

**Ocena zintegrowana –
Assessment
i Development Center**

Kinga Padzik

Ocena zintegrowana – Assessment i Development Center

Nowa metodologia sytuacyjnej oceny kompetencji
w świetle nowatorskiej koncepcji potencjału

Wydawca
Joanna Dzwonnik
Agata Jędrasik

Redaktor prowadzący
Janina Burek

Opracowanie redakcyjne
Renata Włodek

Korekta i łamanie
Wydawnictwo JAK

Projekt graficzny okładki
Studio Kozak

Zdjęcie wykorzystane na okładce
© *iStockphoto.com/Chellym*

Ta książka jest wspólnym dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, byś przestrzegał przysługujących im praw. Książkę możesz udostępnić osobom bliskim lub osobiście znanym, ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A jeśli musisz skopiować część, rób to jedynie na użytek osobisty.

 **prawolubni**
Logo consisting of the word 'prawolubni' in a stylized font with a small heart above the 'i' and a decorative flourish below.

Szanujmy prawo i własność.
Więcej na www.legalnakultura.pl
Polska Izba Książki

© Copyright by Wolters Kluwer SA, 2016

ISBN 978-83-8092-052-1

Dział Praw Autorskich
01-208 Warszawa, ul. Przyokopowa 33
tel. 22 535 82 19
e-mail: ksiazki@wolterskluwer.pl

www.wolterskluwer.pl
księgarnia internetowa www.profinfo.pl

Spis treści

O autorce	9
1. Wprowadzenie	11
1.1. O genezie, celu i charakterze książki	11
1.2. Rozwój, potencjał, potencjał rozwojowy – słowa, pojęcia, określenia. Dobrze je znamy, lecz czy na pewno wiemy, co znaczą?	15
1.3. Holistycznie, czyli całościowo, w pełni. Nie bójmy się tego określenia, a tym bardziej tego podejścia, gdyż to nic innego jak spojrzenie przez otwarte drzwi zamiast przez dziurkę od klucza	33
2. Podejście kumulacyjne, „efekt koktajlu” i synergia pozytywna w pracy zespołowej – trzy zjawiska, w których ujrzyć można naturę potencjału	40
2.1. Podejście kumulacyjne. Tu głos zabiorą filozofia oraz teologia, a precyzyjnie – filozofia religii oraz jej wybitny reprezentant Richard Granville Swinburne	40
2.2. „Efekt koktajlu”. Teraz słów parę o toksykologii	48
2.3. Efekt synergii w pracy zespołowej. Ostatnie zdanie oddaję nauce o organizacji i zarządzaniu, choć nie tylko	50
3. Metoda podwójnej heurystyki (DHM) jako alternatywny sposób uczenia się i nauczania oraz arcydzieło Teoria kompetencji (<i>Competency Theory</i>[®])	55
3.1. Rewolucja XXI wieku w pedagogice – skąd nadeszła, po co przyszła i co przyniosła	59
3.2. Metoda podwójnej heurystyki (DHM) jako alternatywny sposób uczenia się i nauczania	67
3.3. Nowe podejście do procesu rozwoju w świetle arcydzieła Teorii kompetencji (<i>Competency Theory</i> [®])	83
3.4. <i>Competency Theory</i> [®] a ModelS [®] – w jednym duchu, w jednym celu, choć z nieco innych stron	86
4. Interferencyjny Model Potencjału i Rozwoju iMpoiro[®] – wielki brat ModeluS[®] i kolejna niemała rewolucja	92
5. Opisy stanowisk pracy (OSP) a zarządzanie rozwojem pracowników z uwzględnieniem identyfikacji i definiowania potencjału	112
5.1. Rola, waga i sens opisów stanowisk pracy	112
5.2. Opis stanowiska pracy a przestrzeń na ekspresję potencjału	123
5.3. Kompetencyjne grupowanie stanowisk i tworzenie profili kompetencyjnych lub inaczej kompetencyjnych opisów stanowisk pracy ...	126

5.4. Kompetencje menedżerskie w OSP.....	141
5.4.1. Liczba kompetencji niemenedżerskich w kompetencyjnym profilu stanowiska menedżerskiego	141
5.4.2. Definicje i znaczenie kompetencji niemenedżerskich w profilu stanowiska menedżerskiego	142
6. Ocena zintegrowana: Assessment i Development Center (AC/DC) – charakterystyka metody w jej klasycznej wersji oraz zupełnie nowe podejście	147
6.1. Ocena zintegrowana – po kolei, od początku, by potem nie pogubić się w terminach, pojęciach i ich znaczeniach	147
6.2. Ocena zintegrowana – na czym polega, jak działa, jakie ma wersje i jakie odsłony	152
6.3. Ocena zintegrowana – jej możliwości i ograniczenia w diagnozie kompetencji. Czego możemy oczekiwać i wymagać od tej metody, a czego nam ona nie zapewni	172
6.3.1. Zjawisko „brzegowości”	172
6.3.2. Brak gwarancji przeniesienia poziomu kompetencji obserwowanych podczas sesji OZ do rzeczywistego środowiska pracy	178
6.3.3. Wybiórczość oceny i jej silne uzależnienie od kontekstu sytuacyjnego	179
6.3.4. Ryzyko kreowania licznych artefaktów i błędnego wnioskowania na ich podstawie.....	180
6.3.5. Brak możliwości obserwacji ciągłości zachowań	181
6.4. Projektowanie i operacjonalizacja zadań na potrzeby oceny zintegrowanej – co, jak, kiedy i w jakim kontekście oceniać?	181
6.4.1. Normalizacja, trafność i rzetelność zadań – czyli pewność, że zadania badają to, co mają badać, i robią to dobrze	183
6.4.2. Dwa alternatywne podejścia do projektowania sesji oceny zintegrowanej – sesje blokowe i sesje oparte na jednym scenariuszu strategicznym.....	188
6.5. Ocena zintegrowana oparta na sesjach z jednym nadrzędnym scenariuszem (wirtualna wersja OZ).....	194
6.5.1. Ustalenie celu OZ – co chcemy ocenić i w jakim kontekście? Czy będzie to AC, DC czy SC?	199
6.5.2. Ustalenie czasu trwania programu OZ i miejsca jego realizacji	211
6.5.3. Ustalenie wykonawcy procedury OZ	212
6.5.4. Przygotowanie zestawu ocenianych kompetencji i ich operacjonalizacja – różnice między SOOP a OZ	215
6.5.5. Dobór typu zadań do ocenianych kompetencji (lub kompetencji do zadań)	242
6.5.6. Przydział osób ocenianych do asesorów stałych i obserwujących czasowo	254
6.5.7. Przygotowanie scenariusza sesji OZ.....	256

6.5.8. Przygotowanie scenariuszy poszczególnych zadań	258
6.5.9. Przygotowanie akcesoriów do zadań	259
6.5.10. Przygotowanie dokumentacji OZ	260
6.5.11. Przygotowanie informacji o programie OZ dla uczestników.....	271
6.5.12. Przeprowadzenie sesji OZ – organizacja testów w postaci zadań i obserwacja działań uczestników	272
6.5.13. Analiza materiału zebranego podczas sesji OZ – wnioskowanie i ocena po sesji OZ	284
6.5.14. Przeprowadzenie oceny techniką wywiadu i/lub testów o charakterze innym niż zadania w ramach sesji (opcjonalnie).....	298
6.5.15. Analiza materiału uzyskanego z oceny poza sesją (jeśli była organizowana)	298
6.5.16. Integracja wyników wszystkich zastosowanych technik oceny w celu sformułowania ostatecznej oceny zintegrowanej (wniosku kończącego OZ).....	298
6.5.17. Przygotowanie raportów z oceny i przekazanie informacji osobom zlecającym OZ.....	299
6.5.18. Przekazanie informacji uczestnikom OZ.....	299
6.6. Ocena zintegrowana oparta na sesjach blokowych	299
6.6.1. Przygotowanie zestawu ocenianych kompetencji i ich operacjonalizacja	302
6.6.2. Dobór typu zadań do ocenianych kompetencji (lub kompetencji do zadań)	302
6.6.3. Przygotowanie scenariusza całego programu OZ (złożonego z jednej lub kilku sesji).....	303
6.6.4. Przygotowanie scenariuszy poszczególnych zadań.....	303
6.6.5. Przygotowanie dokumentacji OZ.....	304
6.6.6. Przeprowadzenie sesji OZ – organizacja testów w postaci zadań interaktywnych i obserwacja.....	304
6.6.7. Analiza materiału zebranego podczas sesji OZ – wnioskowanie i ocena po sesji oraz po całym programie OZ	304
6.7. Ocena zintegrowana jako metoda oceny kompetencji bieżących oraz potencjału – podsumowanie	305
7. Testy psychologiczne diagnozujące potencjał zawodowy jako techniki samodzielne lub wspierające ocenę okresową i sytuacyjną	314
7.1. Testy psychologiczne – na to hasło jedni się uśmiechają, drudzy dostają gęziej skórki, u innych wzbudza ono ambiwalencję, a dla jeszcze innych to po prostu narzędzia pracy	314
7.2. Motywacyjna analiza potencjału pracowniczego MAPP3, czyli szczegółowa mapa preferencji i możliwości zawodowych człowieka	321
7.2.1. Ogólny opis metody – wprowadzenie	321
7.2.2. Główne obszary diagnozy	331
7.2.3. Zakres wiedzy i korzyści z zastosowania testów – przykłady profili i wnioski z MAPP	342

7.2.4. Automatyczne dopasowanie do stanowiska w MAPP	366
7.2.5. Predyspozycje i preferencje w sferze przyswajania wiedzy w procesie edukacyjnym	367
8. Wywiad kompetencyjny jako technika wspierająca ocenę zintegrowaną	373
8.1. Wywiad – kiedy rozmowa z drugim człowiekiem staje się formalną techniką oceny i jakie może mieć cechy – małe repetytorium	374
8.2. Wywiad – jak przygotować opisowy wywiad kompetencyjny jako część oceny zintegrowanej i jak go prowadzić, by sięgnąć głębiej i wiedzieć więcej	381
9. Zakończenie.....	399
9.1. Ocena okresowa (raz), ocena sytuacyjna (dwa), ale co dalej? Ocena tego, co się wydarzyło, i tego, co jest, a także oszacowanie przyszłych możliwości to nie wszystko, trzeba jeszcze te dane umiejętnie wykorzystać	399
9.2. Rozwój ma zawsze to samo znaczenie, ten sam zasadniczy sens – to krok do przodu, przyrost, korzyść, progres. To element jego wartości stanowiący warunek konieczny, przy czym mogą go różnicować inne własności – zwrot, kierunek i szybkość zachodzących zmian. Trochę fizyki w słowniku znaczeń z zakresu psychologii zarządzania wszystko porządkuje	406
10. Trygonum® – opis aplikacji zawierającej scenariusz oraz wszystkie elementy potrzebne do samodzielnego przeprowadzenia sesji AC/DC w wersji wirtualnej Trygonum®.....	411
10.1. Trygonum® – co wchodzi w skład aplikacji, co jest treścią gry i przedmiotem oceny	411
10.2. Trygonum® – dostęp, pobieranie techniczne zasady użytkowania.....	415
10.3. Trygonum® – główne założenia AC jako metody oceny oraz funkcjonalne zasady aplikacji jako narzędzia oceny	415
10.3.1. Wskaźniki w treści zadań nie w modelu kompetencji	416
10.3.2. NIE raportom z automatu – forma może być różna, ale wnioski z obserwacji i ostateczna ocena zawsze powinny być przygotowywane indywidualnie	420
10.3.3. Trzy w jednym – treść zadania, wkomponowane w nią wskaźniki behawioralne i arkusz obserwacji jako jeden integralny dokument	421
10.4. Trygonum® – główne zadanie i cel aplikacji	428
Bibliografia.....	429
Spis ilustracji	435
Spis tabel.....	439
Indeks rzeczowy	441
Indeks nazwisk	445

O autorce

Kinga Padzik jest ekspertem w dziedzinie oceny i rozwoju pracowników oraz organizacji pracy. Ukończyła studia magisterskie na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego oraz studia doktoranckie na Wydziale Zarządzania UW, uzyskując tytuł doktora nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu. Od 1995 roku jest współwłaścicielką firmy ESSEY Doradztwo Personalne, a od wielu lat – konsultantką w zakresie doboru, oceny i rozwoju pracowników oraz projektowania stanowisk pracy. Jako specjalistka w dziedzinie *Assessment/Development Center* wypracowała autorskie rozwiązania związane z tą metodą. Od wielu lat współpracuje ze Szkołą Wyższą Psychologii Społecznej w Warszawie, kierując studiami podyplomowymi z zakresu ZZL oraz blokiem specjalizacyjnym Psychologia Organizacji i Pracy. Jest także wykładowcą akademickim – prowadzi zajęcia z obszaru psychologii zarządzania, organizacji i zarządzania oraz naboru, oceny i rozwoju pracowników.

Autorka pierwszego na polskim rynku leksykonu z dziedziny ZZL (2002) oraz licznych publikacji specjalistycznych i kilku naukowych. Stale współpracuje z wydawnictwem Wolters Kluwer jako twórczyni wielu procedur ZZL publikowanych w Serwisie HR. Jest licencjonowaną konsultantką techniki MAPP (*Motivational Appraisal of Personal Potential*). Zajmuje się także szkoleniami z zakresu zarządzania kompetencjami, projektowania systemów ocen okresowych oraz systemów rozwoju pracowników, w tym: indywidualnych planów zawodowych, ścieżek karier, programów zarządzania talentami. W każdym z tych aspektów wypracowała własne podejście.

Główne zainteresowania zawodowe autorki obejmują rozwiązania dotyczące zarządzania pracą zespołów zadaniowych oparte na wykorzystaniu pełnej lub częściowej wirtualizacji oraz pełnego odpersonalizowania kontaktów między członkami zespołu, a także szeroko rozumianą tematykę e-pracy, e-komunikacji oraz otwartych i elastycznych struktur organizacyjnych. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na charakterystyce procesów poznawczych i afektywnych, szczególnie w warunkach wirtualnych.

6.5. Ocena zintegrowana oparta na sesjach z jednym nadrzędnym scenariuszem (wirtualna wersja OZ)

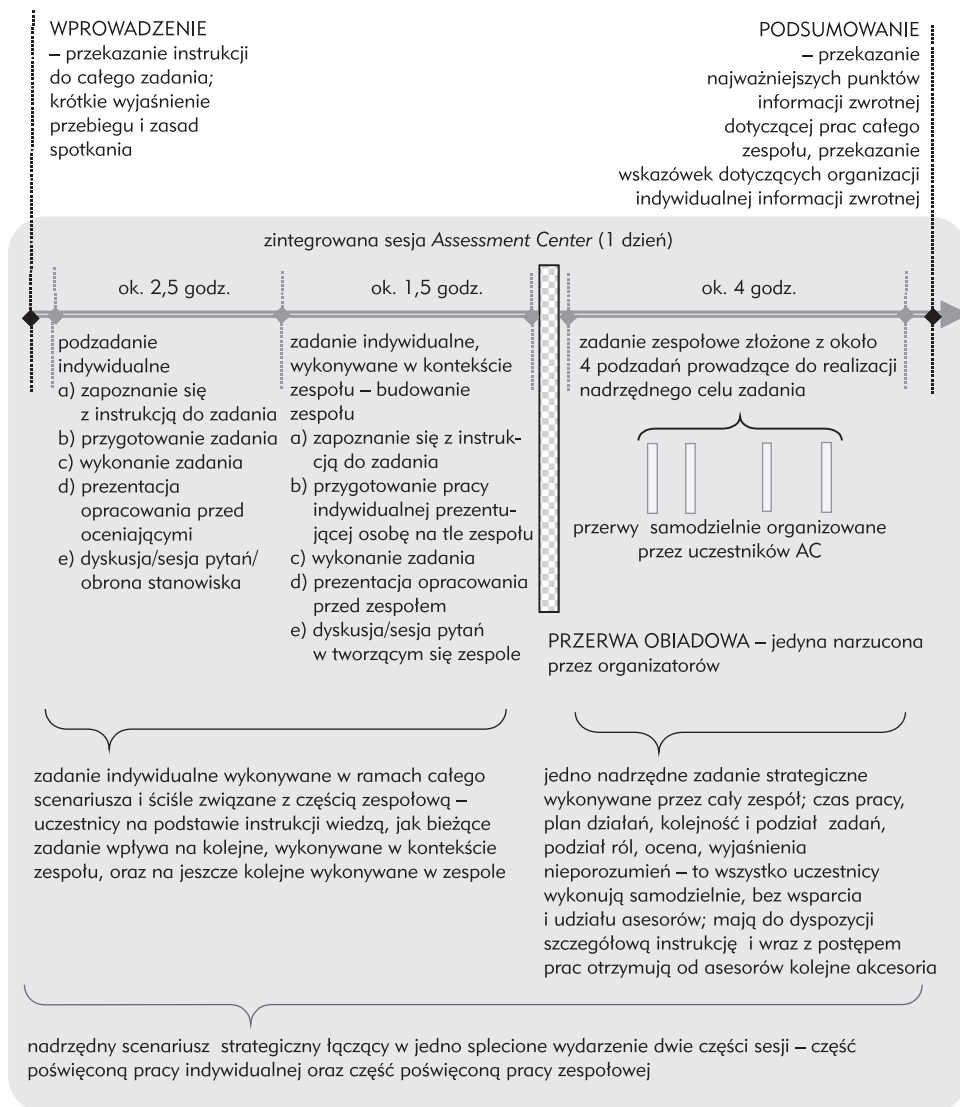
Zgodnie z informacją zawartą w podrozdziale 6.4.2 wirtualna sesja OZ oparta jest na jednym strategicznym zadaniu, które wyznacza uczestnikom nadrzędny cel wszystkich ich działań. Główny scenariusz może obejmować całą sesję i być znany uczestnikom od początku jej trwania albo zostać podzielony na dwa, trzy główne wydarzenia, których opis uczestnicy poznają w odpowiednim momencie trwania sesji. Bez względu na rodzaj scenariusza, który – jak w każdej OZ – można urozmaicać i traktować elastycznie, w wirtualnej sesji OZ wszystkie wydarzenia mają zawsze wspólny kontekst, wspólną historię i cel. Od początku do końca sesji. Kluczowe czynniki w wirtualnej OZ znacznie podnoszące jakość oceny to zachowanie naturalnej ciągłości zdarzeń i maksymalna imitacja naturalnych warunków funkcjonowania ludzi. Nadrzędne zadanie, które uczestnicy muszą zrealizować w ciągu 1–2 dni sesji, ma ściśle opisany cel oraz bardzo szczegółowy scenariusz poszczególnych kroków, z których każdy jest podzadaniem, kolejnym warunkiem koniecznym do osiągnięcia ostatecznego wyniku. Nie ma sztucznych przerw, nie ma zewnętrznej kontroli czasu, nie ma dyrektyw ze strony asesorów, gdzie, kiedy i kto z kim ma pracować. Wszystkie kwestie dotyczące organizacji pracy, podziału na zespoły robocze, planowania, pilnowania czasu, rozwiązywania dylematów, problemów i konfliktów interpersonalnych są w rękach uczestników, analogicznie jak w prawdziwym życiu. Rola asesora sprowadza się do obserwacji i notowania. Niczym innym się on nie zajmuje. Dzięki temu z definicji sztuczny kontekst sesji zadaniowej zbliża się bardzo do wycinka naturalnej rzeczywistości. Pomóc w tym mogą dodatkowo bogaty w akcję scenariusz, aranżacja pomieszczeń oraz, bardzo cenione przez uczestników, rekwizyty, za sprawą których udaje się zmienić nastrój sesji oceny w atmosferę teatru lub terenowej gry strategicznej. Dla asesora i jakości oceny najcenniejsza w tej metodzie jest jednak możliwość obserwacji ciągłości zachowań u ocenianej osoby.

Do wyciągnięcia poprawnego wniosku na temat stałego sposobu funkcjonowania człowieka na podstawie tak małej próbki, jaką jest kilku- lub kilkunastogodzinna sesja oceny, potrzebna jest obserwacja ciągła. Dzięki niej te kilkanaście godzin można zamienić w jeden spójny kontekst, w ramach którego oceniany jest w stanie w samodzielnie przyjętej roli przejść przez różne zwroty akcji i pokazać, jaki ma sposób radzenia sobie z naturalnymi elementami życia społecznego i postawionymi przed nim zadaniami. W jednym scenariuszu widać, jak uczestnicy radzą sobie z porażką, sukcesem, kłótnią, utratą czy przejściem ważnej pozycji, odpowiedzialnością za zadanie lub za inne osoby, czy i kiedy zmieniają swoje role, jak dobierają sobie współpracowników do

pary lub małych podzespołów oraz wiele innych istotnych aspektów, które składają się na całość funkcjonowania człowieka. O wadze, jaką ma dla rzetelności oceny możliwość obserwacji całego cyklu następujących po sobie reakcji człowieka w kontekście jednego zadania, była już mowa w podrozdziale 6.2 przy okazji omawiania piątej płaszczyzny integrowania danych z oceny. W tym miejscu rozwinę nieco ten wątek, ponieważ wyższość oceny ciągłej – zarówno w czasie, jak i w kontekście – jest nie do zakwestionowania w stosunku do oceny fragmentarycznej, pochodzącej z różnych kontekstów zadaniowych i społecznych. Ocenianie ciągłego procesu reagowania człowieka na różne bodźce pochodzące z wydarzenia, które jest dla niego jednym spójnym środowiskiem działania, może dostarczyć obserwatorowi informacji na temat najistotniejszego mechanizmu tłumaczącego ludzkie postępowanie, czyli procesu motywacji. W ocenie ciągłej zwiększa się bardzo szansa na to, że oprócz zdobycia wiedzy na temat tego, jak człowiek się zachowuje (jakie konkretnie wzory reagowania prezentuje), będzie można także przybliżyć się do zdobycia następujących kluczowych informacji:

- 1) co decyduje o wyborze przez jednostkę formy i kierunku jej zachowania, czyli dlaczego spośród wielu możliwych sposobów zachowania człowiek wybrał ten, a nie inny?
- 2) co decyduje o tym, że podjęte zachowanie jest utrzymywane, jak działają mechanizmy podtrzymujące aktywność, czyli co sprawia, że rozpoczęte działanie jest kontynuowane mimo konieczności podejmowania niekiedy znacznego wysiłku?
- 3) co decyduje o tym, że podjęte zachowanie kończy się przed osiągnięciem założonego wyniku, jak działają mechanizmy warunkujące zaniechanie zachowania?
- 4) co decyduje o tym, że zachowanie jest uznane za zakończone?

Jak twierdzą Maruszewski i współautorzy, wszystkie te cztery zagadnienia-pytania stanowią przedmiot badań różnorodnych teorii motywacji (Strelau, Doliński 2010, t. 1). Bez względu na różnice w podejściach teoretycznych wszyscy są zgodni co do tego, że proces ten jest w znacznej części indywidualny; nawet jeśli istnieją schematy opisujące mechanizm motywacji w kategoriach ogólnych (a istnieją), to i tak poznanie pojedynczej jednostki i możliwość przewidzenia jej reakcji wymagają rozpoznania jej osobistego algorytmu odpowiedzialnego za wzbudzenie, kontynuowanie i wyciszenie działania. Ciągła obserwacja podczas sesji OZ nie gwarantuje, co prawda, pełnego wglądu w tę psychologiczną maszynę, ale zbliża nieco obserwatora do natury procesu motywacji. Dzieje się tak dzięki temu, że tylko w trakcie ciągłej oceny możliwe jest zaobserwowanie drugiej i trzeciej fazy procesu motywacji, czyli przyczyn utrzymywania zachowania oraz jego przerwania pomimo nieosiągnięcia końcowego, planowanego wyniku.



Źródło: opracowanie własne.

Ilustracja 6.11. Przykład budowy sesji OZ w wersji wirtualnej

Proszę zwrócić uwagę na to, że za tymi dwoma elementami kryje się tak istotna i złożona kompetencja, jaką jest *wytrwałość* lub inaczej *konsekwencja w działaniu* czy *orientacja na cel* (przypominam, że w prezentowanym przeze mnie podejściu nazwy kompetencji mają drugorzędne znaczenie, liczą się przede wszystkim bezpośrednie wskaźniki behawioralne reprezentujące daną kompetencję i zawierające jej znaczenie). W pojedynczych zadaniach,

z których każde trwa maksymalnie do 3 godzin, a średnio około 2 godzin, trudno rzetelnie ocenić wytrwałość, gdyż tak krótki czas mało kogo zniechęca do działania. Zupełnie inaczej ocenia się kogoś, kto przez 2 dni sesji, realizując kolejne etapy długiego i złożonego zadania, wykazywał równy i wysoki poziom aktywności, optymizmu i pomysłowości niż kogoś, kto ujawniał takie postawy w 7 kolejnych zadaniach, z których każde stawiało nowy cel, miało nowy kontekst i wiązało się z częściowo nowymi relacjami interpersonalnymi. Nowe warunki i wyzwania w naturalny sposób pobudzają ludzi do działania, same w sobie stanowią więc czynniki zniekształcające wartość obserwacji takich kompetencji jak *wytrwałość* czy *konsekwencja w działaniu*. Mamy bowiem do czynienia z powtarzającym się układem nowy bodziec–nowa reakcja. Stwierdzenie w takich warunkach, że oceniani są *wytrwali, konsekwentni w działaniu i zorientowani na cel* oraz że można to uznać za ich stałe cechy, wiąże się z ryzykiem popełnienia dużego błędu, gdyż wnioskowanie jest oparte na artefaktach (była o tym mowa na s. 180). Rzetelna ocena wytrwałości w działaniu wymaga pewnego czasu, w którym trwa owo działanie, czynników utrudniających i/lub na różne sposoby zniechęcających czy warunków wywołujących znużenie lub zmęczenie.

Dla asesora i jakości oceny najcenniejsza w wirtualnej wersji OZ jest możliwość obserwacji ciągłości zachowań u ocenianej osoby. Ocenianie ciągłego procesu reagowania człowieka na różne bodźce pochodzące z wydarzenia, które jest dla niego jednym, spójnym środowiskiem działania, może dostarczyć obserwatorowi informacji nie tylko o kształcie i zakresie bezpośrednio widzianych zachowań, ale także na temat najistotniejszego mechanizmu tłumaczącego ludzkie działanie, czyli procesu motywacji.

Inną kompetencją, której ocenie bardzo sprzyja wirtualna wersja OZ, jest *zarządzanie czasem* czy *organizacja czasu pracy*. Wyjątkowo w tej części opracowania nie są ważne szczegółowy zakres i znaczenie tej kompetencji. Jest ona bardzo powszechna i każde jej rozumienie jest w tym przykładzie adekwatne. Nietrudno sobie bowiem wyobrazić, że jeśli oceniamy u ludzi stopień ich odpowiedzialności za trzymanie się wytycznych określonego harmonogramu, to zdecydowanie łatwiej obserwować ich naturalne działania związane z tym obszarem, gdy w dłuższej perspektywie czasu sami decydują, kiedy coś zaczynają i kończą oraz jak radzą sobie z przekroczeniem limitu czasu. Pozostawiając ocenianym szerokie pole swobody i relacji, możemy zaobserwować, czy w takiej sytuacji skracają inne działania, czy rezygnują z pewnych elementów zadania, ryzykując utratę punktów za jakość wykonania, czy też szukają wyjścia z sytuacji w inny sposób. Rozłożenie czynności w czasie, ale także związanie ich scenariuszem w jedno spójne

wydarzenie, daje ocenianym to, co jest konieczne do przeprowadzenia każdego procesu zarządzania czy węższego działania, jakim jest organizowanie – perspektywę czasową. Tylko ona umożliwia planowanie, czyli podzielenie dłuższego okresu na krótsze odcinki, i taką organizację czynności, która pozwala na ocenę poprawności działania i ewentualną korektę. Ocenianie organizacji pracy i kontroli czasu na podstawie krótkich, pojedynczych zadań jest nienaturalne i może wprowadzać do oceny zniekształcenia.

Podobnie jest z *odpowiedzialnością*. Wśród wskaźników tej niebywale ważnej kompetencji mamy między innymi poniższe kluczowe zachowania, i tak osoba odpowiedzialna (Padzik 2013, s. 274):

- 1) ponosi winę za wydarzenia, które nie powinny nastąpić, a które jej dotyczą; umie się do nich odnieść jak do konsekwencji swoich działań,
- 2) podejmuje działania na rzecz naprawy swoich błędów i negatywnych konsekwencji swoich wcześniejszych działań,
- 3) wyciąga wnioski z popełnionych błędów i negatywnych konsekwencji swoich działań oraz próbuje unikać błędnych posunięć.

Niech Państwo zwrócą uwagę, że wszystkie te trzy zachowania mogą zaistnieć tylko w pewnej perspektywie czasowej. *Odpowiedzialność* jako postawę u ludzi w dużej mierze rozpatruje się w odniesieniu do konsekwencji ich działań zarówno w kontekście planowania i przewidywania, jak i radzenia sobie z popełnionymi błędami. Tylko część zachowań reprezentujących tę kompetencję jest zakotwiczona w bieżącej chwili i da się ocenić bez odniesienia do działań ocenianej osoby w czasie. Im dłuższa sekwencja czynności do wykonania, im więcej połączonych z sobą decyzji i im więcej dylematów i problemów do rozwikłania, tym precyzyjniej uwidacznia się poziom *odpowiedzialności*.

Myślę, że rozpatrując każdą kompetencję, można by było znaleźć argumenty na rzecz stosowania zadań gwarantujących ciągłość zachowań w czasie i kontekście, choć w uzasadnieniach przywołanych powyżej korzyści z tego płynące są szczególnie wyraźne i w naturalny sposób zrozumiałe. Na tym krótkim wprowadzeniu do procedury ciągłej oceny kończę jej opis teoretyczny, by omówić praktyczny wymiar poszczególnych kroków. W odniesieniu do nich postaram się podkreślić wyższość oceny dokonywanej w jednym nadrzędnym scenariuszu nad fragmentaryczną oceną w wersji blokowej.

Kończąc wstęp do opisu wirtualnej sesji OZ, chcę dodać, że stanowi ona obecnie całkowite przeciwieństwo wersji blokowej i jest tak rzadko stosowana (a jeszcze rzadziej omawiana), że można by ją nazwać „nową”, choć dla mnie nowa nie jest. Wirtualną formę AC jako sposób prowadzenia oceny zintegrowanej wstępnie opisałam już w 2003 roku w ramach procedur

HR w Serwisie ProfInfo (Padzik 2003). W praktyce natomiast jej pierwsze, eksperymentalne formy stosowałam przed rokiem 2000.

6.5.4.1. Operacjonalizacja wskaźników kompetencji na potrzeby OZ przez adaptację ich do scenariusza zadania

Każde zadanie ma swój scenariusz, w ramach którego znajdują się: a) instrukcja do zadania, którą otrzymują uczestnicy, b) pełny opis zadania dla asesora, ukazujący jego przebieg i charakterystykę ważnych punktów w zadaniu, czyli tych sytuacji, w których należy zwrócić szczególną uwagę na wydarzenia i zachowania uczestników, oraz c) opis technicznego przygotowania zadania (teoretycznie scenariusze zadań zostały pokrótce omówione w podrozdziale 6.5.8, praktycznie pełne scenariusze zadań zawiera aplikacja uzupełniająca tę książkę z grą strategiczną na potrzeby AC). W ramach operacjonalizacji kompetencji w części scenariusza, która jest poświęcona opisowi ważnych wydarzeń, w zadaniu umieszcza się informacje na temat oczekiwanych i negatywnych zachowań zgodnych z kryteriami oceny stosowanymi w danym programie OZ. Przykłady takiego zabiegu prezentuje tabela 6.2 (s. 228). Ukazują one różne sposoby dokonywania operacjonalizacji przez zaadaptowanie wskaźników do treści zadania lub zadań. Można to bowiem zrobić bardzo szczegółowo lub bardziej ogólnie. Wszystko zależy m.in. od liczby zadań, poziomu ich skomplikowania, liczby ocenianych aspektów i czasu trwania sesji. Według tej samej metody wykonana jest operacjonalizacja w scenariuszu zadania w aplikacji.

Przykład 1 dotyczy jednego ze wskaźników kompetencji *wiarygodność*. Analizowane zachowanie to *Mija się z prawdą/Zniekształca przekazywane informacje*. W ocenie zintegrowanej tak zdefiniowany wskaźnik jest zbyt ogólny, by asesor dostrzegł go w dynamicznej akcji, wśród szybko zmieniających się reakcji obserwowanych osób. Jeszcze trudniej byłoby zapewnić, by różni asesorzy kojarzyli z tym wskaźnikiem takie same lub podobne zachowania u obserwowanych przez siebie osób. Dlatego tak sformułowany wskaźnik na potrzeby OZ najlepiej połączyć z wydarzeniem w zadaniu i opisać sytuacyjnie jako konkretne zachowania ściśle wkomponowane w akcję zadania. Dzięki takiej operacjonalizacji asesor nie musi dokonywać interpretacji i samodzielnie decydować, czy obserwowane zachowanie mieści się w zakresie wskaźnika, czy nie. W każdym zadaniu koncentruje się na konkretnie zdefiniowanych postawach, wie, kiedy mogą się pojawić i co oznaczają w odniesieniu do zdefiniowanych kryteriów oceny.

metafor(m)y
zapamiętywania

Ocena kompetencji metodą sytuacyjną oraz klasyczną okresową jak obserwacja zmian w liście za pomocą mikroskopu i ludzkiego oka



– sposób na łatwe wyobrażenie i zapamiętanie, jak różni się charakter wskaźników, które umożliwiają ocenianie kompetencji podczas stosowania metody oceny zintegrowanej oraz klasycznej metody oceny okresowej.



Wyobraźmy sobie, że chcemy przeprowadzić dwa pomiary w różnych warunkach oraz za pomocą dwóch metod i dwóch różnych narzędzi. Pomiar ma dotyczyć zmian w liście następujących pod wpływem takich czynników jak ciepło, zimno, światło czy wybrane środki chemiczne. Pierwszy pomiar będzie wykonywany w sztucznych warunkach za pomocą mikroskopu. W tych warunkach oddziaływanie poszczególnych czynników będzie kontrolowane przez badacza, który po ich zaaplikowaniu będzie obserwował i rejestrował ich wpływ na liść. Czas trwania eksperymentu to trzy dni. Drugi pomiar będzie wykonywany w warunkach naturalnych, bez użycia sztucznych narzędzi – tylko za pomocą wzroku. W tych warunkach oddziaływanie poszczególnych czynników nie będzie kontrolowane przez badacza, lecz naturalne. Badacz na podstawie obserwacji będzie rejestrował zmiany zachodzące w liście. Obserwacja potrwa od wiosny do jesieni.



W tych dwóch sytuacjach pomiaru oczywiste jest, że należy się koncentrować na różnych poziomach obserwacji tych samych zmian. W laboratorium będziemy sztucznie, intensywnie oddziaływać wybranymi czynnikami i na poziomie komórkowym obserwować zmiany, które towarzyszą wędnięciu, żółknięciu, kurczeniu się, częściowemu obumieraniu i innym efektom działania kontrolowanych czynników. Obserwując liście w naturze, będziemy się koncentrować na tych samych zmianach, ale widocznych gołym okiem i następujących małymi krokami w długim okresie.

Pomyślmy teraz, co byśmy zobaczyli, zmieniając metodę, a nie zmieniając wskaźników, czyli definicji zmian, które chcemy zaobserwować. Nic. Mając do dyspozycji jedynie obraz z okularu mikroskopu, nie dostrzeżemy tego, że cały liść się marszczy, lecz tylko specyficzne zmiany w strukturze komórek.

Nie zobaczymy też, że żółknie, odnotujemy wyłącznie kolejne specyficzne zmiany komórkowe. Patrząc gołym okiem, zobaczymy zmiany w obrębie całego liścia, ale nic nie będziemy wiedzieli o ich fizjologii.

Tak samo wygląda różnica w specyfice oceny sytuacyjnej i okresowej. Obydwie oceniają te same kompetencje u tych samych osób, lecz są dokonywane w zupełnie różnych warunkach, innymi metodami, technikami i narzędziami, a zatem i wskaźniki muszą mieć inny charakter. Zmianie ulega tylko ich charakter, nie znaczenie. Nadal jest to ten sam objaw kompetencji, lecz raz widziany szczegółowo w konkretnym kontekście, do którego się odnosi, i w krótkim czasie, a raz w wielu kontekstach i w długim czasie.

Pamiętajmy! Zmiana metody, techniki i narzędzi zazwyczaj pociąga za sobą konieczność zmiany opisu wskaźników, które opisują badane zmienne.

Źródło: PresenterMedia; Presentation Templates, Animations, And Illustration, <http://www.presentermedia.com>.

Rys. Od góry: *Blue Microscope* ITEM#: 1473; *An Eye* ITEM#: 16288; *Autumn Leaf*, ITEM#: 6343; <http://www.presentermedia.com/index.php?target=closeup&id=1473&categoryid=137&maincat=clipart>;

<http://www.presentermedia.com/index.php?target=closeup&id=16288&categoryid=133&maincat=clipart>;

<http://www.presentermedia.com/index.php?target=closeup&id=6347&categoryid=130&maincat=clipart> (data dostępu: sierpień 2015).

We fragmencie zadania w przykładzie 1 omawiany wskaźnik jest oceniany u jednej osoby wybranej do roli zwiadowcy, jednakże zadanie ma kilka etapów i w całym jego przebiegu tak zdefiniowane wskaźniki wiarygodności są oceniane u różnych osób w różnych innych sytuacjach zadaniowych. Dzięki temu każdy z asesorów, oceniając *wiarygodność*, będzie to robił w bardzo zbliżony sposób, wystandaryzowany wskaźnikami wpisanymi w scenariusz zadania w różnych jego etapach. W SOOP wskaźnik sformułowany jako: *Nie mija się z prawdą* czy *Nie zniekształca przekazywanych informacji* będzie skuteczny, bo wystarczy, że oceniany pracownik *minie się z prawdą* lub *zniekształci przekaz* tyle razy, że oceniająca osoba (osoby) uzna to zachowanie za postawę dla niego typową i tak regularną, że jest odczuwalna oraz kłopotliwa dla otoczenia. Cały rok to wystarczający przedział czasowy, by dostrzec powtarzające się zachowania pracownika i stwierdzić, że są dla niego charakterystyczne. W ocenie sytuacyjnej nie ma na to ani czasu, ani tzw. przestrzeni zadaniowej (wiele osób, wiele ról, krótki czas zadania, dynamiczne działanie).

W przykładzie 2 wskaźniki są nieco bardziej ogólne i raczej odnoszą się do typu zadania, a nie konkretnego scenariusza. Niemniej także mają charakter bardziej sytuacyjny niż w przypadku oceny okresowej.

W przykładzie 3 z kolei wskaźniki ponownie są bardziej związane z treścią zadania, a dodatkowo wyraźnie prezentują pewną regułę. Mowa tu o braku jednoznacznych granic między kompetencjami, co wynika z różnego rozumienia ich znaczeń i zakresów. W rezultacie w definicjach kompetencji wiele wskaźników pasuje do więcej niż jednej kategorii. Charakterystyka ta była już przeze mnie wielokrotnie podkreślana, w OZ widać ją jednak zdecydowanie wyraźniej niż w SOOP. W trosce o poprawność klasycznej oceny okresowej, w ramach której występują z reguły dwa zbiory danych – nazwy kompetencji i reprezentujące je wskaźniki, należy pilnować, by wskaźniki się nie powielały. Każdy z nich powinien występować w modelu tylko raz i być przypisany do jednej kompetencji (jest to zasada rozłączności/rozdzielności wskaźników). Rozdzielanie wskaźników tak, by się nie powtarzały, jest konieczne, ale sztuczne, wymagające niejednokrotnie arbitralnej decyzji, gdzie ostatecznie umieścić wskaźnik. Problem ten znika, gdy wycofa się z oceny nazwy kompetencji i pozostawi tylko wskaźniki. Wówczas każdy z nich w naturalny sposób występuje tylko raz, a z ich układów, bez nazw kompetencji, można precyzyjnie odtworzyć obraz obserwowanego człowieka. Mimo to dla wygody i szybkości komunikacji nazwy kompetencji w systemie ocen pozostają, co zmusza do pilnowania, by ten sam wskaźnik nie był rozpatrywany w kilku miejscach w ramach różnych kompetencji i w towarzystwie innych związanych z nimi wskaźników.

W operacjonalizacji kompetencji na potrzeby oceny zintegrowanej warto postępować inaczej i skupiać się na złożonych postawach, w których wyraz znajdują różne kompetencje. Środowiskiem do takiego reprezentowania kompetencji w zadaniu są wspomniane już wcześniej, a opisane w kolejnym podrozdziale sytuacje modelowe. Piszę jednak o nich już tu, przy okazji omawiania przykładu 3 dotyczącego powiązania wskaźników ze scenariuszem zadania, ponieważ widać w nim wyraźnie części wspólne różnych kompetencji, co czyni go niejako pomostem do kolejnego tematu.

W przykładzie 3 mowa jest o kompetencji *orientacja na cel*. Została ona zaprezentowana przez dwie grupy wskaźników – klasyczne z modelu, które są także wykorzystywane w klasycznym arkuszu oceny okresowej, oraz te przygotowane do zadania w OZ. Widać znaczną dysproporcję ilościową punktów zawartych w tych dwóch grupach wskaźników. Te na potrzeby OZ są przede wszystkim bardziej drobiazgowo, a zatem jest ich więcej, oraz powiązane z konkretnym kontekstem. Jest jeszcze coś, co wyraźnie charakteryzuje tę grupę – jak się wydaje, kilka punktów odnosi się także do innych kompetencji – co najmniej do dwóch: *rozwiązywanie problemów* oraz *odpowiedzialność*, m.in.:

- 1) *Interweniowanie, gdy pojawiają się rozbijające pracę dygresje, konflikty czy inna postawa przeszkadzająca w realizacji zadania oraz*
- 2) *Podkreślanie, że w celu poprawnego i rzetelnego wywiązania się z tego podzadania należy przeanalizować przebieg wszystkich dalszych etapów,*

gdyż to może dostarczyć kluczowych informacji do właściwych wyborów członków zespołów.

Jeśli uznamy, że powyższe dwa wskaźniki reprezentują częściowo różne kompetencje, jest to, z jednej strony, wyraz kultury organizacyjnej (rozumienia kompetencji), a z drugiej – rezultat wspomnianych części wspólnych w kompetencjach (ich przykłady oraz wygodny sposób ich połączenia w jedną, szerszą grupę wskaźników prezentuje ramka 6.1). Jeśli bowiem uzna się, że najważniejszym wskaźnikiem *orientacji na cel* jest osiągnięcie celu, to wiadomo, że do tego konieczne jest pokonanie przeszkód, które staną na drodze (a zawsze jakieś stają), a także przewidywanie pewnych wydarzeń i konsekwencji poszczególnych działań oraz wyciąganie wniosków z błędów i unikanie ich powtarzania. Po bardziej wnikliwej analizie okazałoby się zapewne, że *orientacja na cel* wiąże się ściśle jeszcze z innymi postawami, niemniej naszkicowana triada jest czymś całkowicie naturalnym i oczywistym.

Pomyślmy teraz o półgodzinnym lub godzinnym zadaniu podczas OZ. Jeśli w ocenie będziemy się skupiać głównie na tym, czy ktoś ostatecznie zrealizuje zadanie (osiągnie cel), to umkną nam różne elementy, które były do tego potrzebne, takie jak rozwiązywanie problemów czy analiza błędnych kroków i ich eliminacja. Jeśli uznamy z kolei, że rozwiązywanie problemów i analizę popełnionych błędów będziemy oceniać jako przejaw innych kompetencji niż *orientacji na cel*, to w jej zakresie nie pozostanie nam nic innego jak tylko stwierdzenie, czy cel został osiągnięty i czy spełnia konkretne wymagania (zakres, jakość, termin). Aby to stwierdzić, nie musimy jednak obserwować całego zadania. Dlatego w OZ obserwuje się i rejestruje przede wszystkim sposoby, dzięki którym oceniany człowiek dochodzi do celu, by można było je wzmocnić, powielić i rozwijać. Gdy natomiast celu nie osiąga, ważne jest, dlaczego tak się dzieje. W takiej sytuacji w OZ należy głównie zaobserwować, jakie zachowania przyczyniły się do porażki, by można było je wyeliminować, a w szerszym kontekście – zapobiegać im.

Ważne! Tu od razu podkreślę regułę, o której więcej piszę w podrozdziale 6.5.12 poświęconym przeprowadzaniu sesji. Mówi się, że w OZ ocenia się przede wszystkim zachowania. To prawda, choć niecała, ponieważ nie można stwierdzić, czy zachowanie jest dobre, czy nie, bez wiedzy o tym, czy doprowadziło ono jednostkę do celu, czy też wyprowadziło w pole. Przedmiot obserwacji ma zatem dwa komponenty – behawioralny (jakościowy) i wynikowy (ilościowy). Dlatego w krótkich i intensywnych zadaniach OZ lepiej zobrazować pokrewne kompetencje razem w jednej lub kilku złożonych postawach, które powinny się przejawiać zgodnie ze scenariuszem zadania. Specyfikę tego sposobu obrazowania kompetencji w zadaniach widać w wykorzystaniu sytuacji modelowych (podrozdział 6.5.4.2), a także w tabeli 6.2.

A. Schemat relacji między kompetencjami

a) części wspólne



b) zależność, warunkowanie



wtedy i tylko wtedy, gdy bazą jest

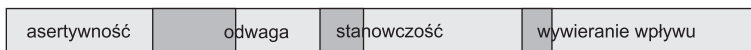


B. Przykład wyżej ukazanych relacji

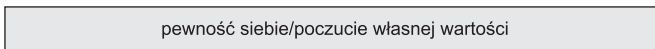
a) przykład części wspólnych



b) przykład zależności, warunkowania

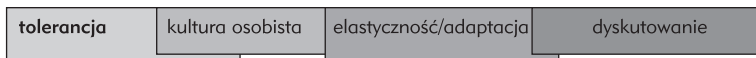


wtedy i tylko wtedy, gdy bazą jest



C. Przykład relacji z punktu B po uzupełnieniu wskaźnikami – układ klasyczny, czyli poszczególne nazwy kompetencji, a do każdej z nich zdefiniowane wskaźniki behawioralne; w takim układzie niejednokrotnie trzeba arbitralnie decydować, które zachowanie do której kompetencji przypisać, podczas gdy „naturalnie” pasuje ono do więcej niż jednej kategorii

a) przykład



1) akceptuje odmienności/różnorodności (poglądów, wyglądu, sposobów działania, cech, preferencji i in.)

co znaczy akceptuje?

to znaczy szanuje

a co znaczy szanuje?

to znaczy prezentuje postawy a) – g)

- a) różnorodność/odmienność innych osób nie stanowi dla pracownika problemu w kontaktowaniu się z nimi (mocniej: w podejmowaniu z nimi współpracy) inaczej: bez ograniczeń, bez barier wchodzi w kontakt (mocniej: podejmując współpracę z innymi bez względu na ich różnorodność)
- b) nie krytykuje/nie wytyka/nie komentuje negatywnie różnorodności innych
- c) nie naśmiewa się/nie żartuje na temat odmienności innych
- d) w ocenie innych nie wiąże z ich odmiennością stereotypowych/nieuzasadnionych cech społecznych i/lub intelektualnych
- e) sytuacja, gdy ktoś wymaga nieco odmiennego/indywidualnego podejścia/traktowania, nie powoduje u pracownika irytacji czy innych postaw o negatywnych emocjach
- f) traktuje inne (odmienne) osoby na równi z sobą, nie dystansuje się, nie traktuje ich z góry, nie wywyższa się
- g) osoby odmiennie traktuje na równi, nie różnicuje ich praw (np. umożliwia wypowiedzenie się, uwzględnia ich opinię, nie przerywa im w dyskusji)

dyskutowanie

2) jest odporny na wpływ elementów/czynników utrudniających działanie

elastyczność/adaptacja

co znaczy jest odporny?

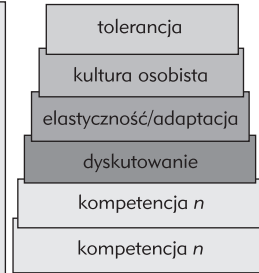
to znaczy prezentuje postawy a) – b)

- a) szybko przyzwyczajają się do trudnych warunków fizycznych (np. hałas, oświetlenie, temperatura, częste pojawianie się ludzi – wchodzenie, wychodzenie)
- b) szybko przyzwyczajają się do nowych warunków pracy (nowego miejsca, częstych zmian, nowych ludzi)

D. Podejście interferencyjne, które odrzuca sztuczne dzielenie modelu na wyraźnie odrębne kategorie kompetencyjne i proponuje wspólny opis behawioralny dla kilku pokrewnych kompetencji

a) przykład

- a) różnorodność/odmienność innych osób nie stanowi dla pracownika problemu w kontaktowaniu się z nimi (mocniej: w podejmowaniu z nimi współpracy), inaczej: bez ograniczeń, bez barier wchodzi w kontakt (mocniej: podejmuje współpracę z innymi bez względu na ich odmienność)
- b) nie krytykuje/nie wytyka/nie komentuje negatywnie odmienności innych
- c) nie naśmiewa się/nie żartuje na temat odmienności innych
- d) w ocenie innych nie wiąże z ich odmiennością stereotypowych/niezasadnionych cech społecznych i/lub intelektualnych
- e) sytuacja, gdy ktoś wymaga nieco odmiennego/indywidualnego podejścia/traktowania, nie powoduje u pracownika irytacji czy innych postaw o negatywnych emocjach
- f) traktuje inne (odmienne) osoby na równi z sobą, nie dystansuje się, nie traktuje ich z góry, nie wywyższa się
- g) osoby odmienne traktuje na równi, nie różnicuje ich praw (np. umożliwia wypowiedzenie się, uwzględnia ich opinie, nie przerywa im w dyskusji)
- h) szybko przyzwyczajają się do trudnych warunków fizycznych (np. hałas, oświetlenie, temperatura, częste pojawianie się ludzi – wchodzenie, wychodzenie)
- i) szybko przyzwyczajają się do nowych warunków pracy (nowego miejsca, częstych zmian, nowych ludzi)
- j) (...)



oczywiście z całego zbioru zachowań do oceny wybiera się tylko te, które są potrzebne; jeśli kogoś nie interesuje *tolerancja* w rozumieniu pkt h) i i), to te wskaźniki pomija

Ramka 6.1. Natura kompetencji. Kompetencje, podobnie jak cechy w naturze człowieka, nie są kategoriami samodzielnymi, lecz wzajemnie zależnymi. Uzupełniają się i mają części wspólne. Zarówno same kompetencje, jak i ich wskaźniki mają także naturę kumulacyjną – kumulując się/grupując, tworzą kolejne jakości (kolejne kategorie). Była o tym mowa w rozdziale 4. Nieostre granice kompetencji ukazuje ilustracja 4.3 (s. 103). Radykalne rozdzielanie ich w modelach kompetencji jest nienaturalne i powoduje wiele trudności w praktycznej interpretacji. Części wspólne to jednak nie wszystko. Kompetencje – jak każda jednostka językowa – podlegają także logice nazw (logika w ramach języka), która wyznacza różne kategorie i relacje między nimi – tzw. stosunki zakresowe⁶. O częściach wspólnych między kompetencjami była też mowa w rozdziale 4 (s. 100); na ten temat jest tam także zamieszczona metafor(m)a zapamiętywania *Kompetencje w modelu jak bezgraniczne kontinuum barw w pełnej paletce kolorów* oraz ramki 6.6 i 6.7 „Dla ciekawych”, s. 307–309)

⁶ W logice rozumianej szeroko jako nauka o poprawnym myśleniu i języku istnieje dział opisujący rodzaje nazw i zależności między nimi, a konkretnie między ich zakresami – to stosunki zakresowe, niezwykle przydatne do rozstrzygnięcia, które pojęcia są równoważne, które podrzędne lub nadrzędne w stosunku do których, które się wykluczają, a które są niezależne; te reguły pozwalają uniknąć większości dyskusji podczas definiowania kompetencji i ich wskaźników; przejrzyście opisują je tzw. diagramy Venna (Ziemiński 2003); zob. też ramki 6.6 i 6.7 „Dla ciekawych” (s. 307–309).

Tabela 6.2. Przykład 1. Wkomponowanie podstawowego wskaźnika z modelu kompetencji w scenariusz oceny zadania na potrzeby OZ; to wyłącznie fragment poświęcony tylko jednemu wskaźnikowi kompetencji *wiarygodność*: *Nie mija się z prawdą/Nie zniekształca przekazywanych informacji*; w tym zadaniu oceniane są także inne zachowania, o których teraz nie wspominam, koncentrując się tylko na jednym przykładzie; każdy brany pod uwagę wskaźnik powinien być wkomponowany przynajmniej w 2–3 sytuacji w całym programie; więcej o tym przykładzie w podrozdziale 8.2 przy okazji omawiania wywiadu

Fragmenty treści zadania (zapis oryginalny – treści dla uczestników)	
<p>Skoro czytasz ten tekst, oznacza to, że zostałaś/zostałeś wytypowana/y do przeprowadzenia misji zwiadowczej. Musisz z dużym skupieniem przeczytać tę instrukcję i przekazać wskazówki do dalszego działania całemu zespołowi. (fragment tabliczki) (...)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Od pnia spalonego drzewa trzeba iść w prawo 45 kroków i w tych okolicach odszukać 54 ziarna czerwonego pieprzu. 5. Potem trzeba iść przed siebie, zgodnie z oznaczeniami zielonego szlaku, aż do bagien. 6. Nad bagnami w kamiennym kręgu znajduje się móździej – w nim należy dobrze, ale krótko utrzyć ziarna pieprzu na pył. 7. Potem trzeba odczekać 3 minuty i rzucić go w powietrze. To na ok. 8 minut obudzi stojący wiatr, który odsłoni w bagnie kamienie. To wasza jedyna droga ucieczki z doliny. To tylko 8 minut, musicie się spieszyć. 	
Scenariusz dla asesora zawierający wskazówki do obserwacji (fragment)	
<p>III faza zadania W DOLINIE STOJĄCEGO WIATRU W tej fazie akcja odbywa się częściowo w jaskini, częściowo w punkcie zbiorczym grupy (punkt to przestrzeń ok. 3 m²). Jaskinię powinno imitować małe pomieszczenie bez okien, tak by po wyłączeniu światła można było uzyskać tam całkowitą ciemność (składzik, magazyn, pomieszczenie gospodarcze lub socjalne, łazienka). Około 100 metrów przed pomieszczeniem-jaskinią znajduje się punkt zbiorczy grupy. Tu grupa otrzymuje instrukcję nr 1_2.03.</p> <p>Grupa wybiera jedną osobę, która wejdzie do jaskini, by odnaleźć wskazówki, co dalej robić. Ani grupa, ani wybrany zwiadowca niczego więcej nie wiedzą na temat jaskini poza tym, że: 1) trzeba mieć latarkę, ponieważ w jaskini jest zupełnie ciemno, 2) nie można mieć żadnego sprzętu elektronicznego, 3) można tylko dwa razy przekroczyć próg jaskini, 4) nie można tam przebywać dłużej niż 7 minut z uwagi na toksyczne opary wydzielane przez odchody nietoperzy oraz 5) nikt poza zwiadowcą z grupy nie może opuścić punktu zbiorczego grupy. Tabliczka z instrukcją, co dalej ma robić grupa, jest mocno przymocowana do ściany lub mebla, tak że nie można jej z sobą zabrać. Zawiera sporo szczegółów. Zwiadowca musi najpierw ją odnaleźć, przeczytać, a potem znaleźć sposób, by zapamiętać jak najwięcej informacji. (...)</p> <p>W czasie gdy zwiadowca jest w jaskini, grupa znajduje podrzucony świstek z „dobrą radą od tych, którzy byli tu wcześniej i przeżyli”. Jest tam informacja o tym, że jeśli grupa będzie miała jakiś kontakt</p>	
<p>asesorzy znają treść wszystkich instrukcji, mają do nich wgląd przez cały czas</p>	

ze zwiadowcą, zanim wyjdzie on z jaskini, to należy poprosić, by koniecznie zapamiętał/a, czy podano czas ucierania ziaren w moździerz, a jeśli tak – czy były to 3 minuty, czy 8 minut.

ZWRACAMY UWAGĘ NA NASTĘPUJĄCE ZACHOWANIA:

(...)

W odniesieniu do *wiarygodności* zwracamy uwagę na rzetelność/poprawność/zgodność z prawdą przekazywanych informacji, szczególnie ważne są poniższe szczegóły: a) 45 kroków i 54 ziarna, b) czerwony pieprz i zielony szlak, c) odczekać 3 minuty i na około 8 minut obudzić stojący wiatr, d) jeśli grupa dopyta, czy była informacja na temat czasu ucierania pieprzu, należy zwrócić uwagę, czy zwiadowca:

- pewny siebie powie, że informacji na temat czasu nie podano w minutach,
- przyzna się, że nie pamięta lub nie ma pewności – to łączy się z 3 i 8 minutami z pkt c), zwiadowca może się więc wahać, czy to nie o te 3 i 8 minut chodzi grupie,
- zasugerowany konkretnym pytaniem grupy o 3 i 8 minut poda którąś z tych liczb jako informację z jaskini,
- **bardzo ważne**, by zwiadowca nie kreował własnych danych, nie tworzył założeń, lecz podał informacje zgodne z tymi, które zastał w jaskini, i pozwolił wszystkim pracować na tym materiale.

wskazniki
wiarygodności
wpisane w sce-
nariusz zadania

Przykład 2. Bardziej ogólny niż w przykładzie 1 opis zachowań, które mogą wystąpić w danym zadaniu, zasługujących na uwagę i ocenę; zachowania reprezentują różne kompetencje, choć – przypominam – taki podział nie jest podczas obserwacji potrzebny, szczególnie w OZ; to fragment wyabstrahowany z opisu treści zadania, przez co może być nieco nieczytelny, asesorzy mają jednak pełną treść zadania, co bardzo ułatwia odniesienie poszczególnych postaw do obserwowanych w zadaniu wydarzeń, podobnie jak w przykładzie 1

Podjęmowanie decyzji – zachowania pożądane

- 1) to kluczowy cel zadania, ważne jest zatem każde postępowanie ograniczające nadmierne dyskutowanie, a zamiast tego nastawione na wybór jednej spośród dostępnych opcji
- 2) warto zwrócić uwagę na techniki pomocne w grupowym podejmowaniu decyzji, np. indywidualne zbieranie argumentów popierających i krytykujących poszczególne aspekty poddawane dyskusji oraz tworzenie na ich podstawie zespołowego rankingu, głosowania, losowania, wykorzystywania zasady maksymalizowania korzyści („na czym nam najbardziej zależy, jaki element otoczenia jest najistotniejszy”)

Logiczne wnioskowanie – zachowania pożądane

- 1) użyteczne (funkcjonalne) zestawianie potencjalnych zagrożeń czyhających w 4 różnych opcjach wyboru w celu łatwiejszej oceny ogólnego ryzyka wiążącego się z każdą decyzją
- 2) uwzględnienie szczegółów pomagających w określeniu lokalizacji geograficznej i pory roku – ma to wpływ na racjonalność wyboru każdego z 4 kierunków wędrówki

Rozwiązywanie problemów i orientacja na cel – zachowania pożądane

- 1) niewszczywanie konfliktów/nieporozumień, które bardzo dezorganizują dyskusję
- 2) koncentracja na meritum dyskusji bez żartów, dygresji
- 3) w sytuacji, gdy zespół zdecyduje się na zmianę kierunku wędrówki i zacznie dyskutować o tym zagadnieniu, naciskanie na główny cel, czyli konieczność sporządzenia listy

Asertywność – zachowania pożądane

- 1) podczas dyskusowania nad planem działania z wykorzystaniem wielu danych nt. sytuacji bardzo istotne jest to, czy mając użyteczne wnioski, jednostka je zaprezentuje, czy nie, czy będzie umiała dojść do głosu, znaleźć sposób, by zaprezentować swoje zdanie, czy będzie wycofana i bojaźliwa
- 2) podobnie będzie z obroną własnego zdania w razie jego krytyki czy ignorowania – należy zaobserwować, co jednostka robi w takich sytuacjach
- 3) w tym zadaniu ważna jest innowacyjność (pomysłowość), istotna jest więc także odwaga w prezentowaniu swoich pomysłów; innowacyjność często bywa źródłem dziwnych rozwiązań, które na początku są wielokrotnie krytykowane i odrzucane; aby zrobić użytek z innowacyjnych pomysłów, trzeba mieć dużą siłę przekonywania, pewność siebie i odwagę bronięcia swego zdania

Praca zespołowa – zachowania pożądane

- 1) nastawienie na porozumienie – niekwestionowanie niczego tylko dla zasady lub na złość komuś
- 2) dbanie o to, by rzeczywiście inni byli z wyboru zadowoleni, a nie ulegali tylko dla „świętego spokoju”
- 3) interweniowanie, gdy ktoś się nie włącza w dyskusję (bez znaczenia, jaki jest tego powód – nie chce czy nie potrafi); włączanie go, zachęcanie do wspólnych ustaleń
- 4) podkreślanie, że ważna jest powszechna akceptacja wspólnie podjętych decyzji dotyczących działań

Odpowiedzialność

– zachowania pożądane

- 1) podkreślanie, że decyzja, którą trzeba podjąć w danym etapie zadania, nie ma jedynie znaczenia sama w sobie, nie jest tylko zadaniem do wykonania, lecz bezpośrednio wpływa na kolejne etapy, trzeba się zatem do tego przyłożyć
- 2) podkreślanie powiązania czynności w całym zadaniu i konieczności analizowania konsekwencji każdego ruchu, wyboru

– zachowania niepożądane

- 1) lekceważące opowiadanie się za każdą decyzją, byle tylko była szybko podjęta – bez analizowania konsekwencji, bez porównywania
- 2) brak reakcji na wskazywane zagrożenia czy niekorzystne konsekwencje podjęcia danej decyzji
- 3) bagatelizowanie wskazanych zagrożeń czy niekorzystnych konsekwencji podjęcia danej decyzji

Innowacyjność

- 1) wyjście poza wiedzę zespołu, także poza obręb zespołu w poszukiwaniu informacji na temat przedmiotów z listy (np. skorzystanie z pozazespołowych źródeł wiedzy)
- 2) oryginalność (pomysłowość) nietypowego zastosowania przedmiotów z listy w warunkach środowiska, w którym będzie odbywała się wędrówka

Przykład 3. Zestawienie podstawowych wskaźników z modelu kompetencji dotyczących kompetencji *orientacja na cel* ze wskaźnikami tej samej kompetencji zdefiniowanymi w odniesieniu do konkretnego zadania

Aspekty oceniane w PODZADANIU 2_01

Kompetencja: *orientacja na cel*

Charakterystyka podzadania 2_01: krótka autoprezentacja każdej z 12 osób według ściśle określonych reguł oraz podział całej grupy na dwa podzespoły mające wykonać dalsze, całościowe i wieloetapowe zadanie; podział ma być dokonany z wykorzystaniem informacji zawartych w autoprezentacji oraz informacji na temat zadań czekających zespoły w dalszej części spotkania; wybory osób do zespołów powinny być uzasadnione; logika uzasadnienia i jego związek z informacją o poszczególnych osobach i dalszych podzadaniach podlegają ocenie

zachowania/postawy pozytywne, pożądane zaadaptowane do zadania:

- koncentracja na szybkim podziale na zespoły z *wykorzystaniem konkretnej wiedzy na temat zadania i charakterystyki poszczególnych osób*, ułatwiającej argumentację w odniesieniu do przydziału do zespołów

Warto zwrócić uwagę na pierwsze wskazania i argumentację:

→ czy argumenty odnoszą się do treści autoprezentacji, czy do preferencji związanych z wcześniejszą znajomością; *w zadaniu ważne jest maksymalne wykorzystanie wiedzy z poprzedniego zadania; pominięcie tego punktu należy uznać za odejście od precyzji wykonania*

→ czy argumenty odnoszą się do jakichkolwiek konkretnych, rzeczowych informacji na temat uczestników, czy raczej są kwestią przypadku, losowości czy takich reguł jak podział alfabetyczny

- brak żartów i innych czynności odciągających uczestnika i zespół od głównych celów zadania (poprawnego wykonania autoprezentacji oraz podziału grupy na 2 zespoły)
- interweniowanie, gdy pojawiają się rozbijające pracę dygresje, konflikty czy inna postawa przeszkadzająca w realizacji zadania
- uwzględnienie wszystkich 3 perspektyw w autoprezentacji opisanych w zadaniu, tak by obserwatorzy rzeczywiście mogli wykorzystać informację zawartą w autoprezentacji do podjęcia decyzji o przydzieleniu poszczególnych osób do dwóch zespołów
- zaprezentowanie całości zgodnie z wytycznymi (prostota, zwięzłość, konkretny przekaz, czas)
- podkreślenie, że w celu poprawnego i rzetelnego wywiązania się z tego podzadania należy przeanalizować przebieg wszystkich dalszych etapów, gdyż może to dostarczyć kluczowych informacji w odniesieniu do właściwych wyborów członków zespołów – *warto zwrócić uwagę, kto ten argument wysuwa, a być może także zachęca innych do wykorzystania wiedzy o całości zadania, lub kto sam dla siebie podejmuje taką analizę*

Zachowania/postawy niepozytywne, niepożądane wynikające bezpośrednio z reakcji na zadanie

- zadawanie pytań dotyczących informacji, które były podane w autoprezentacjach,

np.:

→ kto z was czyta tego rodzaju prasę?

→ czy ktoś przygotowywał wcześniej takie ogłoszenie lub wykonywał podobne zadanie?

→ określmy, kto w czym jest dobry

→ określmy, kto co chciałby robić

Zadawanie tego typu pytań świadczy o braku koncentracji i zaangażowania podczas zadania autoprezentacji, a być może także o braku odpowiedzialności i lekceważeniu poleceń, a tym samym o braku koncentracji na osiągnięciu postawionego celu

- ponadto wszystkie zachowania inne niż pozytywne spisane w arkuszu

Aspekty oceniane w PODZADANIU 2_01

Kompetencja: *orientacja na cel*

zachowania/postawy pozytywne, pożądane w formie wskaźników bezpośrednio z modelu kompetencji:

- realizuje zadania w pełni, do końca (z uwzględnieniem wszystkich wątków, poleceń, wytycznych)
- realizuje zadania w wyznaczonym czasie
- realizuje zadanie poprawnie (zgodnie z wyznaczonymi/istniejącymi normami, standardami)
- zdecydowanie podchodzi do rozwiązywania problemów – nie ucieka przed nimi, np. przez zaprzeczanie im, bagatelizowanie ich, nie pozostaje bierny

6.5.4.2. Operacjonalizacja wskaźników kompetencji na potrzeby OZ metodą sytuacji modelowych

Sytuacja modelowa to opis wydarzenia, w którym główny bohater działa albo a) w sposób oczekiwany, zgodny z ocenianymi kompetencjami, albo b) niezgodnie z oczekiwanymi kompetencjami. Wydarzenie opisane w sytuacji modelowej jest podzielone na kilka kroków, w których rytmie rozwija się opowiadana historia. Każda jej odsłona wymaga od głównego bohatera pewnej oceny, analizy i reakcji, a więc także decyzji. W ten sposób zachowania (reakcje, postawy) bohatera są równoznaczne z zakresem i rozumieniem kompetencji, których oceny dotyczy dana sytuacja modelowa. Inaczej mówiąc, wskaźniki ocenianych kompetencji zostają wpisane w sposoby reagowania bohatera. Dzięki tej metodzie operacjonalizacji wskaźniki nie są prezentowane (definiowane) jako pojedyncze zachowania wyabstrahowane z kontekstu, tak jak to ma miejsce w SOOP, lecz jako integralne elementy konkretnego wydarzenia. W tym sensie jest to analogiczne do metody operacjonalizacji zadań, w której wskaźniki są wkomponowane bezpośrednio w scenariusze zadań OZ (podrozdział 6.5.4.1). Zintegrowanie wskaźników z kontekstem – zarówno z zadaniem, jak i z sytuacją modelową – pozwala na ocenę postaw reprezentujących kilka kompetencji jednocześnie. Chodzi przede wszystkim o kompetencje pokrewne, czyli te, które mają naturalną część wspólną (ramka 6.1, s. 226–227, tabela 6.3, pkt A).

Tabela 6.3. Przykład operacjonalizacji kompetencji za pomocą sytuacji modelowej: A) definicja wskaźników opisujących postawy, w których przejawia się 7 wybranych kompetencji; B) sytuacja modelowa prezentująca przykładowe zdarzenie, którego bohater w trudnych okolicznościach zachowuje się zgodnie z oczekiwaniami opisanymi w tabeli A); tę lub zbliżoną sytuację można zaaranżować jako zadanie albo wykorzystać jako kontekst sytuacyjny w wywiadzie kompetencyjnym (podrozdział 8.2, s. 381); C) przykład zadania OZ opartego na wymaganiach z części A. Opisany przykład prezentuje jedynie schemat działania; przed zastosowaniem wymagałby jeszcze uszczegółowienia i dopracowania

A)

KOMPETENCJE	WSKAŹNIKI BEHAVIORALNE jakich zachowań i postępowania szukać podczas obserwowania zadań w OZ oraz podczas prowadzenia wywiadu kompetencyjnego? Przygotowujemy szeroki zestaw różnorodnych zachowań. Im więcej ich znajdziemy, tym wyższa będzie ocena danego obszaru.	SYTUACJA MODELOWA oceniany przyjmuje rolę Piotra B.
<p>wzór/przykład</p> <p>opanowanie kultura osobista efektywna komunikacja dynamizm zaradność samodzielność odpowiedzialność</p>	<ul style="list-style-type: none"> • nieokazywanie zbytnich emocji w trudnych sytuacjach → niepodnoszenie głosu; nieplakanie, możliwość płynnej komunikacji/brak efektu „zaschniętego gardła”, brak objawów fizjologicznych typu drżenie głosu, rąk, wypieki; podejmowanie prób wyjaśnienia/opisania sytuacji → sprawdzanie, czy problem jest realny, czy nie wynikał np. z czyjejś pomyłki • próby wyjaśniania przyczyn zaistniałych trudności (rzeczowe, logiczne, precyzyjne dopytywanie, zestawianie faktów, wnioskowanie) • podejmowanie prób usprawiedliwienia zaistniałej sytuacji (np. w celu uspokojenia innych, złagodzenia nastroju, „schłodzenia sytuacji”) • podejmowanie prób usunięcia trudności • unikanie automatycznego zrzucania winy na innych • nieszukanie od razu pomocy u innych • umiejętność przyjęcia na siebie konsekwencji zaistniałej sytuacji i zapowiedź usunięcia jej skutków 	<p>Piotr B. idzie na ważną prezentację. Ma odbyć się w biurze klienta w pokoju 11 o godz. 12.00</p> <p>całość w kolejnej tabeli</p>

BAZA
SCENARIUSZA
ZADAŃ OZ oraz
WYWIADU BEHA-
WIORALNEGO

B)

SYTUACJA MODELOWA
<p>podkreślone fragmenty ukazują pożądane zachowania, główne elementy diagnostyczne oceniany przyjmuje rolę Piotra B.</p>
<p>Piotr B. idzie na ważną prezentację. Ma ona odbyć się w biurze klienta w pokoju 11 o godz. 12.00. Piotr jest zdenerwowany, nie brał bowiem od początku udziału w rozmowach z klientem, ma poczucie braków w pełnym rozumieniu jego potrzeb. Jest jednak dobrej myśli. Ma zaprezentować wstępną koncepcję wizerunku marki gęstego soku dla aktywnych („odżywczy płyn”). Jest w swym fachu dobry, czuje się w tym temacie pewny. Wchodzi do sali przed czasem, ale widzi prawie komplet gości. Wyczuwa zdenerwowanie i zniecierpliwienie. Wita się, przedstawia z imienia i nazwiska i od razu potwierdza/ podkreśla godzinę swojej prezentacji, wyrażając przy tym zdziwienie/zaskoczenie, że pomimo jego wcześniejszego przybycia prawie wszyscy są już obecni. W odpowiedzi słyszy, że najwyraźniej się pomylił, gdyż prezentacja miała się rozpocząć 30 minut temu. Po otrzymaniu informacji, że umówiona na prezentację osoba już jedzie, większość postanowiła zaczekać na miejscu, tylko 3 osoby wyszły w pilnych sprawach i czekają na sygnał, kiedy się zacznie prezentacja. Mówiący mężczyzna wyjmuje telefon i zaczyna dzwonić. Piotr czuje się mocno dezorientowany. Przeprasza wszystkich i zapewnia, że pomyłka nie zaszła z jego winy, gdyż on sam potwierdzał godzinę. Sugeruje delikatnie, że może dezinformacja powstała za sprawą kogoś, kto przekazywał wszystkim informacje. Jednocześnie sprawnie, ale bez paniki przygotowuje się do pracy. Wyciąga laptop, dokumenty, zajmuje swoje miejsce. Dyskretnie spogląda w kalendarz i na zegarek. Wszystko jest w porządku – był umówiony na 12.00 jest 11.35. Jest pewny, że się nie pomylił, a jednocześnie nie chce prowadzić prezentacji w okolicznościach niesłusznego obwinienia za spóźnienie. Wciąż szuka wyjaśnienia sytuacji. Postanawia sprawdzić, czy nie pomylił numerów pokoi. Lekkim, żartobliwym tonem zwraca się do obecnych: „Mam nadzieję, że nie pomyliłem pokoi. Czy to jest pokój nr 11?”. Zebrani potwierdzają. Nieco wytrącony z równowagi pyta dalej: „Potwierdzę więc jeszcze temat mojego wystąpienia: prezentacja wizerunku napoju MUSS? Zgadza się?”. I tu nastąpiła chwila radości i wytchnienia dla Piotra B., gdyż okazało się, że w sali 11 omyłkowo zgromadziły się osoby oczekujące na inną prezentację.</p>

C)

ZADANIE OZ
<p>Zadanie: prezentacja z elementami trudnej sytuacji</p> <p>Osoba oceniana (OO) ma za zadanie przygotować w ciągu 15 minut prezentację. Do wyboru jest 5 tematów. Komisja odczytuje tematy i prosi OO o wybór. Po wybraniu tematu komisja odczytuje ustnie wybrany temat i potwierdza, że to jego ma dotyczyć przygotowywana prezentacja. Potem prosi OO, by udała się do wskazanego pomieszczenia, w którym znajdują się pomoce, które można wykorzystać do przygotowania wystąpienia (są to flipchart, flamastry, ołówek, węgiel, nożyczki, kolorowe karteczki, nitka i pinezki). Celem OO jest przekonanie słuchających do prezentowanej koncepcji. Prezentacja ma być oryginalna w formie i treści.</p>
<p>1) pierwsza trudna sytuacja:</p> <p>po przedstawieniu przez OO tematu prezentacji oceniający zgłaszają, że ostatecznie wybrała inny temat prezentacji niż ten, który teraz podała; podają temat, który rzekomo mają wpisany przy nazwisku OO, potwierdzając jednocześnie tożsamość OO, przeglądają przy tym kartki z zapiskami, by wzmocnić swoje stanowisko i racje</p>

oczekiwane reakcje/postawy OO: spokojne, grzeczne, ale stanowcze stwierdzenie, że na pewno temat był taki, jaki przygotowała; jeśli to nie pomoże → szukanie rozwiązania: pytanie, czy oceniający mogliby wysłuchać przygotowanej prezentacji; jeśli to nie pomoże → nadal szukanie rozwiązania: pytanie, czy można uzyskać czas na przygotowanie drugiego tematu i przystąpić do zadania raz jeszcze; albo → obrona stanowiska: próba przekonania, żeby oceniający wysłuchali przygotowanej prezentacji; → obrona stanowiska/przekonywanie: prezentacja następujących argumentów: „wysłuchanie przygotowanej prezentacji może dostarczyć informacji na temat oceny, których Państwo potrzebują”; „przypuszczam, że nie chodzi tylko o temat i rozwiązanie, ale o wiele elementów składających się na to zadanie, więc może można zamienić tematy, utrzymując sens zadania” (tu można wypisać kilka oczekiwanych czy poprawnych w tej sytuacji argumentów)

2) druga trudna sytuacja:

to trudne pytania lub kwestionowanie prezentowanych treści w trakcie prezentacji lub po jej zakończeniu; komentarze i uwagi powinny być formułowane spontanicznie w odpowiedzi na treści prezentacji

oczekiwane reakcje/postawy OO: brak utraty głównego wątku i przekonania do swego zdania; niekomentowanie krytyki jako efektu wcześniejszej problematycznej sytuacji; niepodnoszenie głosu; brak reakcji fizjologicznych wskazujących na utratę kontroli (łamiący się głos, niemożność wypowiedzania się, płaczliwość, drżenie ciała itp.); brak reakcji świadczących o dezorganizacji (pomyłki przy obsłudze sprzętu, przejęzyczenia, brak orientacji w kolejności prezentowanych treści; wypadające z ręki przedmioty itp.); niezapominanie o zasadach kultury osobistej podczas prowadzenia prezentacji przed publicznością (tu konkretne wskaźniki)

Wydarzenia opisywane w sytuacji modelowej mogą być oparte na faktach pochodzących z konkretnej organizacji lub mieć charakter bardziej ogólny, zawsze jednak powinny nawiązywać do realiów środowiska, w ramach którego jest wykonywana ocena (kultura, oczekiwania, zadania, kontekst, miejsce, przedmioty). Wydarzenia w sytuacji modelowej powinny być bogate w istotne szczegóły, dzięki czemu:

- 1) umożliwiają uczestnikom OZ różnorodną ich interpretację i tym samym stają się źródłem liczniejszych decyzji i podejmowanych działań,
- 2) przy wykorzystaniu dyskusji z ocenianymi osobami na temat uzasadnienia poczynionych przez nie kroków poszerza się pole tej dyskusji,
- 3) zwiększają prawdopodobieństwo wzbudzenia oczekiwanych zachowań.

Sytuacja modelowa jest bardzo wygodną metodą operacjonalizacji z uwagi na swoją naturalność i możliwość wykorzystania realnych sytuacji z życia środowiska organizacji. Osobom, które nie biorą bezpośrednio udziału w tworzeniu narzędzi opartych na modelu kompetencji, łatwiej jest zrozumieć cel opisywania tych wymiarów i jednoznacznie pojąć wytyczone normy. Sytuacje modelowe są metodologicznie bardzo bliskie metodzie in-cydentów krytycznych, o której wspomniałam przy omawianiu normalizacji, trafności i rzetelności zadań (podrozdział 6.4.1, s. 183).

6.5.4.3. „Złota zasada” w operacjonalizacji wskaźników kompetencji na potrzeby OZ

Bez względu na to, czy operacjonalizację na potrzeby OZ wykonuje się, adaptując zachowania bezpośrednio do treści zadań, czy wykorzystuje się do tego celu sytuacje modelowe, ma się do czynienia ze znacznie większą liczbą wskaźników niż w podstawowym modelu kompetencji lub systemie oceny rocznej. Niejednokrotnie budzi to obawy, a nawet sprzeciw asesorów lub projektantów OZ, co wiąże się z przewidywanymi trudnościami w rejestracji tak wielu danych. Z reguły te głosy krytyki sprowadzają się do następującej uwagi: „Za dużo wskaźników. Nie da się ich wszystkich zaobserwować w trakcie trwania zadań. Wiele z nich nie wystąpi lub pozostanie niezauważonych, co ostatecznie spowoduje niską ocenę. Lepiej zdefiniować niewiele wskaźników, ale za to takich, które będą wyraźne i łatwe do zobaczenia”. Nie, nie, nie – odpowiadam. Nie w prezentowanym przeze mnie podejściu, a przynajmniej nie wtedy, gdy chce się szukać potencjału. Specyfika oceny zintegrowanej – czyli krótki czas trwania, duża intensywność/dynamika działań, grupa i interaktywność, a także jej cel, czyli stworzenie warunków sprzyjających ujawnieniu się potencjału – wymagają również specyficznego spojrzenia na kompetencje, innego niż podczas oceny okresowej. „Inne spojrzenie” odnosi się zarówno do etapu definiowania wskaźników, jak i do bezpośredniego etapu obserwowania ich podczas sesji. Te dwie czynności są w naturalny sposób z sobą związane, dlatego tytułowa „złota zasada” dotyczy ich obydwu.

Jest tak ważna, że w celu pełniejszego wyjaśnienia, na czym polega, i lepszego zapamiętania tych informacji, wzmocniłam jej opis dwoma dodatkowymi sposobami przekazywania i utrwalania wiedzy – tłumaczy ją zarówno metafo(r)ma zapamiętywania, jak i kolejny odcinek z cyklu „Przymknij oko, otwórz głowę”. Obydwa sposoby nawiązują do złota, a więc to im zasada zawdzięcza swoją nazwę (przypominam, że nie ma statusu oficjalnej, wprowadziłam ją na potrzeby swojej pracy zawodowej, a teraz niniejszej książki). Ponadto za złoto można również uznać potencjał ludzi, szczególnie ten najcenniejszy, który w jakimś obszarze daje im zdecydowanie ponadprzeciętne możliwości. Ten czynnik występujący u pracowników to dla organizacji szczerze złoto lub diament, jak kto woli. Obydwie metafory są adekwatne do procesu poszukiwania (identyfikowania) potencjału i jego rozwoju, czyli „szlifowania” lub „polerowania”.

W metafor(m)ach obserwacja podczas OZ jest porównywana z tradycyjną metodą poszukiwania i pozyskiwania tego cennego kruszcu w rzekach (s. 279), w „Otwartej głowie” odnosi się do eksperymentu Rutherforda badającego strukturę atomu za pomocą złotej folii bombardowanej cząstkami alfa (s. 240). W obydwu odniesieniach pozytywny efekt jest oparty na rachunku prawdopodobieństwa, które rośnie proporcjonalnie do ilości materiału służącego do badania. Im więcej mamy na sicie osadów z dna rze-

ki, tym większa szansa, że będą w nich okruchy złota. Im więcej cząstek alfa skierujemy na złotą folię, tym większa szansa, że trafią na jądro w cząsteczce złota i od niego się odbiją.

Tak samo jest z obserwacją podczas OZ – im więcej będziemy mieć zdefiniowanych zachowań świadczących o pozytywnych i negatywnych przejawach ocenianych kompetencji, tym większa szansa, że wystąpią w czasie trwania krótkiej sesji i uda nam się je zaobserwować.

Ponadto w proponowanej dla OZ formie operacjonalizacji wskaźniki odnoszą się bezpośrednio do treści zadania i nie stanowią pojedynczych, oderwanych od kontekstu zachowań. Po pierwsze, jest to bardzo pomocne w ich obserwacji, gdyż asesor śledzi wydarzenia scenariusza, oczekując pewnych konkretnych postaw, zamiast zastanawiać się, czy obserwowane zachowanie X mieści się w zakresie wskaźnika 3 czy jeszcze/już nie. Jest mu zatem łatwiej je zidentyfikować, jeśli tylko wystąpią. Po drugie, więcej uwagi może poświęcić na wychwycenie zachowań, które są wyraźne i mogą mieć duży wpływ na realizację zadania, choć nikt nie przewidział ich w scenariuszu. To w OZ niezwykle ważny moment, który może oznaczać przejaw potencjału. Koniecznie trzeba te zachowania rejestrować, by je potem przeanalizować z perspektywy całego zadania. Znamy wszyscy przysłowie: „Nie wszystko złoto, co się świeci”, ale ci, którzy złota szukają praktycznie, wiedzą też, że „nie każde złoto świeci się od razu”; podobnie jest z diamentem, który błyszczy dopiero po oszlifowaniu. Prawda ta zawarta w prostym stwierdzeniu „Nieoszlifowany diament nie świeci” też jest przysłowiem, z tym że japońskim (o znaczeniu, jakie mają porzekadła ludowe dla skutecznego działania, mówię w podrozdziale 6.5.13.1).

Interferencyjny model potencjału zakłada, że jego pokłady mogą ujawnić się nagle, wzbudzone jakimś specyficznym układem czynników, których w scenariuszu strategicznego zadania w warunkach OZ nie brakuje. Jeśli chcemy w OZ ocenić bieżący poziom kompetencji, to skupiamy się na wcześniej przewidzianych, zdefiniowanych wskaźnikach – te pozytywne to nasze symboliczne złoto, tak czyste i niczym niepokryte, że widać je wśród wielu okruchów piachu i skał. Jeśli natomiast chcemy ocenić potencjał, to najpierw musimy go znaleźć, a on może się przejawiać na tysiąc sposobów, z których część może na pierwszy rzut oka nie wyglądać na coś wartościowego i użytecznego. Może nawet kojarzyć się z zachowaniami niepożądanymi, a także wzbudzać dezaprobatę części uczestników, podobnie jak dla niedoświadczonego i niewyposażonego w odpowiedni sprzęt poszukiwacza złoto skryte pod ciemną skorupką innych minerałów będzie zwykłym kawałkiem skały. Znaczenie tych nietypowych i nieuwzględnionych w scenariuszu reakcji może się uwidocznic dopiero po jakimś czasie, gdy utrzymane doprowadzą do planowanego finału lub gdy skumulowane będą dostatecznie wyraźne, by ich pozytywny wpływ dostrzegło otoczenie. Koncentrowanie się tylko na wskaźnikach z arkusza obserwacji daje połowę

możliwości, jakie oferuje OZ. Natomiast zastosowanie w OZ tylko bezpośrednich wskaźników z modelu kompetencji bez adaptacji ich do scenariusza zadań może oznaczać, że jedyną rzeczą, która łączy tak prowadzoną ocenę z metodą zintegrowaną poświęconą określeniu potencjału jest fakt, że uczestnicy wykonują interaktywne zadania. To jednak za mało. Z OZ można i trzeba wydobywać znacznie więcej możliwości. To nie jest tylko zabawa w zadania, podczas których COŚ można zaobserwować. To precyzyjna, złożona i wymagająca metoda oceny kompetencji. Co więcej, to jedna z wielu metod oceny bieżącego poziomu kompetencji oraz jedna z niewielu metod oceny potencjału, który w nich drzemie. Poprawnie przygotowana i przeprowadzona staje się też najefektywniejszą metodą jego wykrywania i oceny. Z tego powodu stanowi centralny element tej książki poświęconej przede wszystkim identyfikacji i ocenie potencjału oraz wykorzystywaniu go w planowaniu rozwoju pracowników.

Podsumowując, gdy korzystamy ze „złotej zasady” obserwacji podczas OZ, wtedy, po pierwsze, nie nastawiamy się na dostrzeżenie wszystkich zdefiniowanych zachowań, lecz koncentrujemy się głównie na tych, które są wyraźnie widoczne. Po drugie, wyczulamy się na wszystkie zachowania wyróżniające się i znaczące oraz je rejestrujemy, nawet jeśli w ogóle nie zostały zdefiniowane jako wskaźniki. Powiększenie zbioru wskaźników bez założenia, że muszą się pojawić wszystkie, poszerza pole obserwacji, co ją raczej ułatwia, niż utrudnia, szczególnie że kreuje sporą przestrzeń na ewentualne przejawy potencjału.

W OZ zadania spełniają swoją funkcję wówczas, gdy pozwalają różnym uczestnikom ujawnić różnorodne zachowania z listy wskaźników, a także te spoza listy, a nie wtedy, kiedy uczestnicy ujawniają wszystkie zachowania z listy i tylko z listy. Takie same zasady obowiązują podczas etapu analizowania wyników obserwacji: o wysokim poziomie kompetencji nie świadczy jedynie występowanie wszystkich pozytywnych wskaźników z listy, a o potencjale – tylko tych z listy (więcej na ten temat w podrozdziale 6.5.13 dotyczącym zasad analizowania wyników obserwacji).

Asesor część uwagi powinien poświęcić na wychwycenie zachowań, które są wyraźne i mogą mieć duży wpływ na realizację zadania, choć nie zawiera ich scenariusz (ani arkusz obserwacji). To w OZ niezwykle ważny moment, który może oznaczać przejaw *potencjału*. Koniecznie trzeba te zachowania rejestrować, by je potem przeanalizować z perspektywy całego zadania. Znamy wszyscy przysłowie „Nie wszystko złoto, co się świeci”, ale ci, którzy złota szukają praktycznie, wiedzą też, że „nie każde złoto świeci się od razu”; podobnie jest z diamentem, który błyszczy dopiero po oszlifowaniu. Potencjał u pracowników – szczególnie ten najcenniejszy, który w jakimś obszarze daje im zdecydowanie ponadprzeciętne możliwości – to dla organizacji szczerze złoto lub diament, jak kto woli. Obydwie metafory są adekwatne do procesu poszukiwania potencjału i jego rozwoju, czyli „szlifowania”, „polerowania”.

6.5.4.4. Definiowanie wskaźników pozytywnych i negatywnych – w OZ zawsze w parze, zawsze razem

W opisie wskaźników, także tych zawartych w arkuszu obserwacji, konieczne należy uwzględnić zarówno wersje zachowań pozytywnych, jak i negatywnych, czyli unikać zasady, według której są podane tylko zachowania pozytywne, a negatywne w założeniu ma dopowiedzieć sobie asesor (pewnym dozwolonym odstępstwem jest zdefiniowanie tylko negatywnych wskaźników bez uzupełniania ich wersją pozytywną – jest to omówione w podrozdz. 10.3.3, s. 421). Takie rozwiązanie jest bardzo niekorzystne, gdyż obniża rzetelność obserwacji. Zasada łącznego stosowania wskaźników pozytywnych i negatywnych była przeze mnie rekomendowana również w narzędziach oceny okresowej, ale w OZ ma szczególne znaczenie z uwagi na krótki czas obserwacji i brak możliwości porównania zachowań w czasie. Ten sam czynnik utrudnia również jednoznaczne zdefiniowanie, czy obserwowane zachowanie jest wystarczająco nasilone, by zostało uznane za negatywne, czy jeszcze można je uznać za brak zachowania pozytywnego (tabela 6.4).

Tabela 6.4. Przykład możliwej dwuznaczności w ocenie zachowania, którą mógłby spowodować brak jednoczesnego uwzględnienia wskaźników pozytywnych i negatywnych

	pozytywny	negatywny
wskaźniki	<i>Mówi prawdę/Przekazuje prawdziwe informacje</i>	<i>Mówi nieprawdziwe rzeczy/Przekazuje nieprawdziwe informacje</i>
obserwacja	Pomimo że X czytał kartkę ze wskazówkami podróżnych z poprzedniej wyprawy, niczego nie przekazuje swoim współtowarzyszom podczas wspólnej dyskusji.	
klasyfikacja zachowania	?	?
decyzja	Według powyższych wskaźników obserwowane zachowanie nie mieści się w kategorii, którą one opisują. Milczenie, zatajanie, nieudzielanie informacji nie jest tym samym, co udzielanie nieprawdziwych informacji. Zachowanie powinno być zarejestrowane, gdyż jest ważne i może mieć poważne konsekwencje, jednakże nie może być opisane ani jako pozytywne, ani jako negatywne w tej kategorii.	
komentarz	Gdyby zostało uwzględnione tylko pozytywne zachowanie, a negatywne pozostawiono by do indywidualnego dodefiniowania, wówczas ktoś tę samodzielność mógłby uznać za zatajanie prawdy, za niemówienie prawdy, nadal uważając to za jednoznaczne z negatywnym wskaźnikiem. W celu zwiększenia obiektywizmu i standaryzacji oceny zdecydowanie lepiej zdefiniować obydwie wersje wskaźników.	

Z uwzględnienia par przeciwnych sobie zachowań, czyli pozytywnych i negatywnych, w naturalny sposób wyłania się także trzecia wartość wskaźników – nieobserwowany (brak obserwacji). Tę opcję także zawsze należy uwzględniać w arkuszu obserwacji. Więcej na ten temat w podrozdziale dotyczącym prowadzenia obserwacji, czyli w opisie przebiegu sesji (podrozdział 6.5.12).

przymknij oko, otwórz głowę

i sprawdź, jak nauki ścisłe pomagają zrozumieć zarządzanie

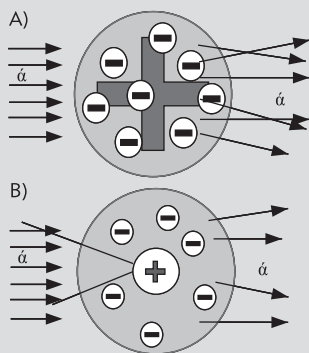
Pozornie Paradoksalne Paralele

Wiem, że odniesienie się do matematyki czy fizyki może niejedną osobę sparaliżować, a co najmniej zniechęcić, ale proszę o cierpliwość. Warto, bo obydwie te nauki – jako że są ścisłe – świat tłumaczą ściśle. A świat mamy jeden, gdy więc lekko przymkniemy oko i trochę otworzymy głowę, możemy z łatwością wykorzystać namacalny świat fizyki i logiczny matematyki w celu ujarzżenia niektórych zagadnień zarządzania – dziedziny znacznie bardziej statecznej, niż można sądzić po jej strojach – pstrokatych i nieustannie zmienianych w rytm kalejdoskopu mody.

„Złota zasada” w operacjonalizacji wskaźników kompetencji na potrzeby OZ zwiększa szansę dostrzeżenia tego, co nie jest łatwe do zarejestrowania podczas klasycznego obserwowania.

Eksperyment Rutherforda

W 1897 r. angielski fizyk sir Joseph John Thomson odkrył elektron. Odkrycie ujemnie naładowanego elektronu, który można oderwać od atomu, zachwiało poglądami na temat budowy atomu – wcześniej uważano, że atomy to niepodzielne kulki bez struktury wewnętrznej. Kwestią sporną pozostawał sposób rozłożenia elementów w przestrzeni atomu. Koncepcji było sporo. Sam Thomson zaproponował ideę zwaną modelem „ciasta z rodzynkami” (rys. A). Głosiła ona, że dodatnio naładowany ładunek rozłożony jest w całej objętości atomu, a elektrony tkwią w nim punktowo, tak jak rodzynki w cieście. Koncepcja ta najbardziej przystawała do „zdroworozsądkowej” obserwacji tzw. zwykłego człowieka, że materia jest w gruncie rzeczy ciągła i spoista. Odkrycie promieniowania jądrowego, m.in. promieniowania alfa, wywołało kolejne pytanie: jak to się dzieje, że niektóre atomy emitują inne. W maju 1909 r. okazało się, że nie wszystko, co na pierwszy rzut oka uważamy za oczywistość, jest nią w istocie. Hipotezę Thomsona podważył



jego dawny uczeń sir Ernest Rutherford. To nie on sam przeprowadzał jednak eksperyment zwany teraz jego imieniem, lecz jego stażysta Hans Geiger (→licznik Geigera) i student Ernest Marsden. Eksperyment polegał na bombardowaniu bardzo cienkiej złotej folii promieniowaniem alfa i obserwacji rozkładu przechodzących przez nią cząstek alfa w celu określenia struktury budowy atomu. Promieniowanie alfa to po prostu atomy helu pozbawione elektronów. Przyrząd do badania zjawiska zawierał źródło tych cząstek w ołowianym pojemniku

z niewielkim otworem skierowanym na złotą folię. Podczas eksperymentu detektor cząstek (ekran pokryty siarczkiem) umieszczano pod różnymi kątami do kierunku promieni alfa. Obserwacja ekranu przez lupę umożliwiała dostrzeżenie błysków, gdy cząstka alfa trafiała w ekran detektora. Pomysł był prosty: cząstka alfa leci w kierunku złotej folii, przechodząc przez atom, oddziałuje z elektronami, które nieznacznie zmieniają kierunek jej biegu, następnie uderza w ekran, który w tym miejscu na moment rozbłyska.

A) według teorii Thomsona cząstki alfa swobodnie pokonują wnętrze atomu; B) rezultat eksperymentu: niewielka część cząstek jest odbijana, ukazując mały, skoncentrowany w niewielkiej przestrzeni ładunek dodatni.

Według teorii Thomsona cząstki te powinny przejść przez złotą folię jak „przez masło”. Ku zaskoczeniu eksperymentatorów okazało się jednak, że jedna cząstka na ok. 8000 wystrzelonych odbija się od złotej folii. Rutherford skomentował to zdarzenie stwierdzeniem: „To było chyba najbardziej niewiarygodne zdarzenie w moim życiu. To tak, jakby pocisk artyleryjski wielkiego kalibru, wystrzelony w kierunku serwetki, odbił się od niej i powrócił do strzelającego”. Szybko przystąpił do rozwiązywania zagadki. Na początku 1911 r. opublikował swoje odkrycie. Atom w ogromnej większości jest pusty. W środku ma duże (w proporcji do rozmiarów elektronów) jądro, a w ogromnej odległości (w stosunku do wielkości jądra), po ściśle określonych orbitach, krążą niewielkie elektrony. Tylko w ten sposób można wytłumaczyć rzadkie odbicia masywnej cząstki alfa: odbijała się ona jedynie w przypadku trafienia w jądro atomu złota. Ciągłość materii to ułuda. Jądro zajmuje mniej niż jedną bilionową część objętości atomu. To siły elektryczne działające między atomami utrzymują względną spistość materii. Tak skończyła się epoka fizyki klasycznej, a zaczęła się era fizyki jądrowej.

Potencjał – nasza uśpiona, utajona i niewidoczna wprost możliwość skutecznego działania – jest często trudny do zidentyfikowania, podobnie jak malutkie w skali atomu jego jądro. Z eksperymentu ze złotą folią wynika, że im więcej cząstek alfa skieruje się na folię, tym większa jest szansa, że któraś trafi na jądro atomu złota. Analogicznie jest podczas prób poszukiwania potencjału – im więcej wysłamy impulsów, które mogą go wzbudzić, tym szansa na jego odkrycie jest większa. Im więcej odpowiedzi będziemy analizować jako ewentualne symptomy potencjału, tym większa możliwość, że go znajdziemy. Wszelkie ograniczenia są niewskazane, a przekonanie wielu praktyków ZZL, że z góry wiadomo, jak się przejawia potencjał i jakich dokładnie zachowań trzeba szukać, przypomina pierwotne przekonanie fizyków o budowie atomu... ciastko z rodzynekami...

Trygonum[®] – opis aplikacji zawierającej scenariusz oraz wszystkie elementy potrzebne do samodzielnego przeprowadzenia sesji AC/DC w wersji wirtualnej Trygonum[®]



10.1. Trygonum[®] – co wchodzi w skład aplikacji, co jest treścią gry i przedmiotem oceny

Gra Trygonum[®] jest nadrzędnym scenariuszem stanowiącym kontekst wirtualnej wersji oceny zintegrowanej (AC lub DC). Gra jest wpisana w aplikację opartą na arkuszu Excel, co umożliwia:

- 1) wygodne utrzymanie wszystkich dokumentów służących do przeprowadzenia AC spakowanych w jednym miejscu (baza plików gry),
- 2) zarejestrowanie obserwacji w interaktywnym arkuszu obserwacji i dodanie komentarza,
- 3) zapisanie obserwacji i komentarzy w arkuszu, przechowywanie w wersji elektronicznej i łatwy dostęp do e-dokumentacji,
- 4) podsumowanie obserwacji w postaci zestawienia zaobserwowanych zachowań pozytywnych i negatywnych,
- 5) ich graficzną prezentację,
- 6) wydrukowanie „surowych” raportów z zapisem obserwacji i komentarzy,
- 7) wykorzystanie „surowych” raportów z zapisem obserwacji i komentarzy do przygotowania rozszerzonych raportów indywidualnych.

Tabele towarzyszące opisowi organizacji materiału w aplikacji zawarte w niniejszym rozdziale stanowią jedynie schematy ukazujące zakres, konstrukcję i logikę treści aplikacji. W rzeczywistości mają one nieco inną szatę graficzną i znacznie bogatszą zawartość. Z uwagi na dostęp do materiału książkowego schematy zawierające treść fragmentów zadań lub zakresy wskaźników zostały ograniczone do koniecznego minimum.

W pakiecie aplikacji znajdują się następujące elementy:

- 1) scenariusz całej gry Trygonum[®] (dokument PDF), a w jego ramach:
 - a) szczegółowa instrukcja postępowania dla asesorów,
 - b) opis przebiegu kolejnych akcji gry/zadania,
 - c) cel, założenia i elementy akcji gry/zadania,
 - d) założenia diagnostyczne:
 - co, kiedy i dlaczego może wystąpić,
 - co, gdzie i kiedy można oceniać,
 - jaką rolę w grze/zadaniu odgrywają poszczególne elementy,
 - co można potraktować opcjonalnie, gdzie można rozszerzyć działania i o jakie elementy,
 - e) zasady i założenia organizacyjne:
 - jakie obowiązki pełnią w poszczególnych etapach asesorzy,
 - jakie rekwizyty powinni mieć, jak je przygotować i jak nimi dysponować,
 - co ma krytyczny wpływ na poprawny przebieg zadania,
- 2) instrukcja dla uczestników (dokument PDF),
- 3) arkusz obserwacji_1 – wersja służąca do rejestracji obserwacji z wykorzystaniem drukowanego dokumentu (dokument zawiera opisy zadań z wyróżnionymi i numerowanymi kluczowymi zachowaniami, które mogą się w nich pojawić i które podlegają ocenie; w tej wersji arkusza asesor zaznacza ołówkiem numery zaobserwowanych zachowań, by potem przenieść je do arkusza obserwacji_2 (wersja elektroniczna – ilustracja 10.3),
- 4) arkusz obserwacji_2 – wersja elektroniczna służąca do:
 - a) rejestracji obserwacji bezpośrednio w arkuszu Excel bez wykorzystania wersji drukowanej lub
 - b) wprowadzenia wyników obserwacji, która wcześniej była zarejestrowana na drukowanej wersji arkusza obserwacji;
arkusz obserwacji_2 umożliwia:
 - a) trwały zapis elektroniczny zarejestrowanych obserwacji,
 - b) analizę obserwacji uwzględniającą podsumowanie:
 - z podziałem na zachowania pozytywne i negatywne
 - ze wskazaniem na natężenie poszczególnych zachowań (liczbę wystąpień),
 - kontekst wystąpień,
- 5) podstawowa baza kompetencji wraz ze wskaźnikami (dokument PDF) – to element dodatkowy, pomocniczy, niezintegrowany z aplikacją; z uwagi na to, że w grze Trygonum[®] obserwacja oparta jest tylko na wkom-

ponowanych w zadania wskaźnikach, a jej efekt stanowią jedynie różne układy i wartości zaobserwowanych zachowań, do aplikacji dołączony jest jako materiał pomocniczy obszerny podstawowy model kompetencji – podstawowy, czyli niezaadaptowany do zadań oceny zintegrowanej, lecz zdefiniowany w sposób niezależny, bardziej uniwersalny, typowy dla SOOP; materiał ten ma stanowić element wsparcia dla użytkowników aplikacji, którzy nie dysponują własnym podstawowym modelem kompetencji ani nie mają mojej poprzedniej książki (Padzik 2013) z dostępem do aplikacji BinBin®.

Scenariusz obejmuje kilka podzadań, które reprezentują 3 podstawowe style organizacji pracy:

- 1) zadania indywidualne – zadania, które każdy uczestnik AC powinien wykonać samodzielnie; w ich ramach obserwowane są kompetencje charakterystyczne dla pracy indywidualnej i szeroko pojętej samoorganizacji,
- 2) zadania zespołowe – zadania, które uczestnicy są zobowiązani wykonać jako zespół, zakładając współodpowiedzialność za wynik oraz konsensus wszystkich członków w odniesieniu do kluczowych decyzji i kierunku działań; w ich ramach obserwowane są kompetencje charakterystyczne dla pracy kolektywnej i szeroko pojętej współpracy;
- 3) poza zadaniami obligatoryjnie indywidualnymi oraz zespołowymi wszelkie inne działania wpisane w poszczególne etapy nadrzędnego scenariusza mają charakter pracy grupowej, czyli oparte są na współpracy oraz wspólnym celu, ale nie mają narzuconych zasad relacji między uczestnikami AC, podziału pracy, sposobu rozliczania z jej wykonania czy udziału poszczególnych osób w efekcie końcowym; oznacza to, że w zależności od decyzji uczestników AC ten rodzaj działań może stanowić:
 - a) pracę grupową, czyli pracę wykonywaną samodzielnie przez poszczególne osoby i rozliczaną indywidualnie, choć zorientowaną na wspólny cel,
 - b) pracę zespołową, zorientowaną na wspólny cel, realizowaną wspólnie oraz rozliczaną wspólnie (wszyscy w równym stopniu odpowiadają za końcowy efekt, jest on pracą zespołu),
 - c) pracę w parach lub w innym podziale, gdzie zastosowane będą jednocześnie dwa powyższe style działania (w tych zadaniach oferujących swobodę wyboru stylu pracy obserwowane są te kompetencje, które są charakterystyczne dla wybranej organizacji pracy).

Z uwagi na swój bardzo zróżnicowany charakter i jeden scenariusz spójny dla wszystkich podzadań program pozwala obserwować bardzo różne sposoby pracy, postawy i relacje. Oferowane w książce zadanie Trygonum® pełni funkcję modelu postępowania, a więc jest przygotowane do oceny

powszechnie oczekiwanych kompetencji potrzebnych do sprawnego działania w zadaniowym środowisku społecznym, czyli w organizacji. Poza kompetencjami dotyczącymi pracy indywidualnej i zespołowej (kolektywnej), którym poświęcone są konkretne fragmenty scenariusza, we wszystkich zadaniach powinny być obserwowane 3 fundamentalne kompetencje:

- a) podstawowy wymiar komunikowania się (w tym głównie przekazywanie i odbieranie informacji oraz przekonywanie),
- b) rozwiązywanie problemów (rozumiane jako usuwanie przeszkód uniemożliwiających osiągnięcie celu) oraz
- c) podejmowanie decyzji (rozumiane jako dokonywanie wyboru kierunku działań podczas radzenia sobie z trudnościami lub nietypowymi sytuacjami).

Dodatkowo scenariusz daje możliwość obserwowania postaw związanych z kompetencjami menedżerskimi i/lub należącymi do grupy przywództwa, a także tych z zakresu optymalizacji, w tym innowacyjności i kreatywności.

Środowiskiem gry jest przestrzeń o nazwie Trygon. Jej specyfika – zgodnie z nazwą – oparta jest na liczbie 3, a zatem wymaga grupy osób składającej się z liczby podzielnej przez 3. Gra dołączona do książki rozpisana jest na 12 osób (3 zespoły po 4 osoby). Każdy z zespołów jest oznaczony literą: pierwszy – A, drugi – B, trzeci – C. W odróżnieniu od symboli zespołów, poszczególne podzadania oraz 3 etapy głównego zadania są numerowane. Podział uczestników na 3 zespoły może być dokonany losowo przez organizatorów AC lub intencjonalnie, jeśli dodatkowym celem jest przykładowo ocena interakcji czy relacji między konkretnymi uczestnikami (np. zakresu i poziomu ich współpracy). Można także uczynić z podziału na zespoły odrębne zadanie i włączyć je w scenariusz. Na potrzeby scenariusza dołączonego do książki podział uczestników na 3 zespoły jest losowy. 12-osobowa grupa uczestników w podziale na 3 zespoły po 4 osoby w przebiegu całego zadania podlega:

- a) jednoczesnej pracy w 3 zespołach, które między sobą rywalizują oraz
- b) synchronizacji pracy w wyznaczonych punktach zadań, co z kolei wymaga raz na jakiś czas porozumienia między rywalizującymi zespołami i wspólnych uzgodnień, a niekiedy także pełnego kompromisu.

W takich warunkach osiągnięcie nadrzędnego celu gry/zadania wymaga od uczestników zarówno współpracy, jak i rywalizacji, a od ich kompetencji i preferowanego stylu pracy zależy, jak to wykorzystają. Warianty realizacji zadania są elastyczne, dzięki czemu pozwalają zaobserwować preferencje w zakresie wyboru między modelem współzawodnictwa a kooperacji. Choć mówimy tu o kompetencjach, dla których gra jest doskonałym kontekstem, to same w sobie kompetencje nie są przedmiotem oceny. Całość metodo-

logii opiera się jedynie na obserwacji i wnioskowaniu na podstawie zachowań, czyli wskaźników. Szerzej jest to omówione w kolejnym punkcie.

10.2. Trygonum® – dostęp, pobieranie i techniczne zasady użytkowania

W celu ściągnięcia aplikacji należy się zalogować na stronie:

www.ocena-zintegrowana.wolterskluwer.pl

oraz wpisać zamieszczony w książce kod aktywacyjny. Aplikacja jest dostępna w zakładce Pliki do pobrania. Do uruchomienia aplikacji wymagany jest system Windows z pakietem MS Office 2007 lub każda nowsza wersja oraz przeglądarka plików PDF, np. Adobe Acrobat Reader.

10.3. Trygonum® – główne założenia AC jako metody oceny oraz funkcjonalne zasady aplikacji jako narzędzia oceny

Podstawowe zasady oferowanej gry AC wynikające z podejścia prezentowanego w książce zakładają:

- 1) wskaźniki bezpośrednio odnoszące się do treści zadań bez wpisania ich w model kompetencji,
- 2) wyniki tylko w postaci zaobserwowanych zachowań z podziałem na pozytywne i negatywne z odniesieniem do kontekstu występowania,
- 3) raporty i wnioskowanie jedynie indywidualne, oparte na wynikach w postaci zachowań – bez automatycznie generowanych profili i opisowej informacji zwrotnej opartej na gotowym opracowaniu,
- 4) „otwarty” arkusz oceny – zdefiniowana podstawowa grupa wskaźników, reszta zaś do bacznej obserwacji i notowania każdej wyraźniej reakcji lub zachowań o ważnych konsekwencjach (tu pomocą może służyć obszerny podstawowy model kompetencji dołączony do aplikacji jako niezależny zbiór oraz arkusz łączący wskaźniki z bazy gry z grupami kompetencji (ilustracja 10.2)).

Jak już zaznaczono, gra Trygonum® daje możliwości oceny bardzo szerokiego wachlarza kompetencji, choć są one reprezentowane jedynie przez zachowania. W aplikacji uzupełniającej książkę nie ma obligatoryjnego ani automatycznego przypisania wskaźników do kompetencji. Oznacza to, że

zarówno obserwacja, jak i ocena jest wykonywana tylko na podstawie zachowań. Odniesienie poszczególnych wskaźników do kompetencji ma miejsce w scenariuszu/instrukcji dla asesora oraz w arkuszu, o którym mowa w ilustracji 10.2, i jest traktowane jedynie jako wskazówka, sugestia lub propozycja. Brak przełożenia obserwacji na kategorie kompetencji, a tym bardziej na ich poziom w rozumieniu skal czy natężeń, jest konsekwencją przyjętego podejścia do zarządzania kompetencjami prezentowanego zarówno w książce *Ocena pracowników* (Padzik 2013), jak i w niniejszym opracowaniu. Zasady tego podejścia są konsekwentnie umacniane i poszerzane, co tłumaczy fakt, że w aplikacji BinBin[®] dołączonej do publikacji dotyczącej SOOP ostateczna ocena jest jeszcze odnoszona do kompetencji i w ich ramach interpretowana, natomiast w aplikacji z grą AC wykorzystane wskaźniki behawioralne już nie są powiązane z nazwami (kategoriami) kompetencji. Jest to spowodowane dwoma ważnymi czynnikami: 1) zupełnie odmiennym charakterem tych dwóch metod oceniania oraz 2) wprowadzeniem kolejnych aspektów wiedzy na temat natury kompetencji. Można powiedzieć, że poprzednie opracowanie było wstępem i przygotowaniem gruntu do pełnej odsłony wiedzy na temat oceny kompetencji i zarządzania nimi według nowego podejścia. Mowa o tym szczególnie w podrozdziale 6.5.4 dotyczącym przygotowania zestawu ocenianych kompetencji i ich operacjonalizacji ze wskazaniem różnic między SOOP a OZ (s. 215).

10.3.1. Wskaźniki w treści zadań, nie w modelu kompetencji

Z różnego charakteru metod oceny towarzyszącej SOOP i AC wynika zupełnie inna perspektywa postrzegania rzeczywistości, w tym samego człowieka i jego działań w kontekście, w którym osadzona jest jego ocena. Duża, szeroka i rozciągnięta w czasie ocena towarzysząca SOOP pozwala w pewnym stopniu na operowanie wskaźnikami przypisanymi do zdefiniowanych z góry grup kompetencji. W SOOP wskaźniki są bowiem rozdzielne, jednoznaczne i oderwane od kontekstu, a także niezależne, wolne, wyabstrahowane z wydarzeń. A skoro są wolne od wydarzeń, to mogą być przypisane do poszczególnych kompetencji (i to też ewentualnie, ponieważ nie zalecam tej operacji, choć w SOOP wydaje się jeszcze dopuszczalna). W ocenie zintegrowanej, szczególnie w jej wersji wirtualnej, wskaźniki są natomiast dopasowane do zadania. W pełni się do niego odnoszą, są wręcz w nie wkomponowane. Oznacza to, że opisują znacznie bardziej złożone działania, gdyż muszą uwzględniać szczegóły sytuacji. To z kolei oznacza, że same w sobie nie muszą być jednoznaczne, ponieważ ich znaczenie uzu-

pełnia przez cały czas dostępny i kontrolowany kontekst sytuacyjny. On także pozwala, by wskaźniki nie były pojedyncze, lecz występowały w grupach złożonych z ciągu zachowań czy całej złożonej postawy (jest to opisane i ukazane na przykładzie sytuacji modelowej z Piotrem B. w roli głównej – tabela 6.3, s. 233). W AC można sobie na to pozwolić, ponieważ ocena następuje w konkretnym wycinku czasu. Konkretnie zachowania czy postawy są więc w danym przedziale czasowym przewidziane, ponieważ prawdopodobieństwo ich wystąpienia wynika z treści scenariusza. W tych okolicznościach nawet jeśli wskaźniki będą stanowiły złożony układ wielu reakcji, to nie ma ryzyka, że obserwatorzy to pominą. Po to jest bowiem sesja oceny, by z dużą uwagą koncentrować się na przedmiocie oceny (opisuje to metafora mikroskopu z metafor(m)y zapamiętywania na s. 222). Ponadto obserwatorów też jest kilku. Warunki AC pozwalają więc na znacznie bardziej precyzyjną ocenę i interpretację odnoszącą się do konkretnego kontekstu. To z kolei umożliwia traktowanie kompetencji zgodnie z ich pojęciową, umowną naturą, czyli jako płynnie definiowane formy językowe, struktury wieloznaczne i w pełni uzależnione od kulturowo-społecznej interpretacji środowiska, w którym funkcjonują. Stanowi to jednoznaczny i bezdyskusyjny powód, dla którego nie ma sensu wykorzystywanie kompetencji jako „sztywnych” ram do dokonywania oceny czy definiowania jej wyniku. Wiedząc jednak, jak bardzo wszyscy są przyzwyczajeni do operowania w trakcie oceniania nazwami kompetencji (wynika to zresztą z kultury języka, czyli znacznie dłuższej i silniejszej tradycji niż procedury HR), nie odrzucam ich całkowicie, lecz pozostawiam każdemu możliwość samodzielnego określenia poszczególnych grup zachowań odpowiednimi nazwami kompetencji. Jako pomoc czy sugestię proponuję własne grupowanie dostępne w instrukcji dla asesora i w arkuszu 2 aplikacji (ilustracja 10.2) i dodatkowo dołączam do aplikacji obszerną bazę modelu wraz ze wskaźnikami zdefiniowanymi w formie podstawowej, nieadaptowanej do zadań gry. Można z tych pomocy skorzystać, nazywając językiem kompetencji pewne grupy zachowań ocenianego. Można także powołać w tym celu własne kategorie kompetencyjne. Tak czy inaczej, są to operacje dodatkowe, ponieważ efektem wypełnienia arkusza obserwacji dostępnego w aplikacji jest zapis w postaci zbiorów zachowań w podziale na zachowania pozytywne i negatywne bez automatycznego przełożenia ich na kompetencje. Zbiory te, tak jak w aplikacji BinBin®, stanowią surową formę raportu. „Surowy” raport oznacza podsumowanie obserwacji oraz odniesienie ich do konkretnej sytuacji (zadania), jednakże bez interpretacji oraz atrybucji, czyli bez wniosków na temat przyczyn i celu zarejestrowanych zachowań (ilustracja 10.1). Z tego wynika kolejna charakterystyka oferowanego narzędzia – rezygnacja z automatycznie generowanych raportów korzystających z gotowej bazy opisu kompetencji na poszczególnych poziomach natężeń.

numer podzadania		zachowania pozytywne		zachowania negatywne		zachowania przewidziane w scenariuszu	
PODSUMOWANIE_cale zadanie							
osoba 1							
nr podzadania			nr podzadania				
1.1.1	zachowania przewidziane w scenariuszu i wpisane w treść zadania	1.1.1	zachowania przewidziane w scenariuszu i wpisane w treść zadania				
1.1.1	nie czeka na informację czy sygnał od innych uczestników	1.1.1	rozpoczyna rozmowy z innymi osobami				zachowania przewidziane w scenariuszu, ale widoczne podczas obserwacji
1.1.1	rozpoczyna pracę bez dezorientacji, rozglądania się	1.1.1	komentuje na głos				
1.1.1	podczas pracy nad tekstem uczestnik koncentruje się na swojej pracy, skupia uwagę na swoim materiale	1.1.1	oddaje wykonane zadanie po wyznaczonym czasie				
1.1.1	oddaje streszczenie zgodnie z poleceniem, czyli odkłada na stolik operacyjny	1.1.1					
1.1.1	streszczenie zostało napisane poprawnie gramatycznie	1.1.1	streszczenie nie jest zrozumiałe (ze streszczenia nie można się dowiedzieć, o czym był tekst)				
1.1.1	słowa zostały użyte w poprawnym znaczeniu	1.1.1					
1.1.1	streszczenie jest napisane czytelnie (pismo)	1.1.1					
	zachowania przewidziane w scenariuszu i niewpisane w treść zadania		zachowania przewidziane w scenariuszu i niewpisane w treść zadania				
1.1.1	pomaga, udziela informacji, gdy ktoś o coś pyta	1.1.1	w trakcie zadania rozmawia przez telefon, nie wychodząc z sali				
1.1.2	zachowania przewidziane w scenariuszu i wpisane w treść zadania		zachowania przewidziane w scenariuszu i wpisane w treść zadania				
1.1.2	korzysta z dodatkowych materiałów, by podnieść wartość/jakość swojej pracy	1.1.2	podczas przygotowania prezentacji dopytuje i prosi o pomoc innych uczestników				
1.1.2	przygotowuje prezentację bez czekania na informację czy sygnał od innych uczestników	1.1.2					
1.1.2		1.1.2	komentuje na głos				
1.1.2	podczas pracy nad prezentacją uczestnik koncentruje się na swojej pracy, skupiając uwagę na swoim materiale	1.1.2	wykonuje czynności dot. przygotowania prezentacji po wyznaczonym czasie				
1.1.2	zachowania przewidziane w scenariuszu i niewpisane w treść zadania		zachowania przewidziane w scenariuszu i niewpisane w treść zadania				
1.1.2		1.1.2	w trakcie zadania rozmawia przez telefon, nie wychodząc z sali				
1.1.3	zachowania przewidziane w scenariuszu i wpisane w treść zadania		zachowania przewidziane w scenariuszu i wpisane w treść zadania				
1.1.3	mówi płynnie, dynamicznie	1.1.3	przekroczył czas prezentacji				
1.1.3	prezentuje zgodnie z planem – nie powtarza się, zachowuje logiczną kolejność	1.1.3					
1.1.3	wspomaga się tablicą – punkty, hasła, najważniejsze informacje	1.1.3	jako odbiorca dużo komentował, dopowiadał w trakcie prezentacji innych osób				
1.1.3	wspomaga się szkicami – grafika, szkic układu elementów w prezentowanym tekście	1.1.3					
1.1.3	zachowania przewidziane w scenariuszu, i niewpisane w treść zadania		zachowania przewidziane w scenariuszu i niewpisane w treść zadania				
1.1.3		1.1.3					
1.2.1	zachowania przewidziane w scenariuszu i wpisane w treść zadania		zachowania przewidziane w scenariuszu i wpisane w treść zadania				
1.2.1	zauważył, że w tekście pod poleceniami są podane wskazówki, a wśród nich informacja o tym, że 3 teksty z 4 coś łączy	1.2.1					
1.2.1	ustala, definiuje cel pracy	1.2.1	żartuje z innych i ich pomysłów				
1.2.1	śledzi szczegóły w instrukcji, odwołuje się do instrukcji	1.2.1	odrzuca i krytykuje pomysły i wypowiedzi innych bez ich analizy i rozważenia				
1.2.1	zgłasza dobre rozwiązania (zgodne z poprawnym rezultatem)	1.2.1					
1.2.1	nie zniechęca się porażkami, po porażce podejmuje kolejne działania, jest wytrwały	1.2.1					
1.2.1	wskazał/zgłosił konieczność podjęcia decyzji nt. organizacji prezentacji – kto będzie prezentował: wszyscy w podziale na role czy wybrane osoby	1.2.1					

Źródło: opracowanie własne.

Ilustracja 10.1. Arkusz zawierający pierwsze „surowe” podsumowanie obserwacji z całego strategicznego zadania (fragment). W szarych kolumnach podane są numery kolejnych podzadań. W dwóch głównych kolumnach widnieją pozytywne i negatywne zachowania zarejestrowane podczas kolejnych podzadań. W tej odsłonie ich kolejność wyznaczają zadania stanowiące ciągłość scenariusza. Jeśli zachowanie powtarza się w różnych podzadaniach, to w tej odsłonie podsumowania jego różne wystąpienia nie są grupowane, lecz rozstrzelone po całym zbiorze i umieszczone zgodnie z kontekstem wystąpienia. Kolejna odsłona podsumowania grupuje zachowania, co w bezpośredni sposób wskazuje na ich częstotliwość, zatem i natężenie

ETAP GRY: WPROWADZENIE				
ZACHOWANIA POZYTYWNE		KOMPETENCJE	ZACHOWANIA NEGATYWNE	
już na początku wskazywał konieczność zapoznania się od razu z całością instrukcji	zach_1	planowanie, przewidywanie	sprzeciwiał się pomyślowi zapoznania się od razu z całością instrukcji	zach_-1
konsekwentnie i wytrwale przekonywał	zach_2	przekonywanie, pewność siebie, wytrwałość	konsekwentnie i wytrwale przekonywał	zach_2
do czytania całości instrukcji	zach_3		do tego, by nie czytać całości instrukcji	zach_-3
argumentował to potrzebą dowiedzenia się, co się będzie po kolei działo	zach_3.1	planowanie, przewidywanie, odpowiedzialność, przekonywanie, pewność siebie, wytrwałość, asertywność	argumentował to niepotrzebną stratą czasu	zach_-3.1
argumentował taką możliwość długim czasem na wykonanie zadania	zach_3.2	uwaga (koncentracja), spostrzegawczość, przywiązywanie wagi do szczegółów, poprawne i logiczne wnioskowanie, przekonywanie, pewność siebie, wytrwałość, asertywność	argumentował to niepotrzebną stratą czasu ze wskazaniem rywalizacji z innymi zespołami	zach_-3.2
zauważył, że na końcu instrukcji jest ważna informacja co do sposobu działania (dwie reguły samodzielności)	zach_4	uwaga (koncentracja), spostrzegawczość, dokładność (solidność, sumienność, rzetelność)		
[jako] inicjator i zwolennik czytania całej instrukcji zdobył grupę zwolenników	zach_5	przekonywanie, wywieranie wpływu, budowanie autorytetu	[jako] inicjator i zwolennik czytania całej instrukcji nie zdobył grupy zwolenników	zach_-5
[jako] przeciwnik czytania całej instrukcji zdobył grupę zwolenników	zach_5	przekonywanie, wywieranie wpływu, budowanie autorytetu	[jako] przeciwnik czytania całej instrukcji nie zdobył grupy zwolenników	zach_-5
zapropozował, by kwestię czytania instrukcji rozstrzygnąć wewnątrz 4-osobowych zespołów, a nie na forum całej grupy	zach_6	inicjatywa, organizacja pracy zespołu		
zapropozował ostatecznie przyjęty sposób zapoznania się instrukcją	zach_7	inicjatywa, organizacja pracy zespołu, przekonywanie, wywieranie wpływu		
wskazał/ustalił osobę, która miała odczytać głośno instrukcję	zach_7.1	inicjatywa, organizacja pracy zespołu, budowanie autorytetu	wskazał/ustalił osobę, która miała zapoznać się z instrukcją i ustnie streścić ją przed zespołem	zach_-7.1
wskazał inne role wspomagające rozpoznanie treści instrukcji i ustalił dla nich zadania	zach_7.2	inicjatywa, organizacja pracy zespołu		
(...)				

Źródło: opracowanie własne.

Ilustracja 10.2. Arkusz zawierający bazę pośrednią – wyniki „surowe” z obserwacji uzupełnione propozycjami klastrów kompetencyjnych. Wiedząc, jak bardzo asesory są przyzwyczajeni do operowania w trakcie oceniania nazwami kompetencji, zamiast interpretować obserwacje jedynie na podstawie zachowań, opracowałam bazę pośrednią. Stanowi ona jedynie propozycję odniesienia zachowań ze scenariusza do kompetencji. Jej zadaniem jest podpowiedzieć i pomóc asesoram w interpretacji, a nie wyręczać ich w tym zadaniu. W arkuszu 2 poszczególnym zachowaniom pochodzącym ze scenariusza gry przypisanych jest kilka kompetencji, nie jedna. To obrazuje brak wyraźnych granic między kompetencjami – ważną zasadę opisaną w książce. Jedno zachowanie naturalnie i zrozumiale pasuje do różnych nazw kompetencji. Każde zachowanie po części reprezentuje różne kompetencje lub zawiera w sobie częściowo wartość różnych kompetencji. Jest to konsekwencja ciągłej natury modelu kompetencji, które nie mają wyraźnych granic. Analogicznie do palety barw z metafor(m)y zapamiętywania (s. 101)

Bibliografia¹

- Abdank-Kozubski A. (1992–1993), *Bóg – człowiek – przyroda we współczesnych koncepcjach rozwoju nauki*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne”, nr 25/26, s. 163–169; także <http://www.wtl.us.edu.pl/ssht/25-26/SSHT.pdf>.
- Anthis K.S., LaVoie J.C. (2006), *Readiness to change: A longitudinal study of changes in adult identity*, „Journal of Research in Personality”, Vol. 40.
- Atkinson J.W., Birch D. (1974), *The dynamics of achievement-oriented activity*, [w:] J.W. Atkinson, J.O. Raynor (red.), *Motivation and achievement*, Winston, Washington, DC, s. 77.
- Azemikhah H. (2003), *The 21st century, the competency era and competency theory*, Open Learning Institute of TAFE, <http://avetra.org.au/wp-content/uploads/2010/04/97.00-Homi-Azhemikah.pdf>.
- Azemikhah H. (2005), *The Double Heuristic Method (DHM) – Perspectives on how teachers deal with an alternative. Model for teaching in the VET sector*, The University of Adelaide, <http://avetra.org.au/wp-content/uploads/2010/04/97.00-Homi-Azhemikah.pdf>, s. 4.
- Azemikhah H. (2006), *The 21st Century, the competency era and competency theory*, Open Learning Institute of TAFE, Nowra, New South Wales; także <https://avetra.org.au/ABSTRACTS2006/PA%200058.pdf>.
- Azemikhah H. (2010), *The Double Heuristic Method (DHM): Perspectives on how teachers deal with an alternative model for teaching in the VET sector*, Crow’s Nest, New South Wales; także <http://avetra.org.au/wp-content/uploads/2010/04/97.00-Homi-Azhemikah.pdf>.
- Cabała P. (2007), *Wprowadzenie do prakseologii – przegląd zasad skutecznego działania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków.
- Clarke A., Ryder J. (2002), *Final report for LTSN – Development Project Knowledge Mapping*, Department of Physics & Astronomy, http://www-new1.heacademy.ac.uk/assets/ps/documents/projects/completed/mapping_tools_for_teaching_and_learning.pdf.
- Colman A.M. (2009), *Słownik psychologiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Council conclusions on combination effects of chemicals* (Konkluzje Rady w sprawie połączonego oddziaływania chemikaliów) (2009), 2988. posiedzenie Rady ds. Środowiska, Bruksela, 22 grudnia.

¹ Wszystkie daty dostępu do źródeł internetowych mieszczą się w przedziale czasowym: styczeń–luty 2015 oraz lipiec–sierpień 2015.

- Eppler M.J. (2006), *A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing*, Faculty of Communication Sciences, University of Lugano (USI), Lugano, Switzerland, „Information Visualization”, Vol. 5, s. 202–210, www.palgrave-journals.com/ivs.
- Forgas J.P., Williams K.D., Wheeler L. (red.) (2005), *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Galbraith J.R. (2009), *Designing matrix organizations that actually work: How IBM, Procter & Gamble and others design for success*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Griffin R.W. (2013), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Halliday D., Resnick R., Walker J. (2005), *Podstawy fizyki*, cz. V, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa; także <http://fizyka.forumpolish.com/>.
- Halliday D., Resnick R., Walker J. (2006), *Podstawy fizyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hartman J. (red.) (2009), *Słownik filozofii*, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków; także <http://akson.sgh.waw.pl/~kpiech/text/2003-kzif-heurystyka.pdf>; <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=0309-8265&volume=31&issue=2&spage=269>.
- Huczynski A., Buchanan D.A. (1991), *Organizational Behaviour*, Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Kaplan R., Norton D. (2007), *Strategiczna karta wyników – jak przełożyć strategię na działanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Katzenbach J.R., Smith D.K. (2001), *The discipline of teams: A mindbook-workbook for delivering small group performance*, John Wiley and Sons, New York.
- Komisja Europejska (2012), Komunikat Komisji do Rady, Połączone oddziaływanie chemikaliów. Mieszanie chemiczne, Bruksela, 31 maja.
- Legocki A.B. (2004), *O nową filozofię przyrody. Dyskurs między redukcjonizmem i holizmem*, „Nauka”, nr 4, Polska Akademia Nauki, Poznań, s. 99–104.
- Lewicka M. (2007), *O konstruktywizmie, różnicach indywidualnych i prawach ogólnych*, „Psychologia Społeczna”, t. 2, nr 3–4(5), s. 271–275.
- Morgan G. (1997), *Obrazy organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mullins L.J. (2007), *Management and organizational behaviour*, Pitman Publishing, London.
- Nowacki T.W. (2003), *Zawodoznawstwo*, Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom.
- Nowacki T.W. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom.
- Nowak K. (1998), *Leksykon złotych myśli*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Ostrzyżek A., Marcinkowski J.T. (2012), *Biomedyczny versus holistyczny model zdrowia a teoria i praktyka kliniczna*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, nr 93(4), Polskie Towarzystwo Higieniczne, Warszawa, s. 682–686.
- Padzik K. (2002), *Leksykon HRM. Podstawowe pojęcia z dziedziny zarządzania zasobami ludzkimi*, C.H. Beck, Warszawa.
- Padzik K. (2003), *Procedura przygotowania i przeprowadzenia Assessment Center (Oceny Zintegrowanej)*, Serwis Profinfo, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.

- Padzik K. (2013), *Ocena pracowników. Nowa generacja narzędzi do oceny pracowników w nowym ujęciu klasycznego modelu kompetencji*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Piech K. (2003), *Wprowadzenie do heurystyki*, Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów, z. 39, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa, s. 83–98; także <http://bibliotekanauki.ceon.pl>.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Piotrowski W., Koźmiński A.K. (2002), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Płoszajski P. (red.) (2005), *Przerażony kameleon. Eseje o przyszłości zarządzania*, Fundacja Rozwoju Edukacji Menedżerskiej SGH, Warszawa 2005; także <http://www.e-mentor.edu.pl/biblioteka/kameleon.pdf>.
- Reber A.S., Reber E.S. (2005), *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Ribeiro M.B., Videira A.A.P. (1998), *Dogmatism and theoretical pluralism in modern cosmology*, Cornell University Library, Ithaca; także <http://arxiv.org/pdf/physics/9806011.pdf>; <http://arxiv.org/abs/physics/9806011v1>.
- Robbins S.P. (1998), *Organizational behavior*, Prentice Hall, New Jersey.
- Roddy F. (2007), *Gowin's knowledge vee and the integration of philosophy and methodology: A case study*, „Journal of Geography in Higher Education”, Vol. 31, nr 2, s. 269–284.
- Sasskind L. (2011), *Kosmiczny krajobraz*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Schopenhauer A. (2002), *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, Oficyna Wydawnicza Alma-Press, Warszawa.
- Senge P.M. (1998), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.
- Siuta J. (red.) (2009), *Słownik psychologii*, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków.
- Strelau J. (2007), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Strelau J., Doliński D. (red.) (2010), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 1–2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk; także http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCoQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fprofile%2FRc_Fox%2Fpublication%2F29806868_Gowin%2527s_KnowledgeVee_and_the_integration_of_philosophy_and_methodology_a_case_study%2Flinks%2F53fb07340cf20a4549703820.pdf&ei=NOMkVZedNirraPGOgMAB&usq=AFQjCNEHdEjTB1lc0B8_YKnyBT6SckoBoA.
- Swinburne R.G. (1994), *Swinburne's argument from religious experience*, Oxford University Press, Oxford.
- Swinburne R.G. (1999), *Czy istnieje Bóg?*, Wydawnictwo „W Drodze”, Poznań.
- Swinburne R.G. (2004), *Istnienie Boga. Nowy program teologii naturalnej*, „Poznańskie Studia Teologiczne”, t. 16, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Teologiczny, Poznań, s. 79.
- Swinburne R.G. (2004a), *The Existence of God*, Oxford University Press, Oxford.
- Uniwersalny słownik języka polskiego* (2003), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wielka encyklopedia PWN* (2002), t. 8, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Wielka encyklopedia PWN* (2003), t. 19, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wielka encyklopedia PWN* (2004), t. 25, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wilczek F. (2011), *Lekkość bytu. Masa, eter i unifikacja sił*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Wujek T. (red.) (1996), *Wprowadzenie do andragogiki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ziemiński Z. (2003), *Logika praktyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zimbardo Ph.G., Ruch F.L. (1988), *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Netografia

- Abdank-Kozubski A., [http://www.wtl.us.edu.pl/ssht/25-26/SSHT_25-26\(1992-93\)163-169.pdf](http://www.wtl.us.edu.pl/ssht/25-26/SSHT_25-26(1992-93)163-169.pdf).
- Archiwum prac Autorskiej Pracowni Witraży i Mozaiki Magdaleny i Marcina Czeskich, <http://www.witraze-mozaiki.pl/galeria/konserwacja/en>.
- „Charaktery”, portal psychologiczny, <http://www.charaktery.eu/slownik-psychologiczny/M/69/My%C5%9Blenie-holistyczne/>.
- Europejska Agencja Chemikaliów (ECHA), <http://echa.europa.eu/pl/chemicals-in-our-life/hot-scientific-topics>.
- Fizykon.pl, <http://www.fizykon.org>; http://www.fizykon.org/podstawy_punkt_mat/wektory_zwrot_kierunek_wartosc.htm.
- Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=W-DU19990900999>.
- Lipnicki M., Zakład Logiki Stosowanej UAM, <http://logic.amu.edu.pl/images/1/18/Naukoznawstwo1.pdf>.
- Lisi A.G., autorska strona, http://www.ted.com/talks/garrett_lisi_on_his_theory_of_everything; <https://taobabe.wordpress.com/tag/e8/>; <https://wizardgynoid.wordpress.com/>; http://theoryofeverything.org/sales/index.php?main_page=products_new.
- Maciejko D., Ośrodek Przetwarzania Informacji, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <http://www.nauka.gov.pl/polska-nauka/klasyfikacja-dziedzin-i-dyscyplin-naukowych-w-badaniach-statystycznych,archiwum,1,akcja.pdf.html>.
- Polska Akademia Nauki, http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_404_06_Legocki.pdf.
- Portal „Opoka”, J.A. Kłoczowski, OP, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/IP/sic_et_non.html#.
- PresenterMedia, Presentation Templates, Animations, <http://www.presentermedia.com>.
- Problemy Higieny i Epidemiologii, Polskie Towarzystwo Higieniczne, <http://www.phie.pl/pdf/phe-2012/phe-2012-4-682.pdf>.
- Rada Języka Polskiego (2002), http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=658:public-relations-&catid=44:porady-jezykowe&Itemid=58.
- Rada Języka Polskiego (2009), http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1127:sprawozdanie-ze-stanu-ochrony-jezyka-polskiego-za-lata-2008-2009&catid=42:sprawozdania-o-stanie-ochrony-jezyka&Itemid=75.
- Rieger S. (2007), http://www1.rfi.fr/actupl/articles/095/article_2968.asp.

- Swinburne G.R., http://infidels.org/library/modern/richard_gale/swinburne_argument.html.
- Swinburne G.R., https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/8334/1/04_Richard_Swinburne_Istnienie%20Boga_75-86.pdf.
- Szablewski M., Turło J., *Biografia Ludwiga Eduarda Boltzmann*, Europejski Program Lifelong Learning i Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych, <http://www.science-story-telling.eu/>; <http://science-story-telling.eu/sites/default/files/book/attachments/Biografia%20Boltzmann.pdf>.
- The Glossary of Education Reform, <http://edglossary.org/scaffolding/>.
- Wyczytaj.pl. Cytaty, <http://www.wyczytaj.pl/cytaty/albert-einstein/>.
- <http://business901.com/blog1/if-we-build-collaborative-funnels-we-get-collaborative-customers/>.
- http://www.google.pl/url?url=http://www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/files/download/082dbcc53782a4570137a21b84420309.do&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=l-H6VM-nF8P2Uo-hgqgl&ved=0CC8QFjAF&usg=AFQjCNGnjbbHDrbJWUqTPn9cNp_JRPbB1g.
- <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19990900999>.