatne rozwiązania problemu. W swoich propozycjach odwołuje się do najważniejszych informacji na temat problemu.			Proponuje adekwatne i oryginalne rozwiązania nawet bardzo niestandardowych problemów. Upewnia się, że jego propozycje rzeczywiście prowadzą do pożądanego rozwiązania. Zachęca innych do proponowania swoich pomysłów rozwiązań.		



<b>B5. PLANOWANIE I ORGANIZOWANIE</b>										
Ustalanie przebiegu działań i potrzebnych środków oraz realizowanie zadań zgodnie z wyznaczonym planem.										
<b>WSKAŹNIKI</b>		<b>SKALA OCENY</b>								
<b>Lp.</b>	<b>Nazwa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
		<b>poziom niski</b>			<b>poziom przeciętny</b>			<b>poziom wysoki</b>		
1	<i>Formułowanie celów</i>	Podejmuje działania bez określenia konkretnego celu. Proszony, nie radzi sobie ze sformułowaniem przyczyn podjęcia konkretnych działań. Podczas prób formułowania celów nie uwzględnia ważnych informacji i popełnia błędy w ocenie otoczenia.			Przed przystąpieniem do działania określa cele. W zakresie swojej specjalizacji formułuje cele. Cele formułowane przez niego uwzględniają podstawowe informacje o organizacji i kontekście biznesowym celu. Zwraca uwagę na to, aby formułowane przez niego cele były zgodne z ogólnie przyjętą strategią.			W każdym zakresie swojego działania formułuje swoje cele. Dbą o to, aby tam gdzie to możliwe definiowane przez niego cele były celami mierzalnymi. Formułowane przez niego cele uwzględniają rozmaite perspektywy i strategię działania przyjęte w jego organizacji.		
2	<i>Określanie priorytetów działań</i>	Samodzielnie nie podejmuje prób określania priorytetów swoich działań. Zajmuje się mało ważnymi rzeczami. W przypadku, kiedy określa priorytety swoich działań nie bierze pod uwagę celów oraz powoduje błędy logiczne lub proceduralne.			Podejmowanym działaniom nadaje priorytety w sposób poprawny. Wykonuje zadania w kolejności od najważniejszych do najmniej ważnych. W określaniu priorytetów bierze pod uwagę wyznaczone cele, ale czasem przejawia w tym zakresie trudności.			Przypisuje działaniom priorytety w sposób poprawny i logiczny. Zawsze w nadawaniu priorytetów bierze pod uwagę cele oraz wszystkie posiadane informacje na temat otoczenia podejmowanych działań. Pracując w zespole pomaga innym w ustaleniu ich priorytetów działań.		

<b>B5. PLANOWANIE I ORGANIZOWANIE</b>										
Ustalanie przebiegu działań i potrzebnych środków oraz realizowanie zadań zgodnie z wyznaczonym planem.										
<b>WSKAŹNIKI</b>		<b>SKALA OCENY</b>								
<b>Lp.</b>	<b>Nazwa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
		<b>poziom niski</b>			<b>poziom przeciętny</b>			<b>poziom wysoki</b>		
3	<i>Ustalanie kolejności przebiegu czynności</i>	Zadania i cele realizuje bez wskazania kolejności. Bez wskazania przyczyn przerywa wykonanie jednego zadania i przechodzi do kolejnego. Nie udziela informacji czym się obecnie zajmuje i jakie zadania czekają go w najbliższej przyszłości.			Ustala kolejność realizacji najważniejszych zadań. Podejmuje próby ustalania kolejności mniej ważnych zadań. Udziela rzetelnej informacji na temat obecnie realizowanych zadań oraz jakie zadania będzie realizował w przyszłości.			Sporządza dokładne plany realizacji swoich zadań i celów w czasie. Na bieżąco udziela informacji o przebiegu realizacji swoich zadań. Wspiera innych w ustalaniu kolejności przebiegu czynności.		
4	<i>Zapewnianie niezbędnych zasobów</i>	Przystępuje do wykonania zadania bez zapewnienia odpowiednich zasobów. Przejawia duże trudności w określeniu, jakie zasoby są mu potrzebne do wykonania zadania.			Przed przystąpieniem do realizacji zadań zapewnia sobie podstawowe zasoby. W sytuacjach standardowych wskazuje braki zasobów. W przypadku braku zasobów najczęściej szuka pomocy u innych.			Zapewnia sobie wszystkie niezbędne do realizacji celów lub zadań zasoby. Zwraca uwagę na możliwość wystąpienia problemów z dostępnością zasobów – w takich przypadkach wdraża działania zaradcze.		
5	<i>Systematyczne realizowanie działań</i>	Odkłada realizację trudnych i długotrwałych zadań. Doprowadza do licznych opóźnień w realizacji zadań.			Systematycznie realizuje zadania standardowe i powtarzające się. W przypadku skomplikowanych zadań lub zadań długotrwałych podejmuje próby ich systematycznego realizowania. W przypadku wystąpienia opóźnień wynikających z braku systematyczności prosi o pomoc.			Wszystkie swoje zadania realizuje w sposób systematyczny. Przewiduje czas potrzebny na wykonanie zadań – nawet tych bardzo skomplikowanych i długotrwałych. W przypadku wystąpienia opóźnień zwiększa wysiłki aby je nadrobić.		

<b>B5. PLANOWANIE I ORGANIZOWANIE</b>										
Ustalanie przebiegu działań i potrzebnych środków oraz realizowanie zadań zgodnie z wyznaczonym planem.										
<b>WSKAŹNIKI</b>		<b>SKALA OCENY</b>								
<b>Lp.</b>	<b>Nazwa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
		<b>poziom niski</b>			<b>poziom przeciętny</b>			<b>poziom wysoki</b>		
6	<i>Bieżące sprawdzanie przebiegu realizacji zadań</i>	Nie kontroluje przebiegu realizacji zadań. Pytany, nie potrafi odpowiedzieć na jakim etapie realizacji są zadania. Przejawia duże trudności z pozyskiwaniem informacji o realizacji zadań.			Regularnie sprawdza przebieg realizacji zadań. Udziela wyczerpujących informacji na temat tego, na jakim etapie znajdują się prace. Aktywnie szuka informacji na temat przebiegu prac.			Regularnie i na bieżąco sprawdza przebieg prac i zgodność efektów z wytycznymi. Sporządza ustne lub pisemne raporty dotyczące przebiegu realizacji zadań. Wskazuje okoliczności, w których kontrolę przebiegu prac można optymalizować (np. zautomatyzować).		
7	<i>Podejmowanie działań korygujących w przypadku odstępstw w realizacji planu</i>	Ignoruje sygnały o odstępstwach w realizacji planu. Nie rekomenduje działań naprawczych. W przypadku trudności, potrzebuje więcej czasu niż inni, aby zorganizować się na nowo.			W przypadku drobnych lub standardowych odstępstw od planu wprowadza adekwatne działania naprawcze. W sytuacjach skomplikowanych aktywnie szuka pomocy innych w zakresie wskazania i wdrożenia działań korygujących.			Szybko reaguje na sytuacje odstępstw od planu. Jego propozycje działań korygujących są adekwatne i dobrze umotywowane. Pomaga innym w ustaleniu i wdrożeniu działań naprawczych.		

<b>B6. PODEJMOWANIE DECYZJI</b>										
Wykazywanie zdecydowania i pewności w podejmowaniu i obronie decyzji.										
<b>WSKAŹNIKI</b>		<b>SKALA OCENY</b>								
<b>Lp.</b>	<b>Nazwa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
		<b>poziom niski</b>			<b>poziom przeciętny</b>			<b>poziom wysoki</b>		
1	<i>Zbieranie danych niezbędnych do podjęcia decyzji</i>	Nie gromadzi danych i informacji potrzebnych przed podjęciem decyzji. Nie dopytuje o kontekst biznesowy podejmowanych decyzji.			Przed podjęciem kluczowych decyzji zbiera najważniejsze dane. Podejmuje próby oceny informacji i ich użyteczności w procesie podejmowania danej decyzji. W poszukiwaniu informacji wspierających jego decyzje koncentruje się głównie na obszarach swojej specjalizacji.			Decyzje podejmuje w oparciu o kompleksowo zgromadzone dane, mogące w jakiś sposób wpłynąć na podejmowaną decyzję. Gromadząc informacje pomocne w podjęciu decyzji bierze pod uwagę kontekst biznesowy podejmowanej decyzji. Pomaga innym znajdować informacje pomocne w podejmowaniu decyzji.		
2	<i>Podjęcie decyzji w odpowiednim czasie</i>	Odwleka podejmowanie decyzji. Pytany, nie określa, do kiedy podejmie decyzję. Nie różnicuje decyzji pod względem momentu, kiedy muszą one zostać podjęte.			W przypadku kluczowych decyzji nie odwleka momentu ich podjęcia. Informuje, kiedy podejmie decyzję. Wybierając moment podjęcia decyzji bierze pod uwagę podstawowe uwarunkowania otoczenia.			Określa moment podjęcia każdej decyzji oraz informuje o tym osoby zainteresowane. Moment podjęcia decyzji wybiera odpowiednio do wymogów sytuacji. Bezwzględnie podejmuje trudne lub kluczowe decyzje.		
3	<i>Uzasadnianie podjętych decyzji</i>	Nie uzasadnia podejmowanych przez siebie decyzji. Pytany o uzasadnienie, nie udziela konkretnej odpowiedzi lub używa nietrafnych i niemerytorycznych argumentów.			Uzasadnia decyzje, które podejmuje. W przypadku decyzji z obszaru jego specjalizacji jego argumenty są adekwatne i merytoryczne. Przejawia trudności w motywowaniu decyzji trudnych lub kontrowersyjnych.			Zawsze w sposób rzetelny i trafny motywuje swoje decyzje. Argumenty, które podaje są rzeczowe i merytorycznie uzasadnione. Zachowuje pełne opanowanie gdy motywuje decyzje trudne lub kontrowersyjne.		

<b>B6. PODEJMOWANIE DECYZJI</b>										
Wykazywanie zdecydowania i pewności w podejmowaniu i obronie decyzji.										
<b>WSKAŹNIKI</b>		<b>SKALA OCENY</b>								
<b>Lp.</b>	<b>Nazwa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
		<b>poziom niski</b>			<b>poziom przeciętny</b>			<b>poziom wysoki</b>		
4	<i>Podjęcie trudnych decyzji</i>	Unika podejmowania trudnych decyzji. Nie formułuje wątpliwości dotyczących takich decyzji oraz nie dąży do pozyskania informacji mogących pomóc w jej podjęciu. Bezpodstawnie odwleka podjęcie trudnych decyzji.			Gdy ma odpowiedni zasób informacji oraz czasu, nie unika podejmowania trudnych decyzji. W przeciwnym przypadku szuka pomocy innych lub odkłada podjęcie decyzji. Zapytany o powody odwlekania decyzji odpowiada rzeczowo i adekwatnie.			Podjęcie trudnych decyzji nie odwołując się od nich. Prezentując nawet bardzo niepopularne decyzje zachowuje dużą pewność siebie. Bierze na siebie odpowiedzialność za trudne decyzje. Wspiera innych w podejmowaniu trudnych decyzji (np. podając cenne informacje).		

<b>B7. RADZENIE SOBIE ZE STRESEM</b>										
Radzenie sobie w sytuacjach, którym towarzyszy napięcie emocjonalne.										
<b>WSKAŹNIKI</b>		<b>SKALA OCENY</b>								
<b>Lp.</b>	<b>Nazwa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
		<b>poziom niski</b>			<b>poziom przeciętny</b>			<b>poziom wysoki</b>		
1	<i>Opanowywanie emocji w trudnych sytuacjach</i>	W trudnych sytuacjach reaguje gwałtownymi emocjami (np. złości się, obraża się, popada w agresję). Skupia się na swoich emocjach, zapominając o zadaniach i celach.			W trudnych sytuacjach skutecznie opanowuje emocje. Wskazuje na racjonalne powody zaistnienia trudności. Skupia się na rozwiązaniu problemu. W przypadku trudności z opanowaniem emocji prosi o pomoc – rzeczowo wyjaśnia dlaczego nie radzi sobie ze swoimi emocjami.			Nawet w wyjątkowo trudnych sytuacjach opanowuje swoje emocje. Koncentruje się na rozwiązaniu problemu. Racjonalnie i rzeczowo wyjaśnia innym powody wystąpienia problemów. Podejmuje skuteczne próby łagodzenia emocji innych.		
2	<i>Koncentrowanie się na zadaniu w sytuacji presji i pojawiających się przeszkód</i>	W sytuacji presji nie koncentruje się na zadaniu. Pod wpływem presji jego działania stają się nieefektywne i nieadekwatne.			W obszarze swojej specjalizacji, w przypadku wystąpienia problemów koncentruje się na zadaniu i rezultacie. Znajduje sposoby, aby mimo wystąpienia presji i przeszkód jego efektywność nie malała.			W przypadku presji i pojawiających się przeszkód koncentruje się na zadaniu. Zwraca uwagę innych na to jak presja wpływa na efektywność i stosuje adekwatne środki zaradcze, aby wykonać zadanie pomimo kryzysowych sytuacji.		
3	<i>Mobilizowanie się w sytuacjach niepowodzeń</i>	W przypadku niepowodzeń traci zainteresowanie zadaniem lub celem. W przypadku pojawienia się najmniejszych trudności rezygnuje z dalszego działania.			W sytuacjach niewielkich niepowodzeń nie zraża się i nie traci zainteresowania zadaniami. Gdy problem pojawia się w obszarze jego specjalizacji podejmuje próby wyciągnięcia z niepowodzeń pozytywnych wniosków na przyszłość.			Traktuje niepowodzenia jako część procesu realizacji zadań. W przypadku wystąpienia trudności wyciąga z nich wnioski na przyszłość oraz dąży do tego, aby niepowodzenia przekuć w coś pozytywnego. Pomaga innym w tym zakresie.		

<b>B7. RADZENIE SOBIE ZE STRESEM</b>										
Radzenie sobie w sytuacjach, którym towarzyszy napięcie emocjonalne.										
<b>WSKAŹNIKI</b>		<b>SKALA OCENY</b>								
<b>Lp.</b>	<b>Nazwa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
		<b>poziom niski</b>			<b>poziom przeciętny</b>			<b>poziom wysoki</b>		
4	<i>Oddzielanie sytuacji stresowej od innych spraw</i>	W przypadku wystąpienia sytuacji stresowej w jednym obszarze działania, spada jego efektywność w każdym innym obszarze. Stres wywołany kontaktem z innymi osobami powoduje znaczne pogorszenie relacji z tymi osobami.			Oddziela sytuacje stresowe od innych obszarów działania, choć w wyjątkowo trudnych sytuacjach potrzebuje na to czasu. Dbą o to, by sytuacja stresowa nie powodowała pogorszenia relacji z innymi (wyjaśnia nieporozumienia, mówi o tym co go stresuje).			Oddziela obszary, w których występują sytuacje dla niego stresowe, od innych obszarów. Z innych obszarów przenosi dobre emocje do obszarów, gdzie występuje dla niego sytuacja stresowa. Wspiera innych w oddzieleniu trudnych sytuacji od pozostałych obszarów działania.		

## OBSZAR BIZNESOWY

C1. NASTAWIENIE BIZNESOWE										
Poszukiwanie i wykorzystywanie szans zwiększenia zysku oraz angażowanie się w działania przynoszące zyski.										
WSKAŹNIKI		SKALA OCENY								
Lp.	Nazwa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		poziom niski			poziom przeciętny			poziom wysoki		
1	<i>Proponowanie sposobów podnoszenia atrakcyjności oferty</i>	Nie proponuje żadnych sposobów podnoszenia atrakcyjności oferty. Nie włącza się w procesy opracowywania lepszej prezentacji oferty firmy. Stosuje utarte schematy prezentacji oferty.			Aktywnie uczestniczy w ulepszaniu oferty produktów i usług. Zgłasza pomysły na poprawę atrakcyjności oferty, ale zdarza się, że jego propozycje nie uwzględniają ważnych danych.			Planuje i organizuje działania mające na celu ciągle podnoszenie atrakcyjności oferty. Zwraca uwagę innych na możliwe ulepszenia oferty. Szuka najlepszych sposobów zaprezentowania oferty. Znajduje innowacyjne metody prezentacji produktów i usług.		
2	<i>Optymalizowanie kosztów</i>	Marnotrawi dostępne zasoby, nie szuka oszczędności. Przejawia bardzo duże trudności w dostrzeganiu okazji do optymalizacji kosztów. Nie daje się przekonać innym do optymalizowania kosztów swoich działań.			Szuka oszczędności we własnym obszarze działań, o ile nie pogarszają one warunków jego pracy. Zwraca uwagę na oczywiste okazje do optymalizacji kosztów w innych niż swój obszarach.			Kontroluje koszty i zwraca uwagę na wszystkie możliwości ich optymalizacji. Sporządza analizy dotyczące zmian w strukturze kosztów. Pomaga innym w znajdowaniu oszczędności.		
3	<i>Śledzenie rynku i działań konkurencji</i>	Nie wykazuje zainteresowania informacjami na temat rynku – nawet w ścisłym obszarze jego specjalizacji. Nie dopytuje o działania konkurencji. Nie zbiera danych na temat oferty konkurencji.			Śledzi informacje na temat rynku w zakresie jego specjalizacji. Dopytuje o działania konkurencji. Wykazuje zainteresowanie informacjami o szerszym otoczeniu biznesowym, ale głównie wtedy, gdy ktoś mu je przedstawi.			Na bieżąco śledzi poczynania konkurencji oraz otoczenie biznesowe firmy. Zwraca uwagę na konsekwencje działań konkurencji i przekazuje swoje wnioski innym. Wskazuje miejsca pozyskiwania nowych informacji na temat konkurencji i kondycji rynku.		



C1. NASTAWIENIE BIZNESOWE										
Poszukiwanie i wykorzystywanie szans zwiększenia zysku oraz angażowanie się w działania przynoszące zyski.										
WSKAŹNIKI		SKALA OCENY								
Lp.	Nazwa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		poziom niski			poziom przeciętny			poziom wysoki		
4	<i>Podjęcie działań przynoszących zysk</i>	Realizuje cele i zadania bez analizy ich opłacalności. Nie podejmuje działań przynoszących zyski nawet, kiedy jest do tego aktywnie przekonany.			Analizuje zyskowość podejmowanych przez siebie działań. Gdy jest do tego przekonany, podejmuje działania przynoszące zyski.			Wskazuje możliwość podjęcia działań o wysokiej rentowności. Inicjuje działania przynoszące zyski. Przekonuje innych do podejmowania działań o wysokiej rentowności.		
5	<i>Podjęcie skalkulowanego ryzyka</i>	Przejawia poważne trudności w podejmowaniu działań w warunkach zwiększonego ryzyka. Nie podejmuje decyzji kiedy występuje ryzyko niepowodzenia. Nie kalkuluje szansy na zaistnienie przewidywanej sytuacji kryzysowej.			W obszarze swojej specjalizacji podejmuje skalkulowane ryzyko. Podejmuje próby minimalizowania ryzyka przy podejmowaniu decyzji (np. poprzez zdobywanie większej ilości informacji).			Podejmuje skalkulowane ryzyko dotyczące przedsięwzięć obejmujących całą organizację i bierze odpowiedzialność za decyzje w tym zakresie. Sprawnie analizuje z jakim ryzykiem wiąże się jego decyzja lub działanie. Minimalizuje ryzyko związane z jego działaniami.		

C2. NASTAWIENIE NA KLIENTA										
Dbanie o dostarczenie klientom produktów/usług spełniających ich potrzeby i oczekiwania.										
WSKAŹNIKI		SKALA OCENY								
Lp.	Nazwa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		poziom niski			poziom przeciętny			poziom wysoki		
1	<i>Dostosowywanie usługi do potrzeb klienta</i>	Oferuje klientom jedynie sprawdzone, dobrze mu znane produkty, nawet jeżeli są one nieadekwatne do potrzeb klienta. Nie odpowiada na pytania i życzenia klienta, jeżeli wymagają one od niego zmian w ofercie lub usłudze.			W przypadku bardzo dobrze sobie znanych produktów dostosowuje je do potrzeb klientów. Gdy klient oczekuje zmian, do których nie jest on przekonany, forsuje swoje rozwiązania. Tłumaczy klientom powody, dla jakich decyduje o niemodyfikowaniu na ich potrzeby produktu lub usługi.			Zawsze odpowiada na prośby klienta o modyfikację produktów lub usług. Poszukuje rozwiązania najlepszego dla klienta, ale nie zagrażającego firmie. Wyjaśnia klientowi, w jaki sposób proponowana przez niego modyfikacja wpłynie na właściwości produktu lub usługi.		
2	<i>Indywidualne traktowanie klienta</i>	Wszystkich klientów traktuje w ten sam, standardowy sposób. Nie różnicuje klientów w żaden sposób.			Swoich kluczowych klientów traktuje w sposób indywidualny. Do każdego z kluczowych klientów dopasowuje sposób prezentacji swojej oferty.			Wszystkich swoich klientów traktuje w sposób indywidualny. Do każdego klienta dopasowuje sposób prezentacji oferty oraz jej zakres. Natychmiast reaguje, gdy relacja z którymkolwiek klientem się pogarsza.		
3	<i>Reagowanie na oczekiwania klienta</i>	Nie podejmuje działań będących odpowiedzią na oczekiwania klienta. Ignoruje oczekiwania zgłaszane przez klienta.			Gdy klient zgłasza oczekiwania, które są standardowe, chętnie na nie przystaje. Odpowiada na każdą prośbę klienta. Jednak przejawia trudności w reagowaniu na niestandardowe oczekiwania ze strony klienta.			Odpowiada na każde oczekiwanie zgłoszone przez klienta. Dopasowuje ofertę, produkty i usługi do zgłaszanych oczekiwań. W przypadku, kiedy nie przystaje na oczekiwania klienta dokładnie wyjaśnia powody takiej decyzji.		

C2. NASTAWIENIE NA KLIENTA										
Dbanie o dostarczenie klientom produktów/usług spełniających ich potrzeby i oczekiwania.										
WSKAŹNIKI		SKALA OCENY								
Lp.	Nazwa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		poziom niski			poziom przeciętny			poziom wysoki		
4	<i>Reagowanie na obiekcje klienta</i>	Na obiekcje klienta reaguje drażliwością – odnosi je do siebie. Wobec klientów mających obiekcje zachowuje się nieuprzejmie. Nie podejmuje działań będących odpowiedzią na uwagi klienta.			Na wyraźnie uzasadnione obiekcje klienta reaguje rzeczowo i ze spokojem. Wyjaśnia klientowi niejasności używając sprawdzonych argumentów. W przypadku poważnych trudności poszukuje informacji, które odpowiadałyby na obiekcje klienta.			Przejawia duże zainteresowanie obiekcjami klientów, nawet gdy wydają się one bezzasadne. Wyjaśnia w sposób rzetelny wszystkie wątpliwości klienta. Wskazuje na potencjalne zalety dla doskonalenia produktu/usługi, jakie niosą ze sobą uwagi klienta.		

C3. SPRZEDAWANIE										
Prezentowanie oferowanych produktów/usług i przekonywanie klientów do ich zakupu.										
WSKAŹNIKI		SKALA OCENY								
Lp.	Nazwa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		poziom niski			poziom przeciętny			poziom wysoki		
1	<i>Stwarzanie okazji do zaprezentowania produktów/usług</i>	Nie proponuje potencjalnym klientom żadnej okazji do zapoznania się z oferowanymi usługami lub produktami (nie wysyła ofert, nie umawia się na spotkania handlowe). Nie reaguje w sytuacjach, kiedy klient sam zdradza oznaki zainteresowania ofertą.			W sprzyjających okolicznościach stwarza okazje do zaprezentowania oferty potencjalnemu klientowi. Podejmuje działania sprzedażowe (wysyła oferty, umawia się na spotkania), ale jego działania nie są systematyczne.			Wykorzystuje każdą okazję kontaktu z potencjalnym klientem do zaprezentowania oferty. Planuje działania sprzedażowe oraz realizuje je systematycznie. Wykorzystuje różne kanały dotarcia do klientów (np. Internet, spotkania, konferencje, etc.).		
2	<i>Prezentowanie zalet i korzyści wynikających z produktów/usług</i>	Przejawia duże trudności w odpowiedzi na pytania klienta o zalety produktu/usługi. W prezentowaniu korzyści produktów używa nieadekwatnych argumentów. Monotonnie opowiada o produktach/usługach.			Prezentuje podstawowe korzyści i zalety oferowanych usług i produktów. W przypadku produktów lub usług, które bardzo dobrze zna, rzeczowo odpowiada na wszelkie pytania klienta.			Wskazuje na wszystkie zalety i korzyści danego produktu lub usługi. Konfrontuje zalety produktu z potrzebami klienta. Rzeczowo odpowiada na wszystkie pytania klienta o korzyści z nabycia produktu czy usługi.		
3	<i>Dopasowanie sposobu prezentowania produktów/usług do potrzeb i oczekiwań klientów</i>	Prezentując produkt lub usługę stosuje utarte, standardowe formy prezentacji. Nie dostosowuje formy prezentacji do oczekiwań klienta. Przejawia duże problemy z odczytaniem potrzeb klienta w zakresie prezentacji produktu/usługi.			Uwzględnia prośby klienta dotyczące prezentacji oferty. Stosując podstawowe formy prezentacji produktu dopasowuje je do oczekiwań klienta.			Stosuje szeroką gamę technik prezentacji oferty i dopasowuje je do zgłaszanych potrzeb. Pomaga innym w przygotowywaniu prezentacji oferty według wskazań klienta.		

C3. SPRZEDAWANIE										
Prezentowanie oferowanych produktów/usług i przekonywanie klientów do ich zakupu.										
WSKAŹNIKI		SKALA OCENY								
Lp.	Nazwa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		poziom niski			poziom przeciętny			poziom wysoki		
4	<i>Finalizowanie sprzedaży (zachęcanie klientów do podjęcia decyzji o zakupie)</i>	Nie zachęca klienta do finalizacji transakcji. Nie dopytuje o powody, dla których sprzedaż nie jest przez klienta finalizowana. Nie rozwiewa wątpliwości klienta co do finalizacji transakcji.			Podejmuje próby zachęcania klienta do sfinalizowania transakcji. Kontaktuje się z klientem/reaguje, gdy przez długi czas nie finalizuje on transakcji. Podejmuje próby rozwiewania zgłaszanych przez klienta wątpliwości, uniemożliwiających sfinalizowanie transakcji.			Aktywnie (lecz nie nachalnie) przekonuje klienta do finalizacji transakcji. Dopytuje o ewentualne powody, dla których klient nie finalizuje transakcji i reaguje na wszystkie takie wątpliwości klienta. Analizuje sytuacje, w których klient nie zdecydował się na sfinalizowanie transakcji.		

## OBSZAR MENEDŻERSKI

<b>D1. DELEGOWANIE I EGZEKWOWANIE ZADAŃ</b>										
Wyznaczanie i przekazywanie pracownikom zadań oraz egzekwowanie właściwego ich wykonania.										
<b>WSKAŹNIKI</b>		<b>SKALA OCENY</b>								
Lp.	Nazwa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		poziom niski			poziom przeciętny			poziom wysoki		
1	<i>Udzielanie wskazówek na temat sposobu realizacji zadań</i>	Nie udziela wskazówek na temat sposobu wykonywania zadań. Pytany o takie wskazówki unika odpowiedzi.			W zakresie obszaru jego specjalizacji chętnie udziela wskazówek na temat wykonywania zadań. Gdy jest o to proszony ilustruje swoje wskazówki przykładami oraz odwołuje się do swoich doświadczeń.			Udziela rzetelnych i trafnych wskazówek na temat sposobu realizacji działań. Mówi o swoich doświadczeniach w danym zakresie lub odwołuje się do swojej wiedzy. Zwraca uwagę na to, jaki wpływ mają udzielane przez niego wskazówki na pracę innych.		
2	<i>Zapewnianie swobody w realizacji zadań</i>	Przekazując zadania narzuca sztywne reguły ich realizacji. Nieustannie kontroluje, czy określone przez niego ramy realizacji zadań są realizowane. Nie pozwala pracownikowi na przejawianie inicjatywy.			W przypadku zadań standardowych i powtarzalnych daje pełną swobodę w sposobie ich wykonaniu. Gdy nie otrzymuje sygnałów o nieprawidłowościach, nie wtrąca się w pracę innych.			Zapewnia swobodę wykonywania zadań osobom, którym je zleca. Dobiera zadania do kompetencji osób, aby zadania te były inspirujące dla pracowników i realne do wykonania. W przypadku wystąpienia trudności skupia się na pomocy pracownikowi w rozwiązaniu problemów, nie ograniczając jego samodzielności.		

<b>D1. DELEGOWANIE I EGZEKWOWANIE ZADAŃ</b>										
Wyznaczanie i przekazywanie pracownikom zadań oraz egzekwowanie właściwego ich wykonania.										
<b>WSKAŹNIKI</b>		<b>SKALA OCENY</b>								
<b>Lp.</b>	<b>Nazwa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
		<b>poziom niski</b>			<b>poziom przeciętny</b>			<b>poziom wysoki</b>		
3	<i>Ustalenie z pracownikami oczekiwanych rezultatów</i>	Nie ustala z pracownikami spodziewanych efektów i ram organizacyjnych ich pracy. Przekazując zadania nie upewnia się, czy ich cel jest jasny i dobrze określony. Dopytywany o spodziewane rezultaty nie udziela konkretnych odpowiedzi.			W podstawowym zakresie ustala z pracownikami oczekiwane rezultaty ich pracy. W przypadku szczegółowych pytań pracowników na temat nowych i skomplikowanych zadań, przejawia trudności w jasnym komunikowaniu oczekiwań.			W sposób syntetyczny i jasny wyjaśnia pracownikom spodziewane efekty prac. Upewnia się, czy pracownik tak samo rozumie wyznaczone cele. Gdy opisuje spodziewane efekty umieszcza je w szerszym kontekście biznesowym.		
4	<i>Kontrolowanie postępów prac</i>	Nie sprawdza postępów w realizacji zadań. Nie dopytuje o harmonogram pracy ani o jego realizację. Informowany o postępach prac ignoruje przekazywane mu dane.			W przypadku kluczowych zadań lub celów, regularnie kontroluje postęp prac. Korzysta z podstawowych technik kontrolowania postępu prac (np. spotkania, raporty pisemne).			Regularnie i na bieżąco kontroluje przebieg prac w podległym mu zespole. Gdy jest o to pytany, udziela rzetelnej i pełnej informacji na temat zaawansowania prac w zespole. Wybiera sposoby kontrolowania postępu prac, które są jak najmniej uciążliwe dla pracowników (np. briefingi, aplikacje do raportowania postępów prac).		

<b>D2. INSPIROWANIE I MOTYWOWANIE</b>										
Inspirowanie i mobilizowanie pracowników do angażowania się w realizację celów oraz radzenia sobie z trudnościami.										
<b>WSKAŹNIKI</b>		<b>SKALA OCENY</b>								
<b>Lp.</b>	<b>Nazwa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
		<b>poziom niski</b>			<b>poziom przeciętny</b>			<b>poziom wysoki</b>		
1	<i>Udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej</i>	Udziela pracownikom informacji zwrotnych, w sposób emocjonalny i ocenny (ocenia osoby, a nie efekty ich prac). Nie podaje merytorycznych źródeł swoich opinii oraz nie powołuje się w swoich ocenach na fakty.			W przypadku standardowego przebiegu prac udziela pracownikom informacji zwrotnej w sposób konkretny i rzeczowy. W udzielaniu informacji zwrotnych wspiera się argumentami merytorycznymi z jego obszaru specjalizacji.			Nawet w bardzo trudnych przypadkach (poważnych błędów) udziela pracownikom informacji zwrotnych w sposób konkretny i rzeczowy. Trafnie doбира formę informacji zwrotnych do sytuacji. Udzielając informacji zwrotnych wspiera argumentami popartymi jego wiedzą i doświadczeniem.		
2	<i>Mobilizowanie pracowników w przypadku trudności</i>	W przypadku wystąpienia trudności nie mobilizuje swoich pracowników. Nie reaguje, gdy któryś z jego pracowników zgłasza trudności.			Gdy nie znajduje się pod presją (np. czasu) w przypadku niepowodzeń mobilizuje swoich pracowników. Reaguje, gdy któryś z jego pracowników zgłasza trudności, choć zdarza się, że jego reakcja jest powierzchowna.			Zwraca uwagę na spadki poziomu mobilizacji swoich pracowników. Na bieżąco reaguje na dowolne oznaki zmniejszenia się poziomu zaangażowania poszczególnych osób. Jego reakcje na spadek mobilizacji pracowników są zawsze adekwatne.		



D2. INSPIROWANIE I MOTYWOWANIE										
Inspirowanie i mobilizowanie pracowników do angażowania się w realizację celów oraz radzenia sobie z trudnościami.										
WSKAŹNIKI		SKALA OCENY								
Lp.	Nazwa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		poziom niski			poziom przeciętny			poziom wysoki		
3	<i>Docenianie osiągnięć pracowników</i>	Nie mówi o sukcesach swoich pracowników. Nie docenia pracowników ani indywidualnie ani w grupie. Nie dzieli się z pracownikami pochwałami, które słyszy pod ich adresem. Koncentruje się wyłącznie na krytyce.			Zwraca uwagę na sukcesy swoich pracowników. Opowiada o osiągnięciach swoich pracowników na forum grupy. Stosuje podstawowe formy doceniania swoich pracowników (np. pochwały indywidualne oraz na forum).			Zwraca uwagę na wszystkie istotne sukcesy swoich pracowników. Stosuje różnorodne formy doceniania pracowników (np. pochwały ustne, w formie mail, wyróżnienia, delegowanie do nowych zadań), jak i zespołu (np. wspólne kolacje, wyjazdy). Przekazuje zespołowi wszystkie pozytywne informacje zwrotne, jakie otrzymuje na ich temat.		
4	<i>Inspirowanie pracowników do wprowadzania udoskonaleń</i>	Krytycznie reaguje na wszelkie próby wprowadzania przez pracowników udoskonaleń. Pytany o możliwość modernizacji procesu lub sposobu działania unika odpowiedzi. Podkreśla niepowodzenia we wdrażaniu udoskonaleń.			Wysłuchuje sugestii swoich pracowników na temat wprowadzenia udoskonaleń. Gdy jest do tego przekonany, pozwala na wprowadzanie proponowanych przez pracowników zmian. Przejawia trudności w braniu odpowiedzialności za wdrożenia udoskonaleń proponowanych przez swoich pracowników.			Zachęca swoich pracowników do zgłaszania wszelkich pomysłów na udoskonalenia. Nagradza każdy przejaw pomysłowości pracowników. Gdy decyduje o wdrożeniu jakiegoś pomysłu, bierze za to wdrożenie odpowiedzialność. Dzieli się z pracownikami swoimi pomysłami na udoskonalenia i pyta o ich zdanie.		

## Katalog Kompetentnego Działania – Kwestionariusze samooceny

 <b>IE-TC</b>	<b>KWESTIONARIUSZ KOMPETENTNEGO DZIAŁANIA</b> <b>– OBSZAR SPOŁECZNY</b> <b>(autorzy: P. Jurek, M. Olech, IE-TC)</b>
---	---

Imię i Nazwisko:	Płeć: [ ] kobieta [ ] mężczyzna	Wiek:
------------------	---------------------------------	-------

**Instrukcja:**

Kwestionariusz składa się z 20 stwierdzeń opisujących sposób, w jaki można zachowywać się w pracy. Przy każdym stwierdzeniu zaznacz na pięciostopniowej skali, jak często tak właśnie się zachowujesz. Odpowiadając uwzględnij wyłącznie Twoje zachowanie w sytuacjach zawodowych. Poszczególne poziomy skali oznaczają:

1 – Nigdy, 2 – Rzadko, 3 – Czasami, 4 – Często, 5 – Zawsze.

Ważne jest, aby Twoje odpowiedzi były zgodne z tym, jak w rzeczywistości zachowujesz się, a nie jak powinieneś/aś lub chciałbyś/aś się zachowywać.

**Stwierdzenia:**

Lp.	Opis zachowania	Twoje odpowiedzi				
		nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze
1	Mam trudności z przebicciem się podczas dyskusji.	1	2	3	4	5
2	Gdy widzę, że ktoś ma trudności z zadaniem, oferuję swoją pomoc.	1	2	3	4	5
3	Precyzyjnie mówię to, co mam do przekazania.	1	2	3	4	5
4	Interesuję się wyłącznie moimi zadaniami.	1	2	3	4	5
5	Zadaję pytania, aby sprawdzić, czy jasno się wypowiadam.	1	2	3	4	5

Lp.	Opis zachowania	Twoje odpowiedzi				
		nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze
6	Mam trudności z poproszeniem innych o pomoc.	1	2	3	4	5
7	Ciekawie opowiadam o różnych zagadnieniach.	1	2	3	4	5
8	Jeżeli wiem coś, co może pomóc innym, dzielę się tym z własnej inicjatywy.	1	2	3	4	5
9	Przerywam innym w pół zdania.	1	2	3	4	5
10	Pytam innych, co sądzą na konkretny temat.	1	2	3	4	5
11	Używam bardzo złożonych, często nierozumianych dla innych sformułowań.	1	2	3	4	5
12	Wykorzystuję sugestie oraz porady innych osób w swojej pracy.	1	2	3	4	5
13	Mówię cicho i w sposób monotony.	1	2	3	4	5
14	Jeżeli istnieje taka możliwość, to proponuję wspólne wykonanie powierzonych zadań.	1	2	3	4	5
15	Z łatwością znajduję takie argumenty, które idealnie trafiają do osób, z którymi rozmawiam.	1	2	3	4	5
16	Nawiązuję przyjazną relację z osobami, z którymi pracuję.	1	2	3	4	5
17	Próbując zrozumieć złożone zagadnienia powtarzam własnymi słowami to co usłyszałem/am.	1	2	3	4	5
18	Ustępuję jeżeli widzę, że komuś na czymś bardzo zależy.	1	2	3	4	5
19	Skutecznie przekonuję innych do swoich pomysłów.	1	2	3	4	5
20	Pracując w zespole interesuje mnie zadanie a nie to, co robią inni.	1	2	3	4	5

**Uwaga:** Kwestionariusz nie jest narzędziem wystandaryzowanym. W niniejszej wersji przeznaczony jest wyłącznie jako narzędzie pobudzające do refleksji nad zachowaniami składającymi się na kompetentne działanie.

Katalog Kompetentnego Działania IE-TC © 2012



**KWESTIONARIUSZ KOMPETENTNEGO DZIAŁANIA  
OBSZAR OSOBISTY I ORGANIZACYJNY  
(autorzy: P. Jurek, M. Olech, IE-TC)**

Imię i Nazwisko:	Płeć: [ ] kobieta [ ] mężczyzna	Wiek:
------------------	---------------------------------	-------

**Instrukcja:**

Kwestionariusz składa się z 20 stwierdzeń opisujących sposób, w jaki można zachowywać się w pracy. Przy każdym stwierdzeniu zaznacz na pięciostopniowej skali, jak często tak właśnie się zachowujesz. Odpowiadając uwzględnij wyłącznie Twoje zachowanie w sytuacjach zawodowych. Poszczególne poziomy skali oznaczają:

1 – Nigdy, 2 – Rzadko, 3 – Czasami, 4 – Często, 5 – Zawsze.

Ważne jest, aby Twoje odpowiedzi były zgodne z tym, jak w rzeczywistości zachowujesz się, a nie jak powinieś/aś lub chciałbyś/aś się zachowywać.

**Stwierdzenia:**

Lp.	Opis zachowania	Twoje odpowiedzi				
		nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze
1	Szybko dostosowuję swoje zachowanie do zmieniającej się sytuacji.	1	2	3	4	5
2	Tak długo szukam rozwiązania, aż znajdę takie, które spełni ustalone oczekiwania.	1	2	3	4	5
3	Unikam niestandardowych i niesprawdzonych rozwiązań.	1	2	3	4	5
4	Analizuję sytuacje problemowe z wielu perspektyw.	1	2	3	4	5
5	Sprawdzam zgodności przebiegu prac z założeniami dopiero gdy ktoś zgłosi poważne uchybienia.	1	2	3	4	5
6	Przed podjęciem decyzji dokładnie analizuję sytuację i dostępne dane.	1	2	3	4	5

Lp.	Opis zachowania	Twoje odpowiedzi				
		nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze
7	Napotykać na niespodziewane trudności, szybko udaje mi się nad nimi zapanować.	1	2	3	4	5
8	Potrzebuję więcej czasu niż inni, aby przyzwycząć się do zmiany.	1	2	3	4	5
9	Pracując nad czymś przyjmuję pierwsze akceptowalne rozwiązanie.	1	2	3	4	5
10	Proponuję wiele nowych, niestandardowych rozwiązań.	1	2	3	4	5
11	Wskazuję na najważniejsze dane z perspektywy rozwiązywanego problemu.	1	2	3	4	5
12	Pod koniec każdego etapu zadania sprawdzam, czy praca przebiega zgodnie z harmonogramem.	1	2	3	4	5
13	Mam trudności z zadaniem odpowiednich pytań w celu uzyskania informacji potrzebnych do podjęcia decyzji.	1	2	3	4	5
14	Gdy coś mi się długo nie udaje, rezygnuję z tego w ogóle.	1	2	3	4	5
15	Częste zmiany dokładnie zaplanowanych działań wyprowadzają mnie z równowagi.	1	2	3	4	5
16	W przypadku trudności podejmuję dodatkowe działania, aby wywiązać się ze zobowiązań.	1	2	3	4	5
17	Na bieżąco śledzę wszelkie nowości dotyczące tego, czym na co dzień się zajmuję.	1	2	3	4	5
18	Zwracam uwagę na ważne szczegóły, których inni nie dostrzegają.	1	2	3	4	5
19	Zaprzestaję kontroli, gdy dotychczasowe etapy prac przebiegają bez zarzutu.	1	2	3	4	5
20	Odraczam podjęcie trudnych decyzji tak długo, jak się da.	1	2	3	4	5
21	W stresujących sytuacjach szybko opanowuję emocje i koncentruję się na zadaniu.	1	2	3	4	5
22	W przypadku pojawiającej się zmiany, aktywnie poszukuję informacji na jej temat.	1	2	3	4	5
23	W przypadku poważnych przeszkód zniechęcam się do działania.	1	2	3	4	5
24	Proponuję inne, niż stosowane dotąd, sposoby realizacji zadań.	1	2	3	4	5
25	Szybko wskazuję zależności pomiędzy danymi.	1	2	3	4	5

Lp.	Opis zachowania	Twoje odpowiedzi				
		nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze
26	Zapominam o załatwieniu pozornie mało istotnych spraw, a które później mają wpływ na inne ważne zadania.	1	2	3	4	5
27	Zwlekam z podjęciem nawet pilnych decyzji.	1	2	3	4	5
28	Gdy zaczynam odczuwać napięcie, odkładam wszystko i koncentruję się na sobie.	1	2	3	4	5
29	Ignoruję informacje na temat potencjalnej zmiany, dopóki nie mam pewności, że nastąpi.	1	2	3	4	5
30	Jeżeli mam taką możliwość to po przekroczeniu zakładanych efektów nadal pracuję nad osiągnięciem wyższych wyników.	1	2	3	4	5
31	Staram się realizować zadania w dotychczasowy sposób nawet, gdy nie osiągam w pełni zamierzonych rezultatów.	1	2	3	4	5
32	Trafnie określam na czym polegają problemy i jakie są ich przyczyny.	1	2	3	4	5
33	Mam trudności ze zorganizowaniem na czas wszystkich zasobów niezbędnych do wykonania zadania.	1	2	3	4	5
34	Podejmuję decyzje, których później żałuję.	1	2	3	4	5
35	Pod presją czasu działam bardzo sprawnie.	1	2	3	4	5
36	Z własnej inicjatywy podejmuję dodatkowe działania ukierunkowane na osiągnięcie celu.	1	2	3	4	5
37	Wykorzystuję wszelkie nadarżające się okazje do usprawnienia działania.	1	2	3	4	5
38	Proponuję rozwiązania adekwatne do zaistniałych problemów.	1	2	3	4	5
39	W przypadku przeszkód w realizacji planu, potrzebuję więcej czasu niż inni, aby zorganizować się na nowo.	1	2	3	4	5
40	Z łatwością bronię podjętych decyzji.	1	2	3	4	5
41	Czekając na ważne i niepewne zdarzenia, spokojnie zajmuję się czymś innym.	1	2	3	4	5
42	Szybciej niż inni dostrzegam możliwości wynikające z nowej sytuacji.	1	2	3	4	5
43	Wykonuję tylko tyle, ile jest konieczne.	1	2	3	4	5
44	Poszukuję nowych rozwiązań, które mogłyby udoskonalić moją pracę.	1	2	3	4	5
45	Analizując sytuacje problemowe poszukuję jak najwięcej informacji na ich temat.	1	2	3	4	5

Lp.	Opis zachowania	Twoje odpowiedzi				
		nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze
46	Sprawnie zajmuję się wieloma sprawami jednocześnie.	1	2	3	4	5
47	Brakuje mi argumentów, aby przekonać innych do moich decyzji.	1	2	3	4	5
48	Jeżeli coś mnie martwi, to mam poważne trudności, aby skoncentrować się na czymś innym.	1	2	3	4	5
49	W przypadku zmiany warunków wykonania pracy, nie zmieniam swojego działania dopóki nie jest to konieczne.	1	2	3	4	5
50	Podczas wykonywania zadań szczegółowo analizuję wszystkie wytyczne.	1	2	3	4	5
51	Odradzam wdrażanie nowych rozwiązań, gdy nie ma stuprocentowej pewności, że będą skuteczne.	1	2	3	4	5
52	Wyciągam pochopne wnioski na podstawie dostępnych danych.	1	2	3	4	5
53	Szybko organizuję potrzebne zasoby, nawet gdy są one mało dostępne.	1	2	3	4	5
54	Bezwzględnie komunikuję decyzje, które wiążą się dla innych z nieprzyjemnymi skutkami.	1	2	3	4	5
55	Jeżeli ktoś lub coś mnie zdenerwuje, błyskawicznie uspokajam się i kontynuuję to, co mam do zrobienia.	1	2	3	4	5
56	Napotykać na problemy koncentruję się na poszukiwaniu rozwiązań.	1	2	3	4	5
57	Proponuję rozwiązania „na tu i teraz”, nie zastanawiając się nad ich długoterminowymi konsekwencjami.	1	2	3	4	5
58	Przesuwanie terminów różnych spraw powoduje u mnie chaos.	1	2	3	4	5
59	Zbieram maksymalnie dużo „twardych” danych przed podjęciem ważnych decyzji.	1	2	3	4	5
60	Gdy ktoś mocno mnie zdenerwuje, później unikam kontaktu z nim.	1	2	3	4	5
61	Gdy otrzymuję nudne zadania, odkładam ich rozpoczęcie tak długo, jak się da.	1	2	3	4	5
62	Gdy pracuję pod presją czasu rezygnuję z części wytycznych.	1	2	3	4	5
63	Gdy zaproponowane przeze mnie rozwiązanie problemu się nie sprawdza, to mam trudności z zaproponowaniem alternatywy.	1	2	3	4	5

Lp.	Opis zachowania	Twoje odpowiedzi				
		nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze
64	Z łatwością ustaląm priorytety w zadaniach, które mam do wykonania.	1	2	3	4	5
65	Z dużą pewnością siebie przekonuję innych do ryzykownych decyzji jeżeli nie widzę lepszych rozwiązań.	1	2	3	4	5
66	W przypadku niejasności konsekwentnie „drażę temat”.	1	2	3	4	5
67	Przystępując do realizacji zadania tworzę dokładny plan działania.	1	2	3	4	5
68	Z odpowiednim wyprzedzeniem określam, jakie zasoby będą niezbędne do wykonania danego zadania.	1	2	3	4	5
69	Koncentruję się na sprawach najważniejszych.	1	2	3	4	5
70	Precyzyjnie określam ramy czasowe dla realizacji zadań.	1	2	3	4	5

**Uwaga:** Kwestionariusz nie jest narzędziem wystandaryzowanym. W niniejszej wersji przeznaczony jest wyłącznie jako narzędzie pobudzające do refleksji nad zachowaniami składającymi się na kompetentne działanie.

Katalog Kompetentnego Działania IE-TC © 2012





**KWESTIONARIUSZ KOMPETENTNEGO DZIAŁANIA**  
**– OBSZAR BIZNESOWY**  
**(autorzy: P. Jurek, M. Olech, IE-TC)**

Imię i Nazwisko:	Płeć: [ ] kobieta [ ] mężczyzna	Wiek:
------------------	---------------------------------	-------

**Instrukcja:**

Kwestionariusz składa się z 20 stwierdzeń opisujących sposób, w jaki można zachowywać się w pracy. Przy każdym stwierdzeniu zaznacz na pięciostopniowej skali, jak często tak właśnie się zachowujesz. Odpowiadając uwzględnij wyłącznie Twoje zachowanie w sytuacjach zawodowych. Poszczególne poziomy skali oznaczają:

1 – Nigdy, 2 – Rzadko, 3 – Czasami, 4 – Często, 5 – Zawsze.

Ważne jest, aby Twoje odpowiedzi były zgodne z tym, jak w rzeczywistości zachowujesz się, a nie jak powinieneś/aś lub chciałbyś/aś się zachowywać.

**Stwierdzenia:**

Lp.	Opis zachowania	Twoje odpowiedzi				
		nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze
1	W swoich propozycjach koncentruję się na zwiększeniu zysku lub efektywności.	1	2	3	4	5
2	Robię wszystko, aby dostarczyć klientowi produkt/usługę jak najwyższej jakości.	1	2	3	4	5
3	Wychodzę z inicjatywą zaprezentowania potencjalnym klientom produktów/usług.	1	2	3	4	5
4	Kalkuję koszty i potencjalne zyski wynikające z podejmowanych działań.	1	2	3	4	5
5	Reaguję rozdrażnieniem na krytyczne uwagi ze strony klienta.	1	2	3	4	5
6	Unikam porównania oferowanych przeze mnie produktów do oferty konkurencji.	1	2	3	4	5

Lp.	Opis zachowania	Twoje odpowiedzi				
		nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze
7	Mimo ryzyka decyduję się na realizację pomysłu, który może przynieść mi wartościowe rezultaty.	1	2	3	4	5
8	Ograniczam kontakt z klientem do minimum.	1	2	3	4	5
9	Prezentuję produkty/usługi zawsze w ten sam sposób – bez względu na oczekiwania klientów.	1	2	3	4	5
10	Na bieżąco śledzę konkurencję w branży, w której pracuję.	1	2	3	4	5
11	Bezzwłocznie zajmuję się sprawami, o które prosi klient.	1	2	3	4	5
12	Gdy klient decyduje się na produkt upewniam go, że to bardzo dobry wybór.	1	2	3	4	5
13	Unikam działań, które wymagają zainwestowania większości moich zasobów.	1	2	3	4	5
14	Aby sprostać oczekiwaniom klienta proponuję niestandardowe rozwiązania.	1	2	3	4	5
15	Gdy klient rezygnuje z zakupu konkretnego produktu/usługi od razu pytam, czy jest zainteresowany kolejnym.	1	2	3	4	5
16	Podjęmuję działania mające na celu obniżenie kosztów wykonywanych zadań.	1	2	3	4	5
17	Jeżeli oczekiwania klienta wykraczają poza umowę ignoruję je.	1	2	3	4	5
18	Podkreślam cechy produktu/usługi, które idealnie odpowiadają na potrzeby klienta.	1	2	3	4	5
19	Unikam ryzykowanych działań, nawet jeżeli wiążą się one z szansą na osiągnięcie sporych korzyści.	1	2	3	4	5
20	Gdy klient wyraża niezadowolenie traktuję go nieco gorzej.	1	2	3	4	5
21	Wyjaśniam klientowi co zyska decydując się na to, co oferuję.	1	2	3	4	5
22	Realizując wyznaczony cel, nie interesuję się analizą jego opłacalności.	1	2	3	4	5
23	Podpowiadam klientowi rozwiązania, które wykraczają poza standard.	1	2	3	4	5
24	Po przedstawieniu oferty czekam tak długo, aż klient sam się do mnie odezwie.	1	2	3	4	5
25	Inwestuję własne zasoby w działania obarczone ryzykiem, ale dające za to szansę na zysk.	1	2	3	4	5

Lp.	Opis zachowania	Twoje odpowiedzi				
		nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze
26	Dotrzymuję terminów ustalonych z klientem.	1	2	3	4	5
27	Przy okazji prezentowania konkretnych rozwiązań nie proponuję innych produktów/usług.	1	2	3	4	5
28	Nie umiem łatwo zrezygnować z pomysłu nawet jeżeli ktoś wykazuje jego nieopłacalność.	1	2	3	4	5
29	Odnoszę się do wszystkich klientów z szacunkiem.	1	2	3	4	5
30	Na zastrzeżenia klienta odnośnie oferty reaguję zniecierpliwieniem.	1	2	3	4	5

**Uwaga:** Kwestionariusz nie jest narzędziem wystandaryzowanym. W niniejszej wersji przeznaczony jest wyłącznie jako narzędzie pobudzające do refleksji nad zachowaniami składającymi się na kompetentne działanie.

Katalog Kompetentnego Działania IE-TC © 2012



**KWESTIONARIUSZ KOMPETENTNEGO DZIAŁANIA**  
**– OBSZAR MENEDŻERSKI**  
**(autorzy: P. Jurek, M. Olech, IE-TC)**

Imię i Nazwisko:	Płeć: [ ] kobieta [ ] mężczyzna	Wiek:
------------------	---------------------------------	-------

**Instrukcja:**

Kwestionariusz składa się z 20 stwierdzeń opisujących sposób, w jaki można zachowywać się w pracy. Przy każdym stwierdzeniu zaznacz na pięciostopniowej skali, jak często tak właśnie się zachowujesz. Odpowiadając uwzględnij wyłącznie Twoje zachowanie w sytuacjach zawodowych. Poszczególne poziomy skali oznaczają:

1 – Nigdy, 2 – Rzadko, 3 – Czasami, 4 – Często, 5 – Zawsze.

Ważne jest, aby Twoje odpowiedzi były zgodne z tym, jak w rzeczywistości zachowujesz się, a nie jak powinieś/aś lub chciałbyś/aś się zachowywać.

**Stwierdzenia:**

Lp.	Opis zachowania	Twoje odpowiedzi				
		nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze
1	Nawet kluczowe zadania deleguję pracownikom, jeżeli są w stanie je wykonać.	1	2	3	4	5
2	Gdy pracownicy dobrze wykonują pracę chwalę ich za to.	1	2	3	4	5
3	Pozostawiam pracownikom swobodę w określeniu terminu ukończenia zadań.	1	2	3	4	5
4	Nowym pracownikom poświęcam więcej uwagi i udzielam bardziej szczegółowych wskazówek.	1	2	3	4	5
5	Przed przekazaniem zadania określam kompetencje, jakie powinien posiadać pracownik, aby mógł je wykonać.	1	2	3	4	5
6	Brakuje mi czasu na reagowanie za każdym razem, gdy jakiś pracownik przejawia brak zaangażowania.	1	2	3	4	5

Lp.	Opis zachowania	Twoje odpowiedzi				
		nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze
7	Systematycznie sprawdzam, czy osiągnięte rezultaty są zgodne z wyznaczonymi celami.	1	2	3	4	5
8	Gdy widzę, że pracownik popełnia błędy wstrzymuję się z oceną aż do zakończenia zadania.	1	2	3	4	5
9	Przekazując nowe zadanie ustalę z pracownikiem oczekiwane rezultaty.	1	2	3	4	5
10	Znajduję czas, aby posłuchać pomysłów moich pracowników.	1	2	3	4	5
11	Wyciągam przewidziane konsekwencje, jeżeli pracownik nie zastosował się do obowiązujących zasad.	1	2	3	4	5
12	Przekonuję pracowników, że są w stanie osiągnąć wyznaczone cele.	1	2	3	4	5
13	Upewniam się, czy pracownicy wiedzą jakich efektów pracy od nich oczekuję.	1	2	3	4	5
14	Krytycznie reaguję na pomysły podwładnych, które nie są związane z realizacją powierzonych im zadań.	1	2	3	4	5
15	Precyzyjnie ustalę z pracownikami mierzalne efekty wyznaczonych im celów.	1	2	3	4	5
16	W przypadku poważnych trudności w osiągnięciu celu pomagam pracownikom znaleźć rozwiązanie.	1	2	3	4	5
17	Jeżeli nie docierają do mnie sygnały o tym, że coś przebiega nie zgodnie z planem, to odstepuję od standardowej kontroli efektów prac.	1	2	3	4	5
18	Zachęcam pracowników do szukania i wypróbowywania nowych sposobów działania.	1	2	3	4	5
19	Zmieniam ustalone wcześniej cele jeżeli pracownicy sobie z nimi nie radzą.	1	2	3	4	5
20	Gdy któryś z moich podwładnych osiąga sukces chwalebę go na forum całego zespołu.	1	2	3	4	5
21	Zgadzam się na odstępstwa w zakresie jakości prac na rzecz dotrzymania terminu ich wykonania.	1	2	3	4	5
22	Dla przykładu upominam na forum pracowników, którzy popełniają błędy.	1	2	3	4	5
23	Przekazując zadania doświadczonym pracownikom daję im swobodę w sposobie ich wykonania.	1	2	3	4	5

Lp.	Opis zachowania	Twoje odpowiedzi				
		nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze
24	Szczegółowo kontroluję i rozliczam z każdej decyzji wszystkich moich pracowników.	1	2	3	4	5
25	Na bieżąco udzielam pracownikom informacji zwrotnych na temat wykonywanych przez nich prac.	1	2	3	4	5

**Uwaga:** Kwestionariusz nie jest narzędziem wystandaryzowanym. W niniejszej wersji przeznaczony jest wyłącznie jako narzędzie pobudzające do refleksji nad zachowaniami składającymi się na kompetentne działanie.

Katalog Kompetentnego Działania IE-TC © 2012

## Klucz odpowiedzi

**Tabela A.** Klucz liczenia wyników – Kwestionariusz Kompetentnego Działania  
– Obszar Społeczny

Oceniana kompetencja	Numery stwierdzeń – klucz pozytywny: 1–2–3–4–5	Numery stwierdzeń – klucz odwrotny: 5–4–3–2–1 <sup>11</sup>
A1. KOMUNIKOWANIE I PRZEKONYWANIE	3; 5; 7; 15; 17; 19	1; 9; 11; 13
A2. WSPÓLPRACOWANIE	2; 8; 10; 12; 14; 16; 18	4; 6; 20

**Tabela B.** Klucz liczenia wyników – Kwestionariusz Kompetentnego Działania  
– Obszar Organizacyjny i Poznawczy

Oceniana kompetencja	Numery stwierdzeń – klucz pozytywny: 1–2–3–4–5	Numery stwierdzeń – klucz odwrotny: 5–4–3–2–1*
B1. ADAPTOWANIE SIĘ DO ZMIAN	1; 22; 42	8; 15; 29; 49; 61
B2. DAŻENIE DO REZULTATÓW	2; 16; 30; 36; 50; 56	9; 23; 43; 62
B3. INNOWACYJNOŚĆ	10; 17; 24; 37; 44	3; 31; 51
B4. ANALIZOWANIE SYTUACJI I GENEROWANIE ROZWIĄZAŃ	4; 11; 18; 25; 32; 38; 45; 66	52; 57; 63
B5. PLANOWANIE I ORGANIZOWANIE	12; 46; 53; 64; 67; 68; 69; 70	5; 19; 26; 33; 39; 58
B6. PODEJMOWANIE DECYZJI	6; 40; 54; 59; 65	13; 20; 27; 34; 47
B7. RADZENIE SOBIE ZE STRESEM	7; 21; 35; 41; 55	14; 28; 48; 60

**Tabela C.** Klucz liczenia wyników – Kwestionariusz Kompetentnego Działania  
– Obszar Biznesowy

Oceniana kompetencja	Numery stwierdzeń – klucz pozytywny: 1–2–3–4–5	Numery stwierdzeń – klucz odwrotny: 5–4–3–2–1*
C1. NASTAWIENIE BIZNESOWE	1; 4; 7; 10; 16; 25	13; 19; 22; 28
C2. NASTAWIENIE NA KLIENTA	2; 11; 14; 23; 26; 29	5; 8; 17; 20
C3. SPRZEDAWANIE	3; 12; 15; 18; 21	6; 9; 24; 27; 30

<sup>11</sup> Za każdą odpowiedź 1 (Nigdy) osoba otrzymuje 5 pkt.; za 2 (Rzadko) osoba otrzymuje 4 pkt. itd.

**Tabela D.** Klucz liczenia wyników – Kwestionariusz Kompetentnego Działania  
– Obszar Menedżerski

Oceniana kompetencja	Numery stwierdzeń – klucz pozytywny: 1–2–3–4–5	Numery stwierdzeń – klucz odwrotny: 5–4–3–2–1*
D1. DELEGOWANIE I EGZEKOWANIE ZADAŃ	1; 5; 7; 9; 11; 13; 15; 23	3; 17; 19; 21
D2. INSPIROWANIE I MOTYWOWANIE	2; 4; 10; 12; 16; 18; 20; 25	6; 8; 14; 22; 24

### Obliczanie i interpretacja wyników

Wynik dla każdej kompetencji to suma punktów uzyskanych z odpowiedzi na stwierdzenia przypisane do tej kompetencji. W kwestionariuszach umieszczono dwa rodzaje stwierdzeń: pozytywne i negatywne. Dla stwierdzeń pozytywnych punktacja jest zgodna z zaznaczonymi odpowiedziami (1 pkt. za „Nigdy”, 2 pkt. za „Rzadko”, 3 pkt. za „Czasami”, 4 pkt. za „Często” oraz 5 pkt. za „Zawsze”). Natomiast dla stwierdzeń negatywnych punktacja jest odwrotna ze skalą odpowiedzi (5 pkt. za „Nigdy”, 4 pkt. za „Rzadko”, 3 pkt. za „Czasami”, 2 pkt. za „Często” oraz 1 pkt. za „Zawsze”).

Zamieszczone w książce kwestionariusz nie są narzędziami znormalizowanymi, dlatego interpretacja wyników uzyskanych na ich podstawie jest bardzo ograniczona. Wynik samooceny dla każdej kompetencji można przypisać do jednej z trzech kategorii: 1) osoba badana dostrzega w swoim zachowaniu wyraźne trudności w danym obszarze; 2) osoba badana dostrzega swoim zachowaniu w porównywalnym stopniu zarówno mocne, jak i słabe strony w danym obszarze; 3) osoba badana dostrzega w swoim zachowaniu z danego obszaru głównie mocne strony (zob. tabela przedziałów punktowych dla kompetencji). Podział tych wyników jest umowny. Za każdym razem warto przedyskutować odpowiedzi udzielone na poszczególne stwierdzenia.



**Tabela E.** Przedziały punktowe dla wyników poszczególnych kompetencji z podziałem na trzy kategorie wyników

Oceniana kompetencja	Głównie trudności	Zarówno plusy jak i minusy	Głównie mocne strony
A1. KOMUNIKOWANIE I PRZEKONYWANIE	10–25	26–35	36–50
A2. WSPÓŁPRACOWANIE	10–25	26–35	36–50
B1. ADAPTOWANIE SIĘ DO ZMIAN	8–20	21–29	30–40
B2. DAŻENIE DO REZULTATÓW	10–25	26–35	36–50
B3. INNOWACYJNOŚĆ	8–20	21–29	30–40
B4. ANALIZOWANIE SYTUACJI I GENEROWANIE ROZWIĄZAŃ	11–28	29–40	41–55
B5. PLANOWANIE I ORGANIZOWANIE	14–34	35–49	50–70
B6. PODEJMOWANIE DECYZJI	10–25	26–35	36–50
B7. RADZENIE SOBIE ZE STRESEM	9–22	23–32	33–45
C1. NASTAWIENIE BIZNESOWE	10–25	26–35	36–50
C2. NASTAWIENIE NA KLIENTA	10–25	26–35	36–50
C3. SPRZEDAWANIE	10–25	26–35	36–50
D1. DELEGOWANIE I EGZEKOWANIE ZADAŃ	12–30	31–41	42–50
D2. INSPIROWANIE I MOTYWOWANIE	13–33	34–45	46–65

