

Kinga Padzik

# Ocena pracowników

Nowa generacja narzędzi do oceny  
pracowników w nowym ujęciu  
klasycznego modelu kompetencji

Warszawa 2013



---

# Spis treści

---

O autorce .....	9
<b>1. Wprowadzenie .....</b>	<b>11</b>
1.1. Na początku był chaos... W ZZL trwa nadal. Jest tego przyczyna. Jest i rozwiązanie .....	11
1.2. Czym jest ZZL jako dziedzina w ujęciu teoretycznym i praktycznym? Niecو założeń, ale nie za dużo .....	19
1.2.1. Czy ZZL jest nauką? Jakie znaczenie dla praktyki ma odpowiedź na to pytanie? .....	20
1.2.2. Czy ZZL jest dziedziną samodzielną? .....	23
1.2.3. Co różni zarządzanie zasobami ludzkimi od zarządzania ludźmi? Kto jest odpowiedzialny za każdy z tych aspektów? .....	26
1.2.4. Jakie funkcje i zadania stawia przed ZZL organizacja? Czym zajmuje się ZZL? .....	31
<b>2. Modele kompetencji i podstawy psychologii oceniania .....</b>	<b>44</b>
2.1. Po co i kiedy stosuje się kompetencje? Czym one są? Jak funkcjonują? .....	44
2.1.1. Skąd wiemy, że jesteśmy, i skąd to wiedzą inni? .....	45
2.1.2. O czym informuje zachowanie człowieka? Co je kształtuje? .....	47
2.1.3. Osobowość – czy zjawisko to kryje w sobie całą informację o naszej wrodzonej naturze? .....	51
2.2. Jak wiele zależy od tego, co nabędziemy? Od czego zależy to, czego się uczy my i jak to wykorzystujemy? .....	56
2.3. Kompetencja jako model teoretyczny a model kompetencji w praktyce. Dwa różne oblicza jednego zjawiska.....	66
2.4. Racjonalistyczna szkoła rozumienia kompetencji. Powszechna, klasyczna, stateczna, ale nie jedyna .....	73
2.5. Strukturalny model kompetencji – ModelS <sup>®</sup> . Nowe ujęcie. Jak kompetencja funkcjonuje i co z tego wynika dla oceny pracowników? .....	80
2.5.1. Dlaczego powstał ModelS <sup>®</sup> ? Na czym polega odmienność i nowość tego podejścia? .....	85
2.5.2. Co wnosi ModelS <sup>®</sup> do praktyki zarządzania rozwojem pracowników? .....	91

<b>3. Praktyka przygotowywania i wykorzystywania narzędzi okresowej oceny pracowników opartej na modelach kompetencji .....</b>	<b>95</b>
3.1. Czym jest ocenianie pracowników jako proces, a czym jako system? Kto jest uczestnikiem procesu oceniania, a kto użytkownikiem systemu ocen? Jak to razem funkcjonuje? .....	95
3.1.1. Ocena jako proces organizacyjny .....	96
3.1.2. Ocena jako system organizacyjny.....	102
3.1.3. Ocena jako proces psychologiczny .....	106
3.2. Metody, techniki, narzędzia i skale wykorzystywane w ocenie okresowej .....	119
3.2.1. Metody oceny kompetencji .....	122
3.2.2. Techniki oceny kompetencji .....	127
3.2.3. Narzędzia obserwacji i oceny kompetencji.....	133
3.2.4. Skale stosowane w narzędziach oceny kompetencji .....	152
3.3. Błędy, zagrożenia i pułapki przy opisywaniu modeli kompetencji i projektowaniu arkuszy ocen kompetencji. Skąd się biorą? Do czego prowadzą? Jak ich uniknąć? Jak naprawić? .....	163
3.3.1. Brak wskaźników ocenianych kompetencji lub wskaźniki niedostępne w narzędziu oceny .....	164
3.3.2. Błąd braku rozłączności ocenianych kategorii .....	167
3.3.3. Błąd wtórnego braku rozłączności ocenianych kategorii .....	172
3.3.4. Błąd braku rozłączności wskaźników .....	175
3.3.5. Błąd pozornej rozłączności ocenianych kategorii .....	177
3.3.6. Ilościowe traktowanie wyników kompetencji.....	180
3.3.7. Asymetria jakościowa i ilościowa na poziomie wskaźników w modelu kompetencji .....	182
3.3.8. Błąd zanieczyszczenia skali ocen .....	185
3.3.9. Ponadtrzystopniowe skale ocen .....	188
3.3.10. Zbytne różnicowanie kompetencji względem stanowisk pracy przez ich całkowite rozdzielanie.....	189
3.3.11. Błędy wynikające z niepoprawnej integracji ocen cząstkowych z różnych form organizacji pracy realizowanych w ciągu ocenianego okresu (np. niewłaściwa integracja ocen z projektów z oceną roczną, obejmującą także pracę pozaprojektową) .....	193
3.3.12. Ocena kompetencji pracowników wykonujących swą pracę w warunkach uniemożliwiających ocenającemu obserwowanie ocenianego .....	194
3.3.13. Trzy błędy wynikające z niepoprawnego wykonania opisu stanowiska pracy .....	195
3.3.14. Nieuwzględnianie kontekstu oceny .....	196
3.4. Przygotowanie modelu kompetencji i trzech różnych narzędzi oceny. Krok po kroku – jak to się robi. Jak się z tego korzysta .....	196
3.4.1. Przygotowanie modelu kompetencji .....	197

3.4.2.	Kompetencyjne opisy stanowisk pracy, czyli przypisywanie stanowiskom poszczególnych kompetencji, których wymaga realizacja zadań na danym stanowisku .....	251
3.4.3.	Wybór metody, techniki, narzędzia i skali oceny .....	283
3.4.4.	Przygotowanie narzędzia oceny .....	286
3.4.5.	Zasady interpretacji obserwacji, formułowania wniosków na temat oceny oraz planowania działań korygujących i rozwojowych.....	328
4.	Podsumowanie i zakończenie .....	361
5.	Opis aplikacji BinBin <sup>®</sup> dostępnej z książką i zawierającej gotowe narzędzie służące do oceny pracowników.....	365
5.1.	Ogólna informacja o aplikacji BinBin <sup>®</sup> (opisywanej w książce pod techniczną nazwą arkusz 0–1/1) .....	365
5.1.1.	Dostęp, logowanie, zasady korzystania .....	365
5.1.2.	Zawartość aplikacji.....	366
5.1.3.	Cel, założenia, charakter i zakres funkcjonowania aplikacji.....	366
5.1.4.	Kolejność czynności do wykonania.....	368
5.2.	Zasady budowy schematu kompetencji w modelu dostępnym w aplikacji BinBin <sup>®</sup> .....	368
5.2.1.	Zasady przypisania wskaźników do kompetencji .....	368
5.3.	Charakterystyka układu kompetencji w prezentowanym modelu .....	372
5.4.	Kolejne kroki w celu wykonania indywidualnej oceny z wykorzystaniem aplikacji BinBin <sup>®</sup> .....	375
5.4.1.	Definiowanie roli użytkownika aplikacji BinBin <sup>®</sup> .....	375
5.4.2.	Definiowanie arkusza obserwacji, czyli wybór wskaźników z bazy aplikacji BinBin <sup>®</sup> .....	377
5.4.3.	Wypełnianie arkusza aplikacji BinBin <sup>®</sup> .....	378
5.4.4.	Analiza i interpretacja wyników arkusza BinBin <sup>®</sup> .....	379
	Literatura .....	385
	Spis ilustracji .....	389
	Spis tabel.....	393
	Indeks rzeczowy .....	397
	Indeks nazwisk .....	403



---

## 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 i wieloletnią 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 ZZZL 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 ZZZL (2002) oraz licznych publikacji specjalistycznych i kilku naukowych. Stale współpracuje z wydawnictwem Wolters Kluwer Polska jako twórczyni wielu procedur ZZZL 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 szerzej 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.





# Wprowadzenie

---

## 1.1. Na początku był chaos...

**W ZZL trwa nadal. Jest tego przyczyna.**

**Jest i rozwiązanie**

Największym problemem zarządzania zasobami ludzkimi (ZZL) pozostaje to, że nie jest ono traktowane jak zarządzanie. Najbardziej widocznym dowodem tego jest popularny obecnie trend promowania idei ZZL jako partnera biznesu. Idea sama w sobie o tyle bezcenna, co oczywista. Czy ludziom tworzącym biznes trzeba przypominać lub, co więcej, udowadniać, że integralną częścią całego systemu zarządzania przedsiębiorstwem jest marketing lub finanse? Nie, nie trzeba, ponieważ jest to naturalne. Równie naturalny w tej całości jest udział zarządzania zasobami ludzkimi. Bo kto, jak nie ludzie, wszystko tworzą? Bez nich nie ma ani marketingu, ani finansów, nie ma też strategii, ani biznesu, nie ma w ogóle organizacji. Po co nam fundusze, klienci, dobry produkt i efektywny plan działania, podczas gdy brakuje podstawowych zasobów firmy, które mogłyby z tej układanki zrobić użytek? Trywialne – powiecie Państwo. Banalne. Według mnie, raczej oczywiste, tak oczywiste jak to, że ZZL jest partnerem biznesu. Tak samo jak to, że efektywni i lojalni ludzie są najcenniejszym zasobem firmy oraz to, że firma, która dziś jest liderem rynku, jutro może nim nie być.

„Każde przedsiębiorstwo ma tylko dwie podstawowe funkcje – twierdzi Peter F. Drucker – marketing i innowacje” (Drucker 1994, s. 52). Przy czym innowacje rozumie on szeroko – jako dostarczanie lepszych oraz oszczędniejszych dóbr i usług, a więc po prostu bycie coraz lepszym i coraz oszczędniejszym. To wymaga nie tyle geniuszu, ile zaangażowania i współpracy. Taka innowacyjność może zaistnieć tylko w odpowiednim środowisku, które wyzwoli w ludziach zdolność i chęć poszukiwania i ulepszania. Stworzenie takich warunków wymaga ogromnej pracy. Później tę pracę trzeba wykonywać nieustannie i na nowo, bo innowacja to wymagający partner, jakby nie było – z przyszłości. By mu dorównać, trzeba ciągle biec. I to bardzo szybko, co podkreślają na początku swej książki o zarządzaniu

innowacjami Joe Tidd i John Bessant (Tidd, Bessant 2011). Wykreowanie warunków, w których ludziom będzie się chciało to robić, to szeroko zakrojona rola, równie szeroko ujmowanego ZZL, rozumianego jako dziedzina każdego menedżera (Drucker 2005; Anthony, Perrewe, Kacmar 1996). Przede wszystkim jednak trzeba w ogóle zarządzać.

Pomijanie w ZZL jego rangi zarządczej nie oznacza jedynie odjęcia tego aspektu od strategii całej firmy, co też jest powszechnym zjawiskiem, lecz coś bardziej destrukcyjnego, mianowicie rezygnację z traktowania tych działań jako zarządzania w podstawowym, klasycznym rozumieniu tego zjawiska. W rozumieniu, które jeszcze na przełomie XIX i XX w. nadali mu H. Fayol i F. Taylor – twórcy naukowego podejścia do tej dziedziny, ojcowie modelu, który funkcjonuje do dziś i w sposób ponadczasowy wyznacza regularnie kroki postępowania w rytm taktu: planowanie, podejmowanie decyzji, organizowanie, kierowanie i kontrola (Drucker 2005; Griffin 2002; Morgan 1997; Robbins, DeCenzo 2002). Zna go każdy menedżer. Każdy zarządzający menedżer, co powinno być oczywiste, a często nie jest. Menedżerowie działający na polu ZZL niejednokrotnie są bowiem pozbawieni możliwości zarządzania, a nierzadko także jej nieświadomi. Co się natomiast dzieje wówczas, gdy ZZL tylko z nazwy jest działaniem o randze zarządzania? Wiele rzeczy, których konsekwencje zostaną omówione w pierwszym rozdziale tej publikacji. Zacznę od dwóch z nich, mających fundamentalne znaczenie. Stanowią one bowiem najpoważniejsze źródło dysfunkcji ZZL.

Pierwszą jest pozbawienie działań podejmowanych w ramach ZZL charakteru czy rangi procesu. Oznacza to, że nie są one realizowane w określony powtarzalny sposób i w określonej kolejności, nie są też wspólnie zorientowane na jeden konkretny rezultat i dopasowane do swego otoczenia, czyli organizacji. W każdym procesie warunki te muszą być zachowane, co w przypadku zarządzania jest cechą nieodzowną i typową (Peppard, Rowland 1997). Nie bez powodu częściej mówi się o *procesie zarządzania* niż o samym *zarządzaniu*. Tracąc charakter procesu, ZZL traci jednocześnie moc gwarantującą związek, zależność i spójność pomiędzy działaniami podejmowanymi w swoim obszarze i, paradoksalnie, zyskuje odrębność od działań podejmowanych poza tym obszarem. Obrazuje to otaczająca nas „HR-owa” rzeczywistość. Przedsięwzięcia podejmowane w jego granicach bywają wobec siebie niezależne, a nierzadko nawet się wykluczają, pozostając też bez związku z działalnością biznesu, któremu mają służyć, i jego potrzebami. Wątek ten zostanie w dalszej części książki rozwinięty i zobrazowany przykładami.

Drugą konsekwencją utraty przez ZZL rangi zarządzania jest odebranie temu aspektowi również cech systemu, a precyzyjniej rzecz ujmując, zbagatelizowanie faktu, że takie cechy ma. Pominięcie i nierespektowanie tej charakterystyki jest brzemiennie w skutki, ponieważ, czy tego chcemy czy nie, czy to wiemy czy nie, ZZL – jak każdy inny układ działań w organizacji powoła-

ny w konkretnym celu – stanowi system i dodatkowo podsystem większego systemu, którym jest cała organizacja. Mówi o tym ogólna teoria systemów, do której nawiążę w dalszej części. System to, najprościej ujmując, każda celowo wyodrębniona całość złożona z części, relacji pomiędzy tymi częściami oraz relacji między częściami a całością. System nie ma części izolowanych (niepowiązanych z co najmniej jedną inną częścią całości), wzajemne relacje między częściami tworzą strukturę systemu, a każda część systemu ma za zadanie przyczynić się do powodzenia całości (Hammer, Champy 1996; Morgan 1997; Senge 1998). Należne naturze systemów traktowanie ZZL wprowadza w działanie konsekwencję, spójność i użyteczność. Pomijanie czy też negowanie systemowej natury ZZL powoduje jedynie chaos i bezcelowość wielu wykonywanych czynności. Organizacja, sama będąca systemem, wymaga analogicznych reguł funkcjonowania od swoich części, które utrzymuje jedynie po to, by działały na jej korzyść. To nie od uczestników organizacji zależy to, czy zdecydują o systemowym traktowaniu swego otoczenia, czy obiorą inną filozofię zarządzania. Nie da się zaprzeczyć systemowej naturze otaczającego nas świata, co nie pozostawia żadnego racjonalnego wyboru – można najwyżej na własne życzenie działać bez sensu. Tylko po co? W praktyce często zadaje się to pytanie, szczególnie obserwując, jak poszczególne funkcje, z których składa się ZZL, w wielu organizacjach nie są ze sobą powiązane. Nierzadko nie stanowią całości, nie mają struktury, a powstające w ich ramach działania nie są zorientowane na jedno wspólne zadanie, do którego realizacji całe ZZL zostało powołane. Wystarczy jako przykład podać regularnie obserwowany brak wspólnych wytycznych dla tak podstawowych obszarów ZZL, jak nabór pracowników, zwiększanie ich efektywności i utrzymanie ich w organizacji. Zamiast działać jako jeden podsystem całej organizacji, ze wspólnymi wytycznymi i wzajemną odpowiedzialnością, obszary te funkcjonują niezależnie od siebie i w dodatku niezależnie od organizacji, realizując partykularne cele. W efekcie zamiast systemu ZZL składającego się z wielu uzupełniających się procesów, skierowanych na rozwiązania wspierające menedżerów w efektywnym zarządzaniu podwładnymi, mamy zbiór rozwiązań o nieuzasadnionym dla biznesu statusie, o niejasnym efekcie końcowym i nieokreślonej wartości dodanej dla użytkowników. Tak opisany ZZL nie dość, że z założenia funkcjonuje bez jakiejkolwiek wymiany energii i efektów z otoczeniem (organizacją), czyli według zasad systemów zamkniętych, to dodatkowo wewnątrznie również jest niesprawny.

Działania w ramach tak zorganizowanego ZZL szybko tracą swój główny cel, o ile w ogóle takowy został zdefiniowany. Każde działanie natomiast, szczególnie długofalowe, pozbawione jasno określonego celu nie przynosi efektów, jest więc nikomu niepotrzebne i ulega dezintegracji. Tak jest ze wszystkim, co nie ma sensu istnienia, sens ten utraciło lub nie umie go udowodnić. Ta prawda jest dobrze znana biologom jako proces zaniku zbędnych cech u organizmów żywych. Cechy i funkcje, które są nieprzydatne, ulegają redukcji do form szczyt-

kowych lub całkowitej eliminacji. Te natomiast, które mają wpływ na umocnienie danego systemu w jego środowisku, są wzmacniane i rozwijane. To podstawowy mechanizm odpowiadający za adaptację, a zatem i za ewolucję. Tak jest z każdym systemem otwartym, którym za sprawą Ludwiga von Bertalanffy'ego<sup>1</sup> jest również organizacja. Systemy otwarte to systemy pozostające w interakcji ze swym otoczeniem, pobierające z tego otoczenia zasoby potrzebne do funkcjonowania i wyprodukowania czegoś, co potem oddają w zamian otoczeniu, by ponownie z niego coś dla siebie pobrać (Morgan 1997). To duże uproszczenie, ale wyraża ono ideę wzajemnej wymiany i zależności, która jest kluczowym elementem systemu otwartego. Dzięki tej wymianie systemy otwarte żyją, są dynamiczne, umieją się zmieniać, rozwijać i dostosowywać. Motorem tego zjawiska jest jednak celowość bytu, potrzeba istnienia. W przypadku jej braku nie zachodzi sprzężenie zwrotne, czyli nie ma informacji o potrzebie dalszego działania, w efekcie czego system po pewnym czasie przestaje działać lub całkowicie zanika. To samo dzieje się z systemami zamkniętymi, które nie są powiązane z otoczeniem (np. maszyny). Pozostawione same sobie mają tendencję do coraz gorszego funkcjonowania, aż do zatrzymania i upadku. Tendencja ta zwana jest *entropią* (Morgan 1997)<sup>2</sup>. Zjawisku temu nazbyt często ulegają też niektóre części i funkcje ZZL, a zdarza się, że i cała jego idea. W praktyce doradcy mającego wgląd w wiele rzeczywistości organizacyjnych widać to na każdym kroku. Efektem takiego stanu rzeczy są m.in. niebudzące niczyjego zdziwienia projekty planowania ścieżek karier bez funkcjonującego w firmie systemu oceny pracowników, projekty planowania systemów premiowych, bez wcześniej opisanych stanowisk i wskaźników efektywności w odniesieniu do wyników pracy, dwa otwarte niezależne projekty dotyczące rozwoju pracowników, oba oparte na innych metodologiach i innych modelach kompetencji, czy też chęć wdrożenia dodatkowego systemu motywacyjnego przy już poprawnie funkcjonujących systemach oceny, wynagrodzeń i rozwoju. Przykładów przedsięwzięć ZZL, swą logiką przypominających plan budowy gmachu, który będzie miał tylko 4. piętro, jest wiele. Tworzenie rozwiązań zawieszonych w próżni to swoista specjalizacja wielu działów zajmujących się polityką personalną. I o ile takie rozwiązania w zasadniczej większości dziedzin życia nie mają racji bytu – są po prostu niemożliwe do wykonania – o tyle w ZZL są powoływane do istnienia.

<sup>1</sup> Ludwik von Bertalanffy (1901–1972), teoretyk biologii, który przedstawił zasady ogólnej teorii systemów mającej łączyć różne dyscypliny nauki. W swym podejściu przyjął żywy organizm za model rozumienia wszystkich złożonych systemów otwartych. W ten sposób organizacja również zaczęła być definiowana i rozumiana jako system otwarty i współzależny od swego otoczenia.

<sup>2</sup> W niniejszej publikacji niewiele miejsca mogę poświęcić opisowi podejścia do organizacji w duchu cybernetycznym czy teorii systemów otwartych, gorąco jednak polecam Czytelnikom poszerzenie wiedzy na ten temat, choćby dzięki lekturze *Obrazów organizacji* G. Morgana *Reengineering w przedsiębiorstwie* M. Hammera i J. Champy'ego oraz *Piątej dyscypliny* P. Senge'ego. To książki, które dla każdego aspektu zarządzania organizacją są pozycjami niezbędnymi, a często pomijanymi w nauczaniu ZZL.

Choć ich status zbliża się do fikcji, złudzenia czy pozornej egzystencji, to jednak im to wystarcza, by trwać. Nic więc dziwnego, że byty te mnożą się i powielają, funkcjonując jednocześnie przy wykluczających się założeniach. Są jak duchy. Przenikają przez organizację, nie pozostawiając w niej niczego poza dziwnym uczuciem i przekonaniem, że wciąż coś jest nie tak.

Za wszystko odpowiada *niezarządzanie* zarządzaniem zasobami ludzkimi. Najpierw konieczne jest zatem przywrócenie temu wymiarowi statusu zarządzania stanowiącego zbiór procesów służących organizacji i powiązanie ze sobą wszystkich elementów, z których ZZL się składa, by razem tworzyły system, jednocześnie będąc podsystemem całej organizacji. W ZZL, jak w każdym procesie zarządzania, na początku trzeba mieć cel, uzasadniony wobec otoczenia, czyli rynku. W przypadku ZZL ważne jest rozumienie zarówno rynku wewnętrznego, który stanowi cała organizacja, jak i zewnętrznego, który jest polem działania strategów zarządzania marketingowego (Drucker 2005; Kotler 2005; Oblój 2007). Potem trzeba planować i podejmować decyzje, wiedząc, czego oczekuje zarówno rynek zewnętrzny, jak i wewnętrzny, a także zidentyfikować potrzeby i oczekiwania klientów wewnętrznych, którymi w przypadku ZZL są różne grupy pracowników będących odbiorcami rozwiązań ZZL. Czyż nie tak uczą klasycy zarządzania strategicznego? Czyż nie to rekomendują stratedzy ds. zarządzania marketingowego? Najpierw zdefiniuj otoczenie bliższe i dalsze, skoncentruj się na analizie uczestników otoczenia bliższego, sprawdź, kto jest twoim klientem i konkurentem, czego ten pierwszy oczekuje i czym ten drugi dysponuje, a później planuj tak, by zaistnieć w tym towarzystwie. Nie zapominaj też o otoczeniu dalszym, które wyznacza trendy. Sprawdź więc, co i jak może się zmienić, i zastanów się, jakie to będzie miało dla ciebie znaczenie. W tej analizie wykorzystaj szanse otoczenia i swe mocne strony, unikaj zagrożeń i słabości (Drucker 2005; Kotler 2005; Oblój 2007)<sup>3</sup>. Nie wystarczy bowiem zaistnieć na rynku – trzeba na nim trwać, a żeby trwać, należy być przynajmniej dobrym. Ta zasada obowiązuje też na rynku wewnętrznym. Gdy już mamy plan działania, trzeba się zorganizować, by go wdrożyć, przekazać wskazówki jego wykonania właściwym ludziom, kierować nimi i kontrolować efekty prac. W przypadku negatywnego efektu kontroli należy wprowadzić zmiany oparte na analizie poszczególnych etapów całego procesu. Taką sekwencję zna każdy, kto uczy się zarządzania, i ten, kto robi to na co dzień. ZZL ta kolejność działań nie dotyczy, ponieważ nie jest ono traktowane jako przedmiot zarządzania. Wobec tego wiele spraw zaczyna się bez planowania, a kończy na wdrożeniu. Czasem występuje kontrola, ale ma ona swoiste znaczenie spoza dziedziny

<sup>3</sup> W niniejszej publikacji nie ma miejsca na szersze omawianie podstawowych zasad klasycznych modeli organizacji i zarządzania, jednak to one stanowią fundament ZZL, dlatego warunkiem koniecznym do poprawnego rozumienia i radzenia sobie z zagadnieniami ZZL jest zapoznanie się ze wskazanymi lub innymi pozycjami dotyczącymi klasyki zarządzania organizacją.

zarządzania – zidentyfikowanie nieefektywnego wyniku wdrożenia nie stanowi bowiem bodźca do zmian i tym samym niewiele wnosi. Podsumowując, po ekspresowym odniesieniu, czym ogólnie jest proces zarządzania, można stwierdzić, że w większości przypadków w działaniach podejmowanych przez ZZL nie mamy z nim do czynienia. Nie ma bowiem badania potrzeb odbiorców, nie ma planowania, nie zakłada się korekty po negatywnym wyniku oceny. Jest natomiast pomysł i wdrożenie, czyli wspomniany model budynku mającego tylko 4. piętro. To prowadzi do, wspomnianego w tytule, chaosu. Chaos na szczęście może być inspirujący, wystarczy, że w definicji procesu zarządzania odwołamy się nie do klasycznego i naukowego podejścia Fayola i Taylora, lecz do prof. A. Koźmińskiego, który bardzo trafnie, choć z przybliżeniem oka, twierdzi, że zarządzanie „to swoista wędrówka przez chaos, podczas której tworzy się uporządkowaną rzeczywistość z dostępnych zasobów” (Koźmiński, Piotrowski 2010). Niech to stanie się hasłem przewodnim i wyzwaniem tej książki. Niech to będzie recepta, jak *niezarządzanie* zasobami ludzkimi przekształcić w *zarządzanie* w najwyższym stopniu odpowiadające potrzebom nowoczesnej organizacji.

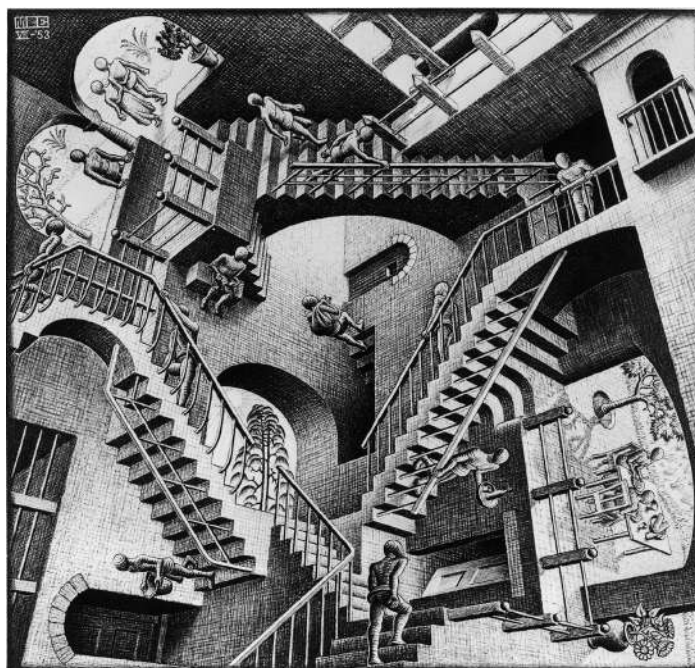
Sprawa dotyczy obszernego działania, które można realizować na różne sposoby. W niniejszej publikacji podpowiem Państwu, jak to zrobić, zaczynając od sedna sprawy, czyli oceniania pracowników. Z jednej strony opieram się na twierdzeniu, że bez ocenienia nic się nie może wydarzyć, nie tylko w ZZL i w biznesie, ale wszędzie, także w naszym codziennym życiu. Jest to bowiem proces, od którego wszystko zależy. Z drugiej strony przedstawiam konkretne rozwiązania i zasady pozwalające wprowadzić spójny, logiczny, zrozumiały, potrzebny i przynoszący realne efekty proces oceniania kompetencji pracowników, a w konsekwencji ich ukierunkowanego rozwoju. Proces niezbędny wszystkim uczestnikom gry w prowadzenie biznesu, czyli członkom zarządu, jako tym, którzy oczekują wysokiej efektywności firmy, menedżerom strategicznym, którzy planują, jak tę efektywność osiągnąć, menedżerom operacyjnym, którzy mają tę efektywność wypracować, oraz pracownikom, dla których ich własna efektywność jest źródłem szeroko pojętej satysfakcji z realizacji w życiu zawodowym. Jeśli te grupy odbiorców będą pozytywnie odbierały funkcjonowanie systemu oceniania pracowników i czerpały z niego korzyści, korzyść z realizowania swej funkcji odczują także menedżerowie i specjaliści ZZL.

W przypadku niepodążania w takim kierunku i pozostawania w realiach ZZL pozbawionego charakteru zarządzania musimy zdawać sobie sprawę z tego, że rzeczywistość, która będzie nas otaczała, zyska wymiar znanych obrazów Mauritsa C. Eschera<sup>4</sup> (ilustracja 1.1). To świat dla jednych

<sup>4</sup> Maurits Cornelis Escher (1898–1972), malarz, światową sławę zdobył jako autor grafik, w których, często z inspiracji matematycznych, formy przestrzenne ukazywał w sposób sprzeczny z doświadczeniem wzrokowym i regułami fizyki.



fascynujący i inspirujący, dla innych przerażający. Przede wszystkim jednak nierealny. Nic w tym świecie nie może zaistnieć, bo on sam w rzeczywistości nie istnieje. Jest złudzeniem. Takim samym złudzeniem są powstające w organizacji rozwiązania oderwane od jej potrzeb i od zasad logiki przyczynowo-skutkowej. Czy próba dojścia do jakiegokolwiek celu w wymiarze względności ukazany na litografii Eschera ma sens? Czy warto marnować wysiłek i czas na próbę udowodnienia czegokolwiek w takim otoczeniu? Oczywiście, że nie. To po co robić to w swej codziennej pracy? Najpierw należy zmienić ZZL i jego kontekst w logiczną i powiązaną całość, a potem dopiero wprowadzać stosowne rozwiązania.



Źródło: M.C. Escher's, „Relativity” © 2012 The M.C. Escher Company-Holland. All rights reserved. [www.mcescher.com](http://www.mcescher.com)

**Ilustracja 1.1.** M.C. Escher, „Względność” (ang. Relativity), litografia z 1953 r.

Nieprzypadkowo paradoksalność otoczenia, w którym często umieszczone jest ZZL, obrazuje praca zatytułowana „Względność”. Łączy ona w sobie dwa kluczowe dla tej książki elementy – tytułową względność z absurdem ukazywanej rzeczywistości. Wymowna niedorzeczność widzianego w niej świata ma stanowić ostrzeżenie przed podejmowaniem działań graniczących z nonsensem. Względność natomiast ma być przestrożą przed przekonaniem o istnieniu jednoznacznych, powtarzalnych i uniwersalnych rozwiązań, uwrażliwieniem na coraz bardziej wszechobecny brak pewności,

zachętą do akceptacji zmienności i potrzeby ciągłej adaptacji. Te wymiary idealnie wpisują się nie tylko w ZZL, ale i zarządzanie organizacją jutra (Hagel III, Brown 2006) czy – jak wolą inni autorzy – w zarządzanie jutra (Hamel, Breen 2008). Uznanie względności otoczenia, jego nieprzewidywalności, ciągłej gotowości do reakcji – i to nierzadko innej niż jakakolwiek dotychczas znana – to konieczność dla przedsiębiorców, którzy myślą kategoriami przyszłości. Dziś oznacza to wszystkich przedsiębiorców, którzy chcą nimi być nadal, gdyż – jak pisze prof. P. Płoszajski „przyszłość organizacji zaczęła się już wczoraj” (Płoszajski 2005, s. 9).

O względności będzie więc sporo i w różnych odsłonach. Na początku w kontekście pytania, czy zarządzanie w ogóle jest dyscypliną naukową, skoro jedynym jego prawem, które można uznać za uniwersalne, jest podejście sytuacyjne, które *de facto* zaprzecza generalizowaniu rozwiązań i istnieniu prawd oczywistych na rzecz zasady elastyczności, ciągłego poszukiwania nowych odpowiedzi i maksymalnego dopasowania się. Następnie w kontekście natury spostrzegania świata, który rozumiemy i oceniamy jedynie z perspektywy naszej osobistej wiedzy i doświadczeń (Falkowski, Kurcz w: Strelau 2007). Obraz tak powstały jest w pełni subiektywny, a więc względny. W kolejnej części będzie mowa o względności w kontekście oceny kompetencji, których poziom, wbrew dominującemu pogładowi, nie przyjmuje wartości stałych, lecz jest efektem wielu interakcji, także sytuacyjnych, czyli ma charakter relatywny (Sandberg 2000). Wreszcie w kontekście zaadaptowanej na rzecz ZZL teorii względności ( $E = mc^2$ ) opisującej w tym ujęciu ścisłą zależność między efektywnością ludzi a trzema czynnikami, z których jeden charakteryzuje bardzo duża relatywność.

Świadomość względności rzeczy, pojęć i prawd jest od zarania dziejów wpisana w pojmowanie świata i głoszona przez licznych filozofów reprezentujących nurt relatywizmu<sup>5</sup>, począwszy od sofistów<sup>6</sup>, a skończywszy na dzisiejszych postmodernistach<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Relatywizm to pogląd filozoficzny, wedle którego prawdziwość wypowiedzi można oceniać wyłącznie w kontekście systemu, w którym są one wypowiedane. Tym samym relatywizm stwierdza, że nie istnieją zdania niosące absolutną treść, których ocena byłaby identyczna i niezależna od jej kontekstu. Prawdziwość dowolnego sądu zależy od przyjętych założeń, poglądów czy podstaw kulturowych (PWN 2004).

<sup>6</sup> Sofiści to przedstawiciele sofistyki – nurtu filozoficznego w starożytnej Grecji o orientacji humanistycznej i relatywistycznej. Jednym z najsłynniejszych sofistów był Protagoras z Abdery. Głosił on relatywizm poznawczy – *Człowiek jest miarą wszechrzeczy*, to znaczy, że nie ma żadnej rzeczywistości samej w sobie, a wszystko, co istnieje, jest zawsze rzeczywistością ze względu na jakąś istotę i dla niej (PWN 2004).

<sup>7</sup> Postmodernizm to ogólne określenie nowych tendencji we współczesnej kulturze, filozofii nauki, życiu społecznym i politycznym oraz sposobów ich opisu. W ujęciu filozoficznym jest to nurt odrzucający globalne i uniwersalne tezy i prawa, a także mit jednej rzeczywistości, której docieka rozum, opowiadający się za wielością obrazów rzeczywistości, wielością prawd, czyli za radykalnym pluralizmem (PWN 2004).



Można zatem rzec: wszystko od czegoś zależy. Jedni dostrzegą w tym stwierdzeniu, oprócz starej prawdy, potencjał, wyzwanie i możliwości, inni trudności, ryzyko i obawy. Niniejsza publikacja jest przeznaczona dla obu tych grup Czytelników. Pierwszym pomoże rozwiązać niektóre wątpliwości, a także zaoferuje konkretne rozwiązania. Drugim ułatwi zrozumienie, że naprawdę wszystko od czegoś zależy i jest to całkowicie naturalne. Nie wolno jednak mylić zasady *wszystko zależy* z ekstremistyczną zasadą *wszystko wolno*<sup>8</sup>, a już absolutnie niedopuszczalne jest przyjęcie zasady *wszystko jedno*.

## 1.2. Czym jest ZZL jako dziedzina w ujęciu teoretycznym i praktycznym? Nieco założeń, ale nie za dużo

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, częstym problemem ZZL jest pozbywanie go charakteru zarządzania. To jednak sprawa praktyki i swoiste niedociągnięcie, które można i, bezdyskusyjnie, należy korygować. ZZL jest jednakowoż źródłem innych dylematów, typowych dla rozważań teoretycznych. W tym podrozdziale chciałabym naświetlić nieco ten kontekst, próbując odpowiedzieć na pytania, czym jest ZZL jako dziedzina. Czy ma charakter naukowy? Czy jest dziedziną samodzielną, czy nie? Jeśli nie, to z jakich nauk czerpie?

W pełnym zrozumieniu ZZL najważniejsze jest przekonanie, że nie kolejne podejścia do tej domeny i nie kolejne narzędzia są najistotniejsze w osiągnięciu sukcesu. Najważniejsze jest jej poprawne i pełne rozumienie, nie tylko jako precyzyjnie opisanego procesu zarządczego i systemu powiązanych elementów, lecz także jako zjawiska, które ma swój niepowtarzalny charakter i miejsce w organizacji. Mowa zatem o pojmowaniu ZZL na poziomie, można rzec, metafizycznym, czyli takim, który bezpośrednio odnosi się do odpowiedzi na pytanie, czym w rzeczy samej jest ZZL, co jest jego istotą i co wynika z takiej, a nie innej jego natury. Być może *metafizyka* to pojęcie, które brzmi nienaturalnie w odniesieniu do nauk o zarządzaniu i może stać się dla wielu osób źródłem obaw, że ujęcie tematu nie

---

<sup>8</sup> Zasada *wszystko wolno* (ang. *anything goes*) została sformułowana przez P.K. Feyerabenda (1924–1994), austriackiego filozofa, autora anarchizmu metodologicznego, którego idea sprowadza się do tejsze zasady. Feyerabend postulował, żeby z badań naukowych usunąć wszelkie ograniczenia metodologiczne, co miało być najlepszą drogą prowadzącą do postępu nauki w ogóle. Tezy swej koncepcji przedstawił w książce *Przeciw metodzie* (ang. *Against Method*) (PWN 2002).

będzie zbyt interesujące dla praktyka. Nic podobnego. Będzie, i to bardzo. „Nie ma bowiem nic bardziej praktycznego niż dobra teoria”, jak powiadają wielcy (cytat ten jest przypisywany wielu uczonym różnych dziedzin, m.in. Albertowi Einsteinowi, Karlowi Popperowi, a także Kurtowi Lewinowi). Umiejętność dostrzegania i rozumienia natury rzeczy jest podstawą sukcesu w każdej dziedzinie. Dopiero potem można doskonalić techniki, tworzyć modele, poszerzać szczegółową wiedzę czy wdrażać konkretne rozwiązania. Dotyczy to również zarządzania zasobami ludzkimi.

### 1.2.1. Czy ZZL jest nauką?

Jakie znaczenie dla praktyki ma odpowiedź na to pytanie?

Czym zatem jest ZZL w swej naturze? Z pewnością jest częścią dziedziny nadrzędnej, czyli zarządzania, ale tu kończy się już wszelka pewność, gdyż rozważania teoretyków na temat, czym jest samo zarządzanie jako odrębna dyscyplina, doprowadzają już na początku dyskusji do braku pewności, jaka nazwa powinna ostatecznie ją opisywać. Mowa jest bowiem o „nauce zarządzania”, o „naukach organizacyjnych” oraz o „teorii organizacji i zarządzania” (Kwiatkowski 1995, s. 14). Istnieje jednak płaszczyzna łącząca te semantycznie różne obszary, wyznaczająca stały i charakterystyczny model analizowania treści, którymi się zajmują. To, co je łączy, to po pierwsze, wszechobecność planu jako formalnego zapisu pożądanego przebiegu pewnych procesów i ich rezultatów. Po drugie, uznanie środowiska, w którym procesy te przebiegają, za pewną całość, do sukcesu której wszystkie one mają się przyczynić (Płoszajski 1987). U podstaw takiego ujęcia sprawy leży teoria porządku celowego (teleologia), czyli pogląd zakładający rozumienie zjawisk w odniesieniu do ich celu, nie tylko przyczyny. Prymat orientacji na wspólny cel funkcjonuje zarówno w podejściu systemowym do organizacji, jak i procesowym, czyli w dwóch integralnych, obecnie najważniejszych modelach przedsiębiorczości. O orientacji na wspólny cel jako podstawie działania organizacji piszą od początku istnienia jej naukowego ujęcia H. Fayol, F. Taylor i M. Weber, powołując do istnienia pojęcie *zarządzania*. Dalej o zarządzaniu w tym duchu pisze jeden z najważniejszych dla tej dziedziny autorów, czyli P. Drucker. Do stwierdzenia, że całość sprowadza się do pojęcia *zarządzania* dochodzi także S. Kwiatkowski, który w przywołanej pozycji przeprowadził obszerny dyskurs na temat różnorodności omawianych pojęć.

W ten oto sposób – wystarczający na potrzeby niniejszej książki – można przyjąć, co jest przedmiotem zarządzania. Jest nim efektywność realizacji wielu współzależnych procesów, łączących w jedną spójną całość różne części organizacji, które tworzą z niej system zorientowany na jeden nadrzędny

cel. W organizacji biznesowej celem tym jest stworzenie rynku i osiągnięcie na nim pozycji zapewniającej realizację strategii organizacji.

Czy tak rozumiane zarządzanie jest jednak nauką? Czy rządzą nim stałe, uniwersalne prawa i zasady? Od tego, jak ta kwestia odnosi się do zarządzania, będzie zależało, co w tej samej materii będzie można powiedzieć o ZZL.

Zarządzanie to dziedzina *in statu nascendi*, czyli wciąż tworząca się, dynamiczna, o wielu podejściach i założeniach powstających w tak zróżnicowanych warunkach, że nie można oczekiwać jednorodności proponowanych przez nią reguł postępowania. Ponadto ze względu na środowisko, w którym funkcjonuje, a jest nim przestrzeń między organizacją a jej otoczeniem, wydaje się skazana na różnorodność poprawnych rozwiązań, czyli na wiele prawd jednocześnie. Brzmiały w tym zdaniu wyraźnie nuty wspomnianego już relatywizmu. O braku innej drogi dla niektórych dziedzin nauki pisze wyraźnie J.A. Majcherek w swej książce traktującej o drodze, jaką przebyły nasze światopoglądy od ogłoszenia teorii względności do dzisiejszego postmodernizmu:

(...) trudno jest znaleźć we współczesnej nauce i kulturze tych, którzy podtrzymują z pełnym przekonaniem, a zwłaszcza z przekonującym uzasadnieniem, poglądy relatywizmowi przeciwne: obiektywizm, uniwersalizm, fundacjonalizm, pryncypializm... W niektórych dziedzinach niemożność ich obrony uchodzi wręcz za truizm (...) (Majcherek 2004, s. 285).

Nieuniknione są więc w niektórych dziedzinach niespójności, a nawet ewidentne przypadki wykluczania się proponowanych twierdzeń i zasad postępowania. Zarządzanie z pewnością do takich dziedzin należy. Niewiele jest tu praw ogólnych, niekwestionowanych, uniwersalnych. W większości są to modele albo czasowo obowiązujące, albo względnie potwierdzone – przy czym względność ta odnosi się nie do częściowego potwierdzenia modelu, lecz do potwierdzenia go w konkretnych warunkach. Niezmienne pozostaje jedynie założenie, że trzeba tak zarządzać procesami w organizacji, by ona jako całość osiągnęła swój cel. Rozwiązania, jak to robić, są już bardzo zróżnicowane. Taka charakterystyka niejednoznaczności reguł i braku wspólnej ramy pojęciowej jednym daje duże możliwości rozwijania tej dziedziny, eksperymentowania z nią i jej umacniania, u drugich budzi niepewność, brak zaufania, co nierzadko prowadzi do inercji w imię iluzorycznego bezpieczeństwa opartego na założeniu, że bezpieczniej jest nic nie robić, niż robić coś, co wiąże się z ryzykiem. Warto jednak pamiętać, że w dziedzinie zarządzania firmą trzymanie się tej zasady jest najbardziej ryzykownym posunięciem. W zarządzaniu trzeba działać, trzeba być aktywnym i nieustannie tworzyć konieczne rozwiązania pod kątem potrzeb najbliższego otoczenia, nawet jeśli wydają się one przeczyć temu, co wiemy o standardach postępowania, lub temu, co mówią o tych standardach inni. Na tym między innymi polega in-

nowacyjność (Tidd, Bessant 2011). W zarządzaniu całą organizacją działanie jest niekwestionowaną koniecznością, gdyż jedyną i w stu procentach przewidywalną konsekwencją poddania się, stagnacji czy kompletnie mechanicznej rutyny jest rychły koniec działania w ogóle.

Wobec takiej dynamiki możliwości opisywania procesów w zakresie zarządzania nie ma jednomyślności co do tego, że stanowi ono dziedzinę naukową, a raczej dąży do takiego statusu. Tyle nauka. Ona może czekać, praktyka natomiast nie. Zarządzanie jest podstawowym procesem napędowym życia gospodarczego, więc bez względu na dylematy teoretyków praktycy zarządzania nieustannie wzbogacają zakres tej dziedziny, respektując jedynie prawa rynku i ekonomii, a nie prawa metodologii tworzenia nauki. W obszarze zarządzania na równych prawach funkcjonują zatem praktyki wywodzące się z modeli teoretycznych, jaki i te, których źródłem są jedynie obserwacje i bogate doświadczenia menedżerów. Te ostatnie nierzadko po pewnym czasie stają się podstawą dla modelu teoretycznego. Ale ten sam czas, w perspektywie walki konkurencyjnej, wymusza na praktykach zastosowanie nowych rozwiązań, które zweryfikuje życie. W zależności od efektu tej weryfikacji inni z tego skorzystają lub zaczną szukać kolejnych rozwiązań. W praktyce zarządzania nie ma bowiem zbyt wiele czasu na długie rozważania. Inaczej jest w nauce, choć też w ograniczonym wymiarze. Jeśli bowiem nauka zupełnie nie będzie nadążać za biegiem wydarzeń, nikomu się nie przyda. Pozostanie tylko zapisem historii rozwoju myśli o zarządzaniu.

Podsumowując, ani zarządzanie organizacją, ani – tym bardziej – zdecydowanie od niej młodsze zarządzanie zasobami ludzkimi, nie są (jeszcze) dyscyplinami naukowymi w sensie reprezentowania uniwersalnych, empirycznie potwierdzonych prawd oraz posiadania powszechnego, wspólnego dla wszystkich ich reprezentantów, metodologicznego wzorca rozwiązywania problemów, tzw. paradygmatu. Niektórzy wręcz twierdzą, że żadna z dziedzin opisujących świat społeczny w takim rozumieniu w ogóle nie może być nauką, gdyż z racji przedmiotu, którym się zajmuje, jest w stanie tworzyć tylko kolejne jego subiektywne obrazy i interpretacje, podczas gdy prawda pozostaje poza możliwościami jej uchwycenia i zapisu (Hammerley, Atkinson 2000). Wniosek z tego dla praktyków zarządzania i ZZL jest taki, że bardziej trzeba rozumieć logikę zasad tworzących rozwiązania na tym polu, niż znać same rozwiązania. Trzeba być raczej myślącym obserwatorem i odważnym kreatorem niż pilnym uczniem i wiernym odtwórcą pozyskanych mądrości. Im bardziej się zbliżamy do takiego pojmowania natury zarządzania i ZZL, tym bardziej się oddalamy od pogoni za gotowymi schematami postępowania. Co z tego, że te gotowe są wdrożone w 75% znanych nam firm? Ważne, w ilu się sprawdziły. Biorąc natomiast pod uwagę wcześniejsze spostrzeżenia na temat panującej w zarządzaniu ogromnej różnorodności podejść i dopuszczania do życia wielu prawd, dochodzimy

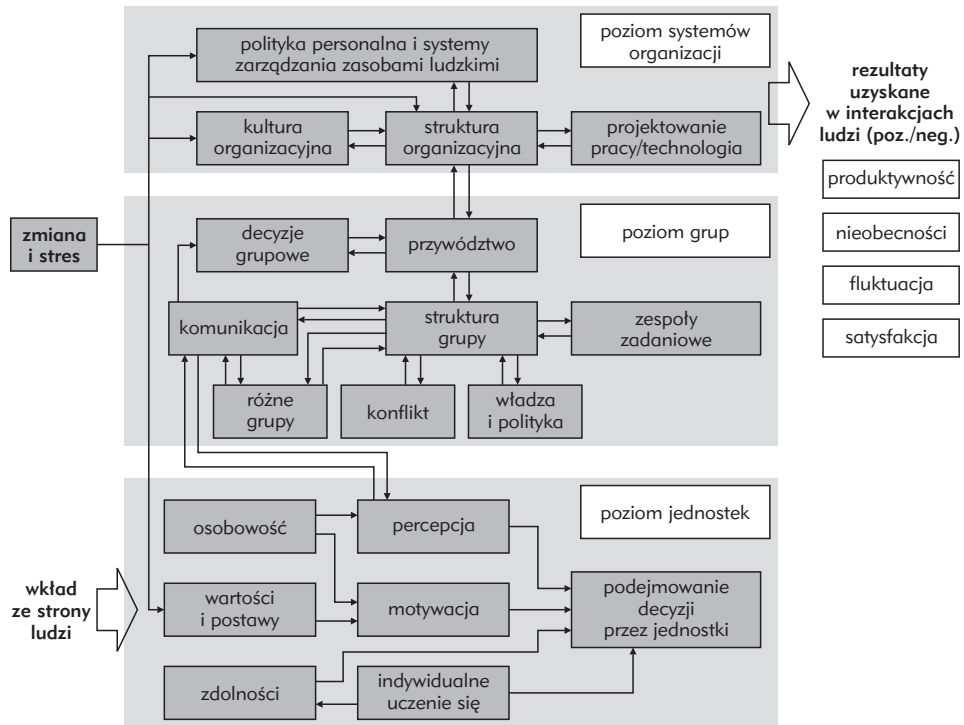
do wniosku, że skoro w 75% znanych nam firm wdrożono coś z tego obszaru w sposób standardowy, to również standardowo w większości z nich to nie działa. Zarządzanie ze swej natury nie oferuje bowiem gotowych matryc o uniwersalnym zastosowaniu, oferuje raczej logiczne ramy, wiedzę stanowiącą materię o dużym potencjale, z której dopiero po uwzględnieniu tożsamości konkretnej organizacji można przygotować dla niej aplikację. To dziedzina „żyjąca”, powstająca w interakcji z własnym otoczeniem, jak kultura organizacyjna w ujęciu dynamicznym<sup>9</sup> (Hammersley, Atkinson 2000).

### 1.2.2. Czy ZZL jest dziedziną samodzielną?

Kolejną, poza eklektyzmem i brakiem prawd oczywistych, cechą ZZL, która ma kluczowe znaczenie dla pełnego jego zrozumienia, jest pochodzenie. ZZL wyrosło z zarządzania organizacją – to oczywiste, ale powołały je do istnienia kolejne, po klasycznej (F.W. Taylor, H. Fayol, M. Weber), szkoły reprezentujące ewolucję tej idei. Była to szkoła zachowań, w ramach której rozwinęły się dwa kolejne nurty: stosunków międzyludzkich oraz potencjału ludzkiego. W nich również należy szukać sensu samego pojęcia *zasoby ludzkie*, co zostanie omówione w dalszej części rozdziału. Oba podejścia na polu klasycznego zarządzania ukształtowała inna nauka, która po rewolucji przemysłowej na stałe zagościła w zarządzaniu, tworząc solidne fundamenty dla późniejszego pełnego ZZL. To psychologia – nauka badająca powstawanie i przebieg procesów psychicznych człowieka, zajmująca się opisem i analizowaniem jego cech psychicznych oraz jego stosunków z otoczeniem (PWN 2004; Strelau 2007). Wystarczy najprostsza definicja tej dziedziny, by stwierdzić, że kryje ona wiedzę potrzebną do rozumienia ludzi i umiejętności oddziaływania na nich. Tym samym oczywiste się staje, że współtworzy nie tylko ZZL, ale i zarządzanie w najszerszym rozumieniu. Jest kluczem do każdego działania związanego ze zjawiskami społecznymi, czyli z ludźmi będącymi we wzajemnych interakcjach, a zatem również do działań w ramach organizacji. Na potrzeby badania aspektu życia organizacyjnego wyodrębniła się z psychologii obszerna specjalizacja, a nawet – rzecz można – subdziedzina: zachowania organizacyjne lub inaczej psychologia zarządzania (Robbins 1998; Mullins 2007). Jest to część psychologii opisująca podstawowe zasady funkcjonowania ludzi w środowisku instytucji organizującej życie zawodowe. W pełnym znaczeniu odnosi się zatem do

<sup>9</sup> Podejście dynamiczne (wykonawcze) do badania kultury zakłada, że kultury (także organizacyjnej) nie da się opisać w sposób modelowy, schematyczny i definiować na poziomie ogólnym bez powiązania z daną organizacją; kultura jest efektem interakcji, ma charakter dynamiczny i może być opisywana jedynie przez podmioty ją tworzące, przez jej uczestników – zawsze od nowa i indywidualnie dla każdej instytucji w określonym czasie.

zarządzania. W ujęciu zachowań organizacyjnych psychologia jest dodatkowo wzbogacona dokonaniem innych nauk społecznych, takich jak socjologia, antropologia czy nauki polityczne. Wychodząc od poziomu jednostek, poprzez poziom grup i zespołów, a kończąc na oddziaływaniu złożonych systemów i procesów społecznych, dziedzina ta opisuje zawile zasady i zależności kształtujące sposób działania ludzi (ilustracja 1.2).



Źródło: Robbins (1998, s. 19).

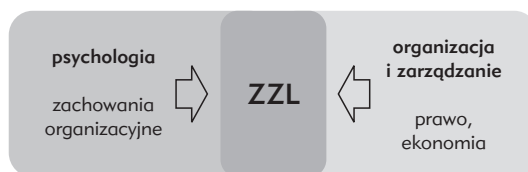
**Ilustracja 1.2.** Zachowania organizacyjne – elementy składowe dziedziny

Główne aspekty tych działań to budowanie relacji interpersonalnych (w tym komunikacja interpersonalna), rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji. U podstaw tych kluczowych zachowań leży z kolei proces spostrzegania i rozumienia otoczenia oraz towarzyszący mu proces ocenia. Bez obszernej wiedzy z tego zakresu nie można wyjść poza poziom intuicyjnego oddziaływania na ludzi, a to zdecydowanie za mało na potrzeby profesjonalnego zarządzania. Przekonali się o tym już dawno amerykańscy menedżerowie, których do lat 80. jedynie pobieżnie uczono psychologii. Szybko jednak stało się oczywiste, że bez wiedzy z dziedziny psychologii niewiele zdziałają w odniesieniu do motywowania, przekonywania czy or-



ganizowania efektywnej współpracy zespołowej (Mullins 2007). Szybko zaczęto te braki nadrabiać, uzupełniając wszelkie studia o profilu zarządczym obszerną i rzetelną dawką psychologii. Efekty tego procesu edukacyjnego dziś są wyraźnie widoczne, zarówno w stylu działania i wypracowanych praktykach, jak i w literaturze przedmiotu. Polskim menedżerom przyjdzie jeszcze długo czekać na pełny pakiet wiedzy o zarządzaniu zawarty w podstawowym programie nauczania. Pozostaje jedynie samodzielne dokształcanie się w tym zakresie lub korzystanie z form zorganizowanych, jak szkolenia czy dodatkowe studia. Bez względu jednak na formę i źródło wiedzy, jest to niezbędne do efektywnego pełnienia każdej roli kierowniczej związanej z zarządzaniem ludźmi.

Dorobek psychologii, w tym takich jej specjalizacji, jak: psychologia społeczna, psychologia różnic indywidualnych, psychologia emocji, motywacji i procesów poznawczych czy psychologia osobowości, wraz z wiedzą o organizacji i zarządzaniu stanowią fundamenty ZZL. Obydwie te dziedziny, przenikając się i uzupełniając, są niezbędne do swobodnego poruszania się w obszarze ZZL. Nie są jednak wystarczające. W zarządzaniu zasobami ludzkimi niemałą rolę odgrywa również ekonomia i prawo.



**Ilustracja 1.3.** Dziedziny współtworzące ZZL

Podsumowując kwestię źródeł pochodzenia ZZL, należy stwierdzić, że nie jest to dziedzina samodzielna, stanowi raczej wypadkową czterech innych gałęzi nauki, w tym przede wszystkim psychologii oraz organizacji i zarządzania (ilustracja 1.3). Wniosek ten ma zasadnicze znaczenie dla poprawnego pojmowania natury ZZL. Zanim zaczniesz się poznawać rozwiązania specyficzne dla tego wymiaru, niezbędne jest zapoznanie się z dziedzinami fundamentalnymi. Pozycje książkowe i programy nauczania oferujące wiedzę *stricte* z zakresu ZZL nie są bowiem w stanie nadrobić ewentualnych braków z dziedzin bazowych, przez co proces nauczania jest niedoskonały, niekompletny i nie w pełni zrozumiały. Konsekwencją uczenia się reguł zarządzania zasobami ludzkimi przy niepełnej wiedzy z dziedzin podstawowych jest, często obserwowane, zbyt sztywne powtarzanie wyuczonych rozwiązań i schematów. Zamiast zrozumienia natury tego procesu i elastycznego stosowania jego zasad do projektowania indywidualnych sposobów reagowania wykorzystuje się tzw. gotowce. Przystępując zatem do nauki

ZZL bez posiadania podstaw z dziedzin ją współtworzących, trzeba liczyć się z ryzykiem efektu *góry lodowej*, czyli przyjąć założenie, że zdecydowanie większa część wiedzy pozwalająca poruszać się w głównej tematyce pozostaje niedostępna (ilustracja 1.4).



Ilustracja 1.4. Dziedziny współtworzące ZZL

### 1.2.3. Co różni zarządzanie zasobami ludzkimi od zarządzania ludźmi? Kto jest odpowiedzialny za każdy z tych aspektów?

Trzecim aspektem, w którym powinno się rozpatrywać ZZL, jest jego funkcja, zakres i przedmiot oraz to, kto tę funkcję w organizacji powinien realizować. Uznając twierdzenie, że ZZL ma charakter procesu zarządczego, nie da się go pozbawić aspektu strategicznego, związanego przede wszystkim z planowaniem i dopasowywaniem parametrów zatrudnienia do wymogów organizacji i jej otoczenia. W tym wymiarze mieści się także pojęcie partnerstwa dla biznesu. I jest to rola niepodważalna. Czy jednak tak istotne dla przyszłego funkcjonowania organizacji działania, jak planowanie zatrudnienia czy planowanie karier na podstawie analiz zapotrzebowania wewnętrznego i prognoz rynkowych, to jedyne zobowiązania ZZL? Pozostaje jeszcze wiele obszarów tej funkcji, które mają wymiar nie tylko systemowy i strategiczny, ale w dużej mierze operacyjny – chociażby zatrudnianie w odpowiedzi na stały ruch pracowników (fluktuacja, rotacja, przesunięcia) oraz równie nieustanny proces rozwoju pracowników i zmian z tym związanych. Niejednokrotnie rodzi się pytanie, jak powinna rozkładać się odpowiedzialność pomiędzy menedżerów i specjalistów działów ZZL a pozostałych menedżerów operacyjnych w realizowaniu funkcji związanej z zarządzaniem



ludźmi. Odpowiedź na to pytanie w równym stopniu precyzuje pojęcie ZZL, jak i wyznacza zasady relacji między funkcją personalną reprezentowaną przez dział ZZL a biznesem reprezentowanym przez menedżerów operacyjnych. Dobrym punktem wyjścia do propozycji wyraźnego określenia zadań tych dwóch grup pracowników jest zestawienie i wyjaśnienie znaczenia dwóch pojęć: *zarządzanie zasobami ludzkimi* i *zarządzanie ludźmi*. Są one bowiem różne, choć różnica ta dotyczy jedynie przedmiotu zarządzania, gdyż sam proces nie zmienia swej definicji bez względu na to, do czego lub kogo się odnosi. Pojęcie *zasoby ludzkie* (ang. *human resource*) w znaczeniu *personel / pracownicy firmy* pojawiło się w latach 60. XX w. Odnotowano je zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w ogólnym słowniku Merriam-Webster (1961). Pojęcie to pojawiło się, tak jak i dziedzina, do której się odnosi, w toku rozwoju myśli o zarządzaniu, która przeszła duże zmiany od swego początkowego, klasycznego oblicza reprezentowanego przez wspomnianych już F.W. Taylora i H. Fayola (przełom XIX/XX w.), przez – również wzmiankowane – szkołę zachowań Ch. Barnarda<sup>10</sup> i nurt stosunków międzyludzkich<sup>11</sup> związanych z eksperymentami E. Mayo (lata 50./60. XX w.), aż po nurt potencjału ludzkiego<sup>12</sup> i szkołę zachowań organizacyjnych związanych z takimi badaczami, jak V.H. Vroom, E.A. Locke, D.C. McClelland, R. Likert (lata 60. XX w.) (Mullins 2007; Steinman, Schreyögg 1995). Wraz z rosnącym udziałem psychologii w zarządzaniu oraz w opisie funkcjonowania i dynamiki organizacji umacniało się zarówno samo pojęcie, jak i znaczenie pojęcia *zasoby ludzkie*. W coraz większym stopniu wyrażało ono potencjał, jaki kryje się w pracownikach, a przede wszystkim w ich wiedzy oraz jej rozwijaniu podczas współpracy. O doniosłej roli wiedzy dla efektywności działania organizacji pisał już wówczas Peter F. Drucker (2005), choć wciąż dla wielu przedstawicieli biznesu była to koncepcja zbyt abstrakcyjna i filozoficzna, by można ją było zastosować w praktyce. Sy-

<sup>10</sup> Chester I. Barnard (1886–1961), jego szkoła zachowań zakłada, że: 1) skoro organizacja może istnieć dzięki dobrowolnej kooperacji jednostek, to jej przeżycie można traktować jako zależne od spełniania przez organizację oczekiwań tych jednostek; 2) organizacja to system otwarty, którego elementami są działania ludzi, nie sami ludzie – to zaciera ostre granice między organizacją jako systemem i jej otoczeniem oraz ukazuje organizację jako koalicję jednostek; 3) skoro organizacja powstaje przez wolny wybór ludzi, to znaczy, że uznają oni autorytet otrzymywanych dyspozycji (Mullins 2007; Steinman, Schreyögg 1995).

<sup>11</sup> Nurt ten zakłada, że stosunki między ludźmi muszą być tak kształtowane, by ich społeczne potrzeby były zaspokojone w myśl założenia, że „zadowoleni pracownicy, to dobrzy pracownicy”; dominujące w tayloryzmie aspekty struktur organizacyjnych zostały w tym nurcie odsunięte (*ibidem*).

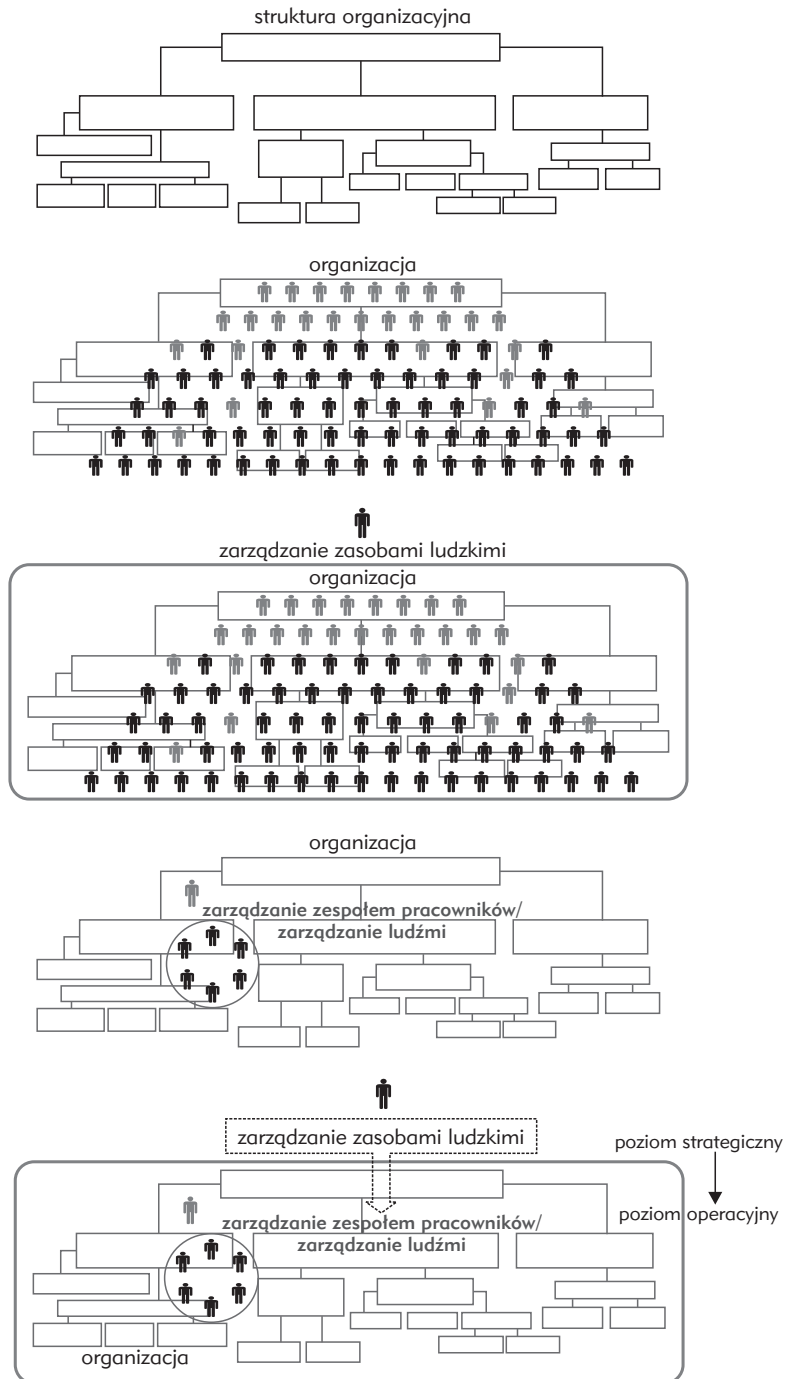
<sup>12</sup> Nurt ten ponownie przywraca aspekt struktur organizacyjnych, wskazując je jako źródło napięć w zderzeniu z potrzebami rozwoju człowieka, a te napięcia jako przyczynę marnowania potencjału ludzkiego; postuluje modelowanie nowych struktur organizacji, lepiej dostosowanych do potrzeb pracowników (pojawia się idea później rozwinięta w projektowanie stanowisk pracy) (*ibidem*).

tuacja zaczęła się zmieniać na początku lat 80. XX w., zwłaszcza po ukazaniu się książek W. Ouchiego *Theory Z* oraz T. Petersa i R.H. Watermana *In Search of Excellence*, które przywołując obszerne badania, dowiodły, że o świetności i przewadze najlepszych firm podlegających analizie stanowiły m.in. takie czynniki, jak normy, wartości, wiedza czy podstawowe zasady działania, czyli wymiar kultury organizacyjnej (Obłój 2007, s. 125). Natomiast od początków lat 90. XX w. myślenie o strategii organizacji, czyli także o kluczowym wymiarze zarządzania, zdominowała tzw. szkoła zasobów, której fundamentalną przesłanką jest założenie, że organizacja stanowi zbiór aktywów (zasobów) i umiejętności. Wśród aktywów są aktywa materialne i niematerialne, zaś do tych drugich należą m.in. wizerunek firmy oraz jej kapitał intelektualny, czyli ludzie (Pfeffer 1998; Rummler, Brache 2000; Stewart 1999). Zmiana w definiowaniu zasobów przedsiębiorstwa nie ograniczyła się jedynie do sfery nauk o zarządzaniu, tendencja ta stała się ogólna, nie pomijając klasycznej ekonomii. W jej twierdzeniach również pojawiły się – obok tradycyjnych zasobów, takich jak ziemia, siła robocza i kapitał – nowe zasoby, takie jak technologia rozumiana jako wiedza na temat tego, jak inne zasoby mogą być łączone w produktywny sposób oraz – promowany przez niektórych ekonomistów – talent przedsiębiorczości (Kamerschen i in. 1999). Wiedza, choć stanowiła nowo zdefiniowany zasób współtworzący wartość dodaną przedsiębiorstwa, bardzo szybko stała się przedmiotem ogromnego zainteresowania, u podstaw którego leżało przesvědzenie, że w niedługim czasie będzie to podstawowy element przewagi konkurencyjnej. Zwiastowały to opracowania P. Druckera czy P. Senge'ego powstałe w latach 90. P. Drucker w swej publikacji *Management Challenges for the 21st Century* napisał (Drucker 1999, s. 135):

W okresie XX w. najważniejszym i niepowtarzalnym efektem procesu zarządzania był pięciokrotny wzrost produktywności fizycznych pracowników zatrudnionych w fabrykach. W celu uzyskania takiego samego efektu w XXI w. konieczny jest podobny wzrost produktywności pracy opartej na wykorzystywaniu wiedzy i pracowników wiedzy.

P. Senge w swej *Piątej dyscyplinie* (1990) ukazuje konieczność uczenia się w ujęciu systemów otwartych, czyli głównie rozwoju i zyskiwania przewagi dzięki pojmowaniu i rozumieniu swego otoczenia oraz wypracowywaniu nowych, coraz lepszych form adaptacji i nowych sposobów myślenia. Wiedzą, a zwłaszcza procesem jej nabywania, przekazywania, magazynowania, rozwijania oraz efektywnego wykorzystywania zaczęto się zajmować w ramach odrębnej dziedziny zwanej *zarządzaniem wiedzą*. Szczególnie ważnymi przedstawicielami tego nurtu byli Ikujiro Nonaka czy Gilbert Probst promujący założenia, że wiedza da się skodyfikować i może podlegać procesowi kontroli, a także Ralph Stacey, który głosił odmienne stanowisko,

że wiedza nie jest ani rzeczą, ani systemem, lecz efemerycznym, czynnym procesem wielu powiązań, zatem nie da się go magazynować, a potencjału intelektualnego zmierzyć. Twierdził wprost, że wiedzą w ogóle nie da się zarządzać (Schütt 2003). Zainteresowanie wiedzą w tak szerokim zakresie – traktowanie jej zarówno jako system współtworzący organizację, jak i proces pozwalający tej organizacji efektywnie przystosować się do otoczenia – w niezwykle sposób podkreśliło i umocniło wagę człowieka i jego udział w sukcesie przedsiębiorstwa. Człowiek jest bowiem jedynym wytwórcą tego cennego zasobu i jako jedyny umie go pomnażać. Te umiejętności czynią go wyjątkowym ogniwem w procesach organizacyjnych. Od tej chwili pojęcie *zasoby ludzkie* nabrało kluczowego znaczenia i jest rozumiane w pełnym swym wymiarze. Jego synonimami stały się takie sformułowania, jak kapitał społeczny/intelektualny, zasoby społeczne/intelektualne czy potencjał społeczny/intelektualny. U podstaw takiego ujęcia terminu *zasoby ludzkie* leży założenie, że pracownicy jako spójna całość stanowią zasób co najmniej tak samo ważny dla organizacji (jeśli nie ważniejszy) jak jej zasoby finansowe czy produkcyjne (Baron, Armstrong 2008). Pojęcie *zasoby ludzkie* ma jednak pewne ograniczenie, które jednocześnie precyzuje jego definicję i określa specyfikę. Odnosi się mianowicie do pracowników traktowanych jako zbiór, ogół. Dzięki rozumieniu tego pojęcia w perspektywie grupy wszystkich zatrudnionych w danej firmie można dostrzec charakterystyczny rys ZZL – jego rozwiązania odnoszą się do pracowników jako całości, nie do poszczególnych jednostek. Nie mają charakteru indywidualnego czy personalnego, lecz charakter globalny, systemowy, strategiczny. ZZL wytycza sposoby czy kierunki działania i postępowania z zatrudnionymi jako całą grupą społeczną tworzącą dany biznes. W obliczu takiego ujęcia ZZL całkowicie nieuzasadniony jest zarzut o bezosobowe czy materialne traktowanie ludzi utożsamiane z niepoprawnym, zbyt wąskim rozumieniem pojęcia *zasoby*. Lata 90. ugruntowały jednak właściwą i należną pozycję terminu *zasoby ludzkie* i tak będzie on traktowany w niniejszej publikacji. *Zarządzanie zasobami ludzkimi* będzie natomiast rozumiane jako strategiczny proces wytyczania sposobów oddziaływania na pracowników, tak by ich praca w jak największym stopniu przyczyniała się do sukcesu firmy, jednocześnie dostarczając im korzyści indywidualnych. Proponowane przez ZZL kierunki działania, standardy, narzędzia, rozwiązania i zasady, dzięki swemu ogólnoorganizacyjnemu zasięgowi, powinny jednocześnie budować tożsamość organizacji i kształtować jej wizerunek. Na tym, można w dużym skrócie stwierdzić, rola ZZL się kończy. Przekładanie tych uniwersalnych i spójnych dla wszystkich wytycznych na poziom indywidualnego pracownika należy natomiast do menedżerów liniowych, czyli do bezpośrednich zwierzchników. To oni, zgodnie z nadanymi przez obszar ZZL rozwiązaniami, zarządzają swoimi ludźmi. Tu dochodzimy do różnicy między pojęciami



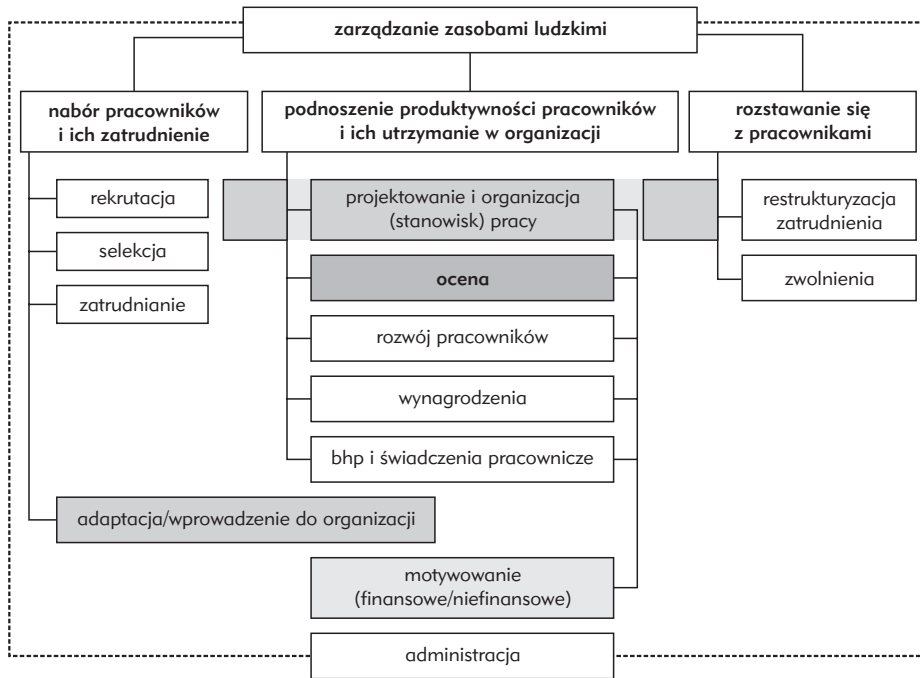
**Ilustracja 1.5.** Miejsce i rola ZZL w kontekście organizacji. Różnica między ZZL na poziomie strategicznym a zarządzaniem ludźmi na poziomie operacyjnym

*zarządzanie zasobami ludzkimi* a *zarządzanie ludźmi*. W tym drugim proces zarządzania odnosi się do zespołu pracowników, złożonych z odrębnych, indywidualnie rozpoznanych ludzi, z którymi przełożony ma bezpośredni kontakt. W relacji pracownicy–zwierzchnik znika wymiar zasobów, czyli masowego, odpersonalizowanego ujęcia, a w jego miejsce pojawia się wymiar zespołu lub grupy i zarządzanie tym zespołem lub grupą (w zarządzaniu to dwa różne pojęcia – Katzenbach, Smith 2001). Na tym poziomie mamy do czynienia z indywidualnymi potrzebami pracowników i ze zróżnicowanymi poziomami ich kompetencji. W odniesieniu do tych niejednorodnych wymagań trzeba mądrze korzystać z dostępnych sposobów działania, elastycznie adaptując ogólne formuły przygotowane na poziomie ZZL. Granica oddzielająca znaczenia pojęć *zarządzanie zasobami ludzkimi* i *zarządzanie ludźmi* wytycza również linię odpowiedzialności między działem ZZL a menedżerami operacyjnymi w zakresie realizowania polityki personalnej. Odpowiedzialność za ten aspekt strategii firmy rozkłada się pomiędzy te dwie grupy pracowników, podkreślając wyraźnie rolę menedżerów, jako tych, którzy ze swymi pracownikami są na co dzień i pozostają z nimi w najbliższych relacjach. *Wszyscy menedżerowie są menedżerami ds. zasobów ludzkich* brzmi tytuł jednego z początkowych podrozdziałów obszernej i ważnej pozycji na temat strategicznego ZZL *Strategic Human Resource Management* (Anthony i in. 1996). Rola i miejsce ZZL w organizacji oraz relacja między oddziaływaniem na pracowników w perspektywie strategicznej i operacyjnej ukazana została na ilustracji 1.5.

#### 1.2.4. Jakie funkcje i zadania stawia przed ZZL organizacja? Czym zajmuje się ZZL?

Ostatnim aspektem precyzującym ZZL jest określenie przedmiotu zainteresowania tej dziedziny, czyli poszczególnych obszarów lub funkcji, którymi się zajmuje. Jest to najlepszy wymiar podsumowujący definicję zarządzania zasobami ludzkimi, gdyż w równym stopniu odnosi się do ujęcia teoretycznego, jak i praktycznego.

Zarządzanie zasobami ludzkimi składa się z trzech kluczowych funkcji. Są to: nabór pracowników i ich zatrudnianie, zwiększanie produktywności pracowników i ich utrzymanie w organizacji oraz działania związane z rozstawianiem się z pracownikami, w tym z restrukturyzacją zatrudnienia. Można te funkcje zdefiniować też jako cztery, rozdzielając na dwa odrębne obszary zwiększanie produktywności i retencję, czyli utrzymanie ludzi w organizacji (Anthony i in. 1996). W każdej z tych funkcji mieszczą się kolejne, ukazując poziom systemów, które powinny być utrzymane przez ZZL. Ukazuje to ilustracja 1.6.

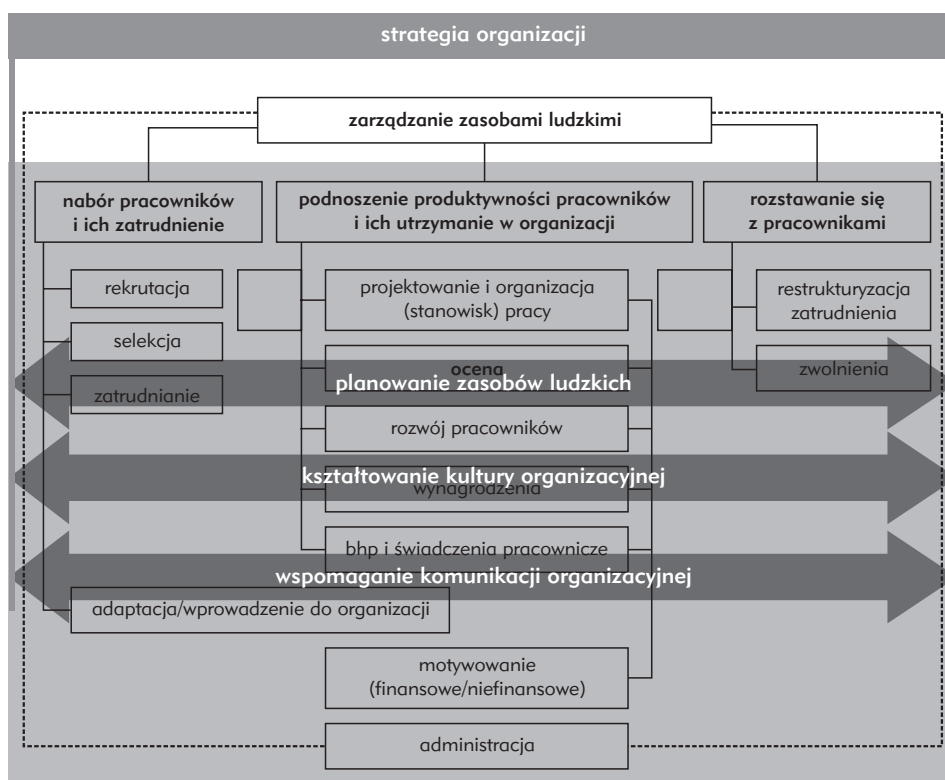


Opracowano na podstawie: Anthony i in. (1996) oraz Armstrong (2007).

### Ilustracja 1.6. Podstawowe funkcje systemu ZZL

Powyżej przedstawiony został obraz podstawowy, gdyż celem tej publikacji nie jest szczegółowe analizowanie całego ZZL, lecz ukazanie rzeczy bazowych w sposób funkcjonalny. Oznacza to zdefiniowanie obszarów ZZL w świetle wcześniej przedstawionych zasad rządzących podejściem systemowym i procesowym. Na ilustracji 1.6 zostały wprowadzone pewne zmiany w stosunku do wielu klasycznych ujęć prezentujących ZZL – dotyczy to przede wszystkim funkcji/systemu motywacyjnego i jego relacji z innymi elementami ZZL. Niejednokrotnie *motywacja* czy *motywowanie pracowników* jest wpisane jako odrębny – obok oceny, rozwoju i wynagrodzeń – system, za który odpowiedzialne jest ZZL. Czy jest to jednak krok słuszny i logiczny? Zarówno z perspektywy założeń teoretycznych, jak i przede wszystkim praktycznych, nie jest. Nie ma uzasadnienia logicznego ani nie odzwierciedla stanu rzeczywistego. *Motywowanie pracowników* rozumiane jako proces wzbudzania i zwiększania motywacji do efektywnego wykonywania swojej pracy i działania z zaangażowaniem jest funkcją współdziałania przede wszystkim trzech innych podsystemów ZZL: oceny, rozwoju i wynagradzania. Inaczej mówiąc, te trzy podsystemy stanowią tzw. *triumwirat* ZZL, który jest niczym innym jak trzonem systemu

kontroli motywacji pracowniczej. Dodatkowo, zgodnie z regułami systemów, na oddziaływanie motywujące wpływają także inne elementy ZZL, ze szczególnym uwzględnieniem funkcji utrzymujących *status quo* organizacji i bezpośrednio odzwierciedlających jej strategię i tożsamość. Mowa tu o planowaniu zatrudnienia, kształtowaniu kultury organizacyjnej oraz wspieraniu i organizowaniu komunikacji wewnątrzorganizacyjnej. Są to trzy kolejne zadania ZZL, które nie zostały jednak skupione w konkretnych etapach jakiegoś procesu, lecz dotyczą całości procesów organizacyjnych, usprawniają je i spinają jak klamra (ilustracja 1.7). Zostały nazwane metafunkcjami w podwójnym znaczeniu użycia przedrostka *meta* – po pierwsze, jako funkcje wyższe, nadrzędne, po drugie, jako funkcje będące pochodną, następstwem innych bardziej podstawowych działań. O triumwiracie ZZL i jego metafunkcjach będzie jeszcze niejednokrotnie mowa w niniejszej publikacji, gdyż wymiary te – z centralnym znaczeniem oceny – są warunkiem realizacji wspomnianego już  $E = mc^2$  w ZZL.



Ilustracja 1.7. Metafunkcje systemu ZZL



Z dotychczasowych rozważań nad naturą ZZL wynika kilka podstawowych kwestii:

- ZZL powinno mieć rangę zarządczą i strategiczny poziom, czyli działać na rzecz strategii organizacji i opierając się na niej,
- ZZL powinno wyznaczać kierunki, trendy, sposoby i narzędzia zarządzania i przekazywać je menedżerom operacyjnym do zastosowania w zarządzaniu ludźmi,
- ZZL powinno sprawować funkcję kontrolną w stosunku do proponowanych rozwiązań i wprowadzać zmiany w sytuacji, gdy nie przynoszą one korzyści organizacji,
- ZZL odznacza się dużą relatywnością rozwiązań wymagających dopasowania na bieżąco do potrzeb organizacji, a nie odwoływania się do nadrzędnych, uniwersalnych zasad,
- ZZL nie jest dziedziną samodzielną, rozwinęło się na gruncie teorii organizacji i zarządzania w połączeniu z psychologią, a następnie z wyodrębnioną z psychologii dziedziną opisującą zachowania organizacyjne,
- ZZL odnosi się do wszystkich pracowników jako całości, rozumianych w kategoriach zasobów intelektualnych, czyli źródła wszelkiej wiedzy, od której zależy konkurencyjność firmy,
- ZZL powinno reprezentować i realizować wszystkie swoje podstawowe funkcje oraz umieć wypracować z nich funkcje nadrzędne „spinające” całość organizacji i wspomagające realizację strategii,
- ZZL musi spełniać warunki funkcjonowania w ujęciu procesu i systemu, by to wszystko było możliwe.

Nieprzypadkowo ostatni punkt wniosków jest jednocześnie warunkiem spełnienia zasad poprawnego działania ZZL. Mowa w nim bowiem o podejściu systemowym i procesowym, od którego zaczęłam wprowadzenie do niniejszej publikacji i na którym postanowiłam to wprowadzenie zakończyć. Powracam raz jeszcze do powyższego zagadnienia, by ukazać je w nieco szerszym zakresie niż poprzednio i dodatkowo zilustrować, co oznacza dla ZZL pominięcie jego wagi. Ponadto, niezależnie w ilu miejscach tej książki odwołam się do tego aspektu lub go przywołam zapewniam, że będzie to uzasadnione i nie będzie prostą powtórką informacji. W zarządzaniu myślenie tymi dwoma kategoriami jest bezwzględną koniecznością, więc zawsze, gdy można przybliżyć w jakikolwiek sposób ten tok myślenia, warto to robić.

Do szerszego omówienia ujęcia systemowego nieodzowne jest odwołanie się do cybernetyki, nauki o systemach i sterowaniu nimi oraz o związanym z tym przetwarzaniu i przekazywaniu informacji. Celem cybernetyki jest poznanie procesów zachodzących w systemach i reguł, według których one funkcjonują, bez względu na to, z czego są zbudowane. Jest to więc nauka

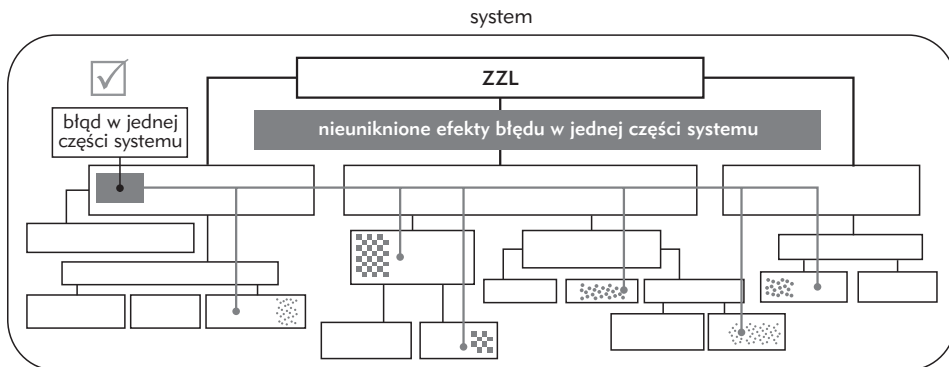


odnosząca się zarówno do systemów będących organizmami żywymi, jak i do maszyn. W ten sposób określił ją w 1948 r. Norbert Wiener<sup>13</sup>, któremu przypisuje się zdefiniowanie cybernetyki jako odrębnej, samodzielnej dziedziny naukowej. Praca N. Wienera jest odpowiedzią na sformułowaną nieco wcześniej przez L. Bertalanffy'ego ogólną teorię systemów, o czym była mowa na początku książki. Jako nauka o sterowaniu systemami i potrzebnych do tego zasadach komunikacji, cybernetyka szybko wyspecjalizowała się, dając początek takim dziedzinom, jak cybernetyka społeczna<sup>14</sup> (socjocybernetyka) czy cybernetyka ekonomiczna (Mazur 1980). W świetle tak szeroko zakrojonego przedmiotu zainteresowania tej nauki nie dziwi fakt, że w pełnym zakresie odnosi się ona także do organizacji i zarządzania (Morgan 1997). To z cybernetyki pochodzi przywołana na wstępie definicja systemu, według której jest to każda celowo wyodrębniona całość złożona z części, relacji pomiędzy tymi częściami oraz relacji między częściami a całością. W całości tej nie ma części izolowanych, części i relacje pomiędzy nimi tworzą strukturę, a każda część ma za zadanie przyczynić się do powodzenia całości. Taka charakterystyka systemu jest na tyle jednoznaczna i prosta, że w pełni tłumaczy konsekwencje systemowości dla ZZL. Idea ta nakazuje przede wszystkim ścisłe wzajemne połączenie części ZZL i związania ich wszystkich jako całości z potrzebami organizacji. W systemie ZZL nie mogą zatem istnieć działania przypadkowe, niepowiązane z żadnym innym elementem, a tym bardziej sprzeczne czy wykluczające się, niemające sprecyzowanego celu i określonych korzyści dla firmy. Wszelkie próby wprowadzania rozwiązań ZZL bez powiązania z innymi rozwiązaniami lub w oderwaniu od wytycznych charakteryzujących organizację, w ramach której mają znaleźć zastosowanie, donikąd nie doprowadzą. Będą tylko pojedynczymi wdrożeniami, które nijak się mają do zarządzania, a już na pewno nie wpływają na sukces całości, czyli osiągnięcie celów strategicznych organizacji. System wymaga bowiem współzależności swoich elementów i narzuca im konieczność uzasadnienia wzajemnego istnienia. Tego rodzaju zależność i połączenie w przypadku poprawnego działania systemu służy jego integracji i umocnieniu. Jednakże ta sama zależność jest niszcząca w przypadku wprowadzenia w system błędu. Analogią jest żywy organizm lub system komputerowy. Włączając do tych systemów elementy dla nich po-

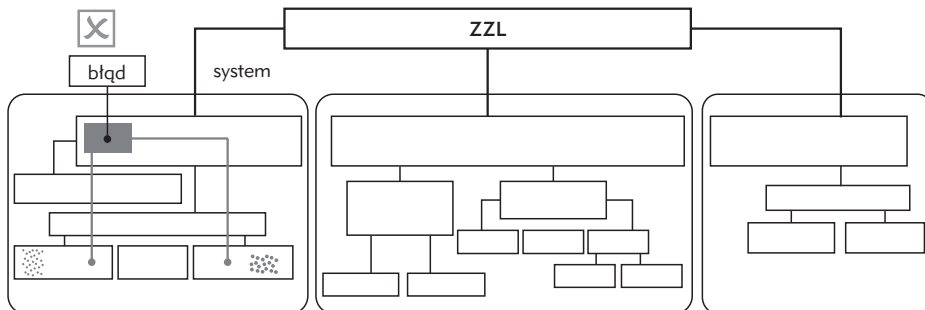
<sup>13</sup> Norbert Wiener (1894–1964), amerykański matematyk, twórca cybernetyki.

<sup>14</sup> Cybernetyka społeczna (socjocybernetyka) to nauka o procesach sterowania społecznego. Nie należy jej jednak traktować jako ogólnej teorii zjawisk społecznych oraz oczekiwać od niej ich wyjaśnienia. Jest to interdyscyplinarna dziedzina, która korzystając z dorobku takich nauk, jak psychologia społeczna, socjologia kultury, ekonomia polityczna, socjologia matematyczna, nauki polityczne i wielu innych wąskich nauk o charakterze społecznym, udowadnia, że stosowanie do zjawisk społecznych aparatu matematycznego i metod cybernetyki ogólnej jest dopuszczalne i przynosi wyniki uprawniające do stwierdzenia, że procesami społecznymi da się sterować. (Kossecki 1981, także [http://socjocybernetyka.files.wordpress.com/2011/04/cyb\\_spol\\_wyd\\_2\\_roz1.pdf](http://socjocybernetyka.files.wordpress.com/2011/04/cyb_spol_wyd_2_roz1.pdf)).

zytywne, powodujemy, że jako całość czerpią z tego korzyść, wprowadzając zaś w jedną ich część pierwiastek niekorzystny, obciążymy nim także całość systemu. Błędów czasami nie da się uniknąć – to niekwestionowana prawda. Wiedząc jednak, jak działa system, można precyzyjniej oszacować ryzyko lub konsekwencje ewentualnego błędu lub przygotować efektywniejszy plan naprawczy. Myślenie systemowe i znajomość funkcjonowania systemu, w którym się poruszamy, daje możliwość np. poprawnego oszacowania zasięgu konsekwencji odnotowanego błędu czy pojawiania się tych konsekwencji w czasie.



**Ilustracja 1.8.** Poprawne rozumienie ZZZ w ujęciu systemowym



**Ilustracja 1.9.** Nieuwzględnianie ujęcia systemowego odnośnie do ZZZ i rozumienie tej dziedziny jedynie jako sumy kilku odrębnych funkcji

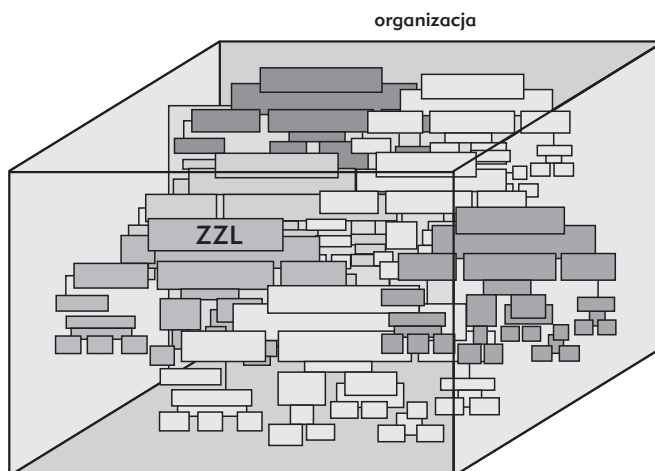
Na ilustracji 1.8 widoczna jest typowa dla systemu nieuchronność powiązań wszystkich elementów ZZZ. W graficznej formie prezentacji ZZZ jako systemu widać, że błąd w jednej części systemu automatycznie (z definicji systemu) obciąża inne elementy. Znacznym problemem praktyki ZZZ jest lekceważenie tego faktu. Konsekwencją takiego traktowania sprawy bywa opracowywanie lub wdrażanie różnych idei w obrębie różnych funk-

cji ZZL bez wzajemnego odniesienia ich do siebie. Podobnie jest z przewidywaniem szans powodzenia i zagrożenia klęską wprowadzanych rozwiązań – zbyt często w ZZL obserwuje się jedynie fragment, wycinek całego systemu (ilustracja 1.9), szacując przebieg wdrożenia jedynie w zawężonym obszarze. Obraz widziany na „małym obrazku” może być satysfakcjonujący, tymczasem spojrzenie na „duży obraz” ujawnić by mogło wiele niekorzystnych konsekwencji pozornie dobrego rozwiązania.

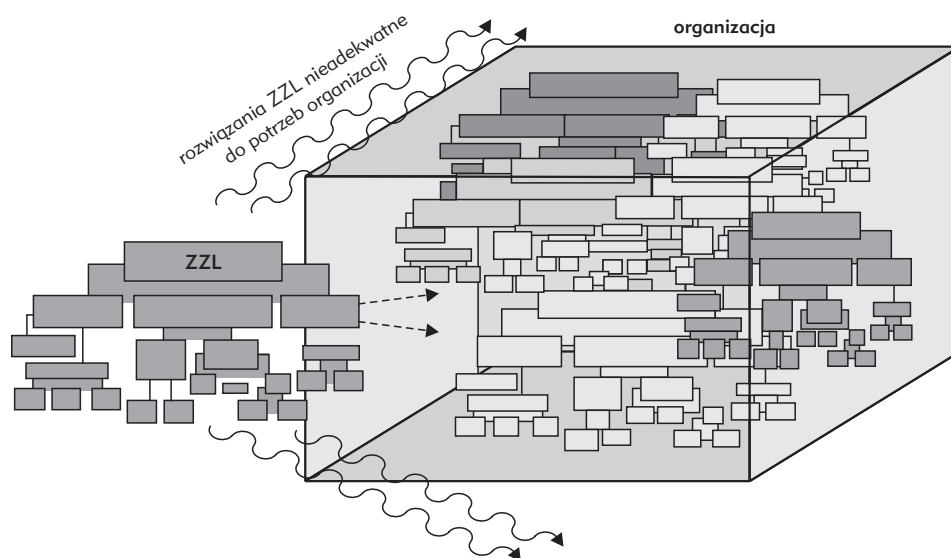
Naturalność i logikę ujęcia systemowego w pełni potwierdza bardzo nośna koncepcja zarządzania opracowana przez R.S. Kaplana i D.S. Nortona określona jako *strategiczna (zrównoważona) karta wyników (Balanced Scorecard)*. Jest to koncepcja monitorowania strategii firmy wykorzystująca spójny system finansowych i pozafinansowych wskaźników do bieżącej oceny stanu organizacji. Przedstawia strategię w postaci zestawu mierzalnych celów, ujętych z czterech perspektyw: finansowej, klienta, procesów wewnętrznych, rozwoju i uczenia się oraz – co najważniejsze – ich wzajemnej interakcji (Kaplan, Norton 2001). Szczególnie ważnymi założeniami tej koncepcji jest ukazanie czterech wyróżnionych obszarów stanowiących źródło wskaźników jako ściśle ze sobą powiązanych oraz dodatkowo wyjście poza uwzględnianie w ocenie realizacji strategii jedynie miar finansowych. Oznacza to uwrażliwienie zarządzających na to, że dobre miary finansowe w jednym obszarze mogą doprowadzić do obniżenia wartości wskaźników (także pozafinansowych) w innych obszarach, szczególnie w dłuższej perspektywie. Taka zasada funkcjonowania organizacji jest pełnym przełożeniem zasad systemowego ujęcia, którego respektowanie jest obowiązkiem całego biznesu, także części odpowiedzialnej za zarządzanie zasobami ludzkimi.

Systemowość ZZL nie ogranicza się przy tym do jego wewnętrznych integralnych części, obejmuje również relacje z otoczeniem, czyli z innymi podsystemami organizacji i całą organizacją jako systemem nadrzędnym. Nie wolno zapominać, że ZZL nie jest autonomiczne, jego istnienie jest podyktowane potrzebami całej organizacji i jednocześnie uzasadnione ich zaspokajaniem (ilustracja 1.10). Gdy ZZL nie rozumie potrzeb organizacji lub nie jest w stanie ich zaspokoić, automatycznie traci argumenty za swą egzystencją. Na tym polega często obserwowany brak porozumienia ZZL z macierzystymi firmami funkcjonującymi na wolnym konkurencyjnym rynku. W celu przywrócenia tej łączności nie trzeba jednak udowadniać, że ZZL jest partnerem dla innych zarządzających organizacją, należy jedynie włączyć się do systemu, współgrać z procesami wyznaczającymi jego działanie i nauczyć się komunikacji z organizacją. Każdy biznes będzie partnerem ZZL, gdy zrozumie i odczuje sens jego działania. Wszędzie tam, gdzie brakuje przełożenia działań ZZL na biznes, sytuacja wygląda tak jak na ilustracji 1.11. Zadanie przyłączenia się do reszty jest zatem po stronie ZZL. W niniejszej książce zaprezentuję Państwu rozwiązania na poziomie metod

i narzędzi oceny i rozwoju pracowników, które można wykorzystać jako podstawowy budulec efektywnych form przemawiania do biznesu, czyli do innych spójnych podsystemów organizacji, w tym zarządu.



**Ilustracja 1.10.** Poprawne miejsce systemu ZSL jako podsystemu całej organizacji. W takim układzie efekty działania wszystkich podsystemów są agregowane przez organizację i jej potrzebne

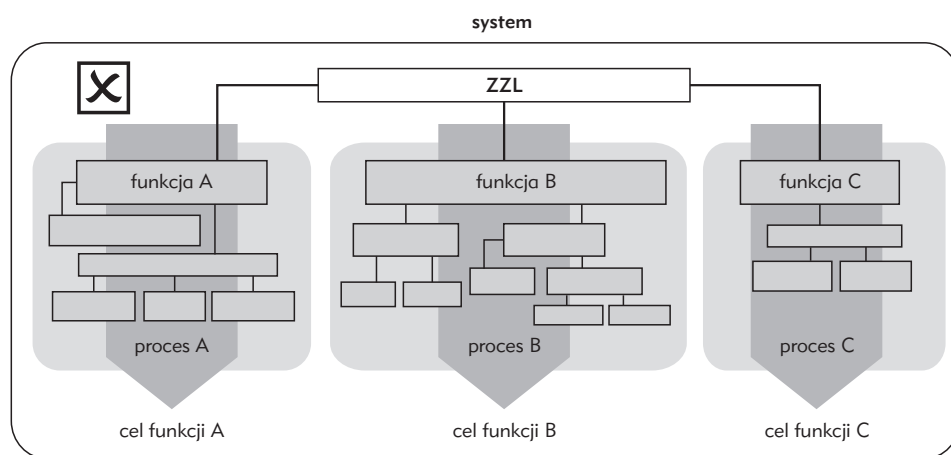


**Ilustracja 1.11.** Niepoprawne umiejscowienie ZSL, które nie tylko samo w sobie nie jest systemem, ale nie stanowi również części organizacji w ujęciu systemowym. W takim układzie efekty działań ZSL nie są agregowane przez organizację, często też nie są przez nią oczekiwane

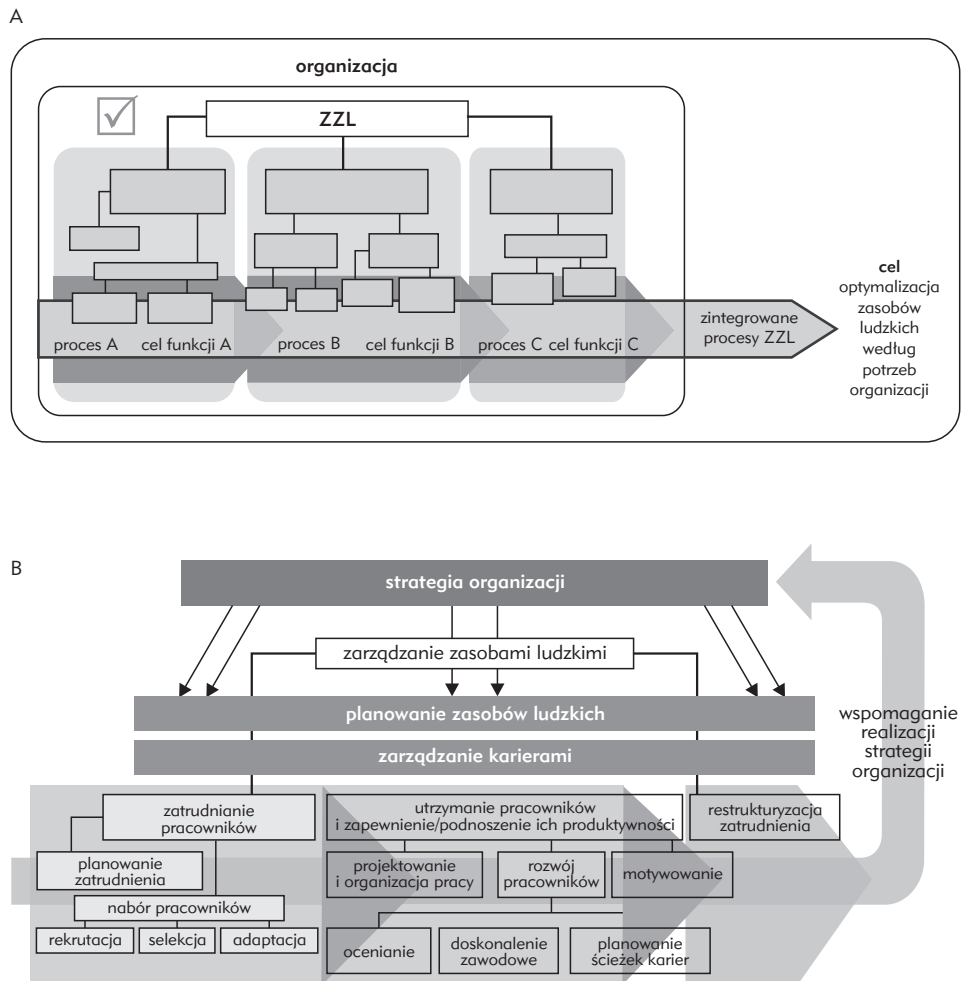
W definicji funkcjonowania systemów pojawiło się także pojęcie procesu, gdyż są to zjawiska nierozzerwalnie związane. Procesy stanowią nieodłączną charakterystykę aktywności systemów, są ich siłą napędową. To procesy pozwalają łączyć i wykorzystywać wszelkie zasoby systemów i je rozwijać. To one są odpowiedzialne za sprawną komunikację oraz tak potrzebną do przetrwania i rozwoju adaptację do otoczenia. Patrząc na ten związek od strony systemu, można stwierdzić, że nośnikiem każdego procesu jest jakiś system fizyczny. System nie istnieje bez procesów, a procesy bez systemu. Proces jest jednym z najbardziej naturalnych zjawisk we wszechświecie i w takim ujęciu można go zdefiniować jako uporządkowany w czasie ciąg zmian i stanów zachodzących po sobie (Encyklopedia PWN 2003). Istnieje od zawsze, choć nie zawsze był jednakowo interpretowany w odniesieniu do organizacji i zarządzania. Dopiero od niedawna zyskał perspektywę, która w połączeniu z ujęciem systemowym na polu zarządzania nadała mu pełnię możliwości wykorzystania i nowego rozumienia organizacji. Stało się to w latach 90. za sprawą pojawienia się idei *re-engineeringu* zaproponowanej przez M. Hemmera i J. Champy'ego (Hammer, Champy 1996). W odniesieniu do procesów sztucznych, stanowiących artefakty, czyli będących wytworem ludzi, są nimi ciągle i regularne działania lub przebieg następujących po sobie działań podejmowanych w określony sposób i prowadzących do osiągnięcia pewnego rezultatu (Peppard, Rowland 1997). W ujęciu *stricte* biznesowym proces to zbiór lub zestaw działań, które łącznie kreują wartość w oczach klienta (Hammer, Champy 1996). Wspomniana idea *re-engineeringu* w przedsiębiorstwie nakazała reorganizację procesów zachodzących w organizacji w myśl założenia, że o realizacji celu biznesowego należy myśleć horyzontalnie, niejako w poziomie, przez całą organizację: od definicji produktu i przygotowania na niego rynku, poprzez organizację zasobów, wytworzenie produktu i jego sprzedaż (w dużym skrócie), a nie wertykalnie, zgodnie z pionowymi funkcjami wyznaczonymi przez tradycyjną hierarchiczno-funkcjonalną strukturę organizacji (Hammer, Champy 1996; Peppard, Rowland 1997). To w dużej mierze zrewolucjonizowało myśl o zarządzaniu firmą i budowie struktur organizacyjnych i jednocześnie nadało pełny wymiar interpretowaniu ujęcia systemowego.

Skoro zatem ZZL ma cechy systemu i jako taki powinno być traktowane, to znaczy także, że podejmowane w jego zakresie działania powinny być procesami. I to nie tylko wewnętrznymi w ramach ZZL, ale i ogólnoorganizacyjnymi. Dla ZZL oznacza to, że poszczególne elementy inicjowanych w jego obszarze działań muszą mieć swój porządek (kolejność), swoją ciągłość (stałość, rytm) i być ukierunkowane na konkretny i ściśle zdefiniowany cel. Działania inicjowane i kontrolowane przez ZZL, by mogły odpowiadać założeniom procesu, powinny przebiegać zgodnie z założoną logiczną konsekwencją kolejnych etapów – np. decyzje o zmianie wynagro-

dzenia lub awansie powinny być następstwem oceny, zatrudnienie pracownika należy poprzedzić zdefiniowaniem, kogo organizacja potrzebuje, czyli opisem stanowiska i potrzeb rekrutacyjnych, a planu sukcesji nie powinno się przygotowywać bez wcześniejszego zweryfikowania struktury organizacyjnej i wyników systemu ocen i rozwoju, nie wspominając już o tym, że system ten jeszcze wcześniej należy mieć i z niego korzystać. Wykonywanie tych działań w odwrotnej kolejności czy przypadkowo świadczy o tym, że nie mają one cech procesu, a są wyłącznie pojedynczymi, niepowiązаныmi aktami. Ponadto, oprócz posiadania logicznej kolejności i rytmu, działania stanowiące proces organizacyjny muszą być podporządkowane temu samemu celowi. Efekty tych działań powinny więc zostać opisane na jakiejś wspólnej platformie i służyć kolejnym działaniom na wyższym poziomie lub bezpośrednio wpływać na ostateczny wynik, czyli – w przypadku instrumentów ZZL – m.in. na efektywność pracowników. Jeśli jest inaczej, nie można mówić o poprawnym procesie biznesowym. Przykładem nieprocesowego podejścia do poszczególnych działań w zakresie ZZL jest np. brak przełożenia efektów ocen na plany szkoleniowe, promowanie postawy wspierającej rozwój wiedzy w firmie bez uprzedniego uwzględnienia tego elementu w opisie stanowiska i bez powiązania go z jakimkolwiek systemem wzmacniania (motywowania do takiego działania). Procesem nie będzie także przeprowadzenie badania satysfakcji pracowników bez jakiegokolwiek reakcji na negatywne wyniki tego badania czy wdrożenie modelu kompetencyjnego dla całej firmy z uwzględnieniem jedynie potrzeb działu handlowego. Zmianę myślenia kategoriami funkcji na myślenie kategoriami procesu prezentują ilustracje 1.12 i 1.13.



**Ilustracja 1.12.** Niepoprawne rozumienie przebiegu procesów w systemie ZZL

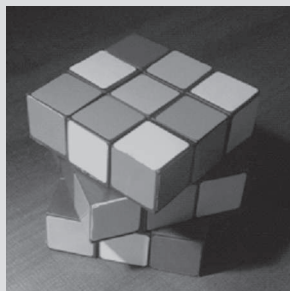


**Ilustracja 1.13.** Poprawne rozumienie przebiegu procesów w systemie ZZL (A i B)

Podsumowując istotę rozumienia ZZL jako systemu złożonego z różnorodnych utrzymujących go procesów, można je porównać z kostką Rubika. Gdy zestawimy poniższe rozwinięcie metafory kostki z zasadami działania ZZL, stanie się to syntetyczną formą kluczowej wiedzy o naturze funkcjonowania tej dziedziny. Zapraszam do lektury części *metafor(m)y zapamiętywania*, czyli prezentowania i tłumaczenia zjawisk w formie łatwych do wyobrażenia metafor.

metafor(m)y  
zapamiętywania

### ZZL jak kostka Rubika – sposób na łatwe wyobrażenie i zapamiętanie, jak funkcjonuje ZZL będące systemem złożonym z procesów



Wyobraźmy sobie, że kostka jest systemem ZZL. My, biorąc ją do ręki, stajemy się dla niej systemem nadrzędnym (→organizacją), który od niej oczekuje zaspokojenia potrzeby rozrywki manualno-intelektualnej. Celem jest ułożenie kostki tak, aby każda z jej 6 ścian miała jednolity kolor. Kontrola każdego koloru dla danej ściany i działania podejmowane w celu jego ułożenia to procesy. Są w tym przypadku wysoce skomplikowane,

dynamiczne i ściśle ze sobą powiązane. Całość, rzecz jasna, wymaga przyjęcia pewnej strategii postępowania, działania według precyzyjnych reguł. Chaotyczne i przypadkowe szukanie rozwiązania niewiele w tym przypadku wniesie. Wyobraźmy sobie konsekwentne przesuwanie kolejnych płaszczyzn sześciianu w celu osiągnięcia efektu końcowego. Małe kolorowe kwadraciki w kostce współgrają ze sobą, a pewna ich liczba nieubłaganie się przemieszcza za każdym razem, gdy wykonamy ruch (→wprowadzimy jakieś rozwiązanie). Przeszczanie się jednych elementów kontrolujemy i obserwujemy, ale zmieniają swe położenie także inne, niewidoczne z tej samej perspektywy. Trzy płaszczyzny zawsze pozostają poza zasięgiem naszego wzroku. W celu kontroli stanu zadania trzeba odpowiednio analizować różne położenia całej bryły (→kontrolować całość systemu). To jest podstawowa cecha systemów – powiązania i brak części izolowanych (autonomicznych). Jeśli to wiemy i umiemy kontrolować, a także włączyć te zasady w plan realizacji całego zadania, to w końcu uda się tak ze sobą zgrać poszczególne procesy, by doprowadziły nas do celu. Kostka zostaje ułożona, system osiąga równowagę, a my, choć zmęczeni, odczuwamy zadowolenie. Podsystem się sprawdził i zaspokoił potrzeby systemu nadrzędnego. W tym przypadku sprawa jest o tyle prosta, że nie było żadnych barier w komunikacji potrzeb między systemem nadrzędnym (nami) a podsystemem (kostką). Doskonale wiedzieliśmy, co chcemy osiągnąć.

Pomyślmy jednak, co by się działo, gdybyśmy byli tylko systemem pośrednim (wykonawcą), a nie wiedzielibyśmy lub nie bylibyśmy pewni, jaki cel mamy osiągnąć, czyli czego oczekuje system nadrzędny – ułożenia jednego pełnego koloru? Dwóch? Trzech? Czy może wszystkich? A jeśli dwóch, to których? A może celem nie jest pełny kolor, lecz jakiś wzór? Nie znając celu zadania lub źle go interpretując, podejmowalibyśmy działania, które byłyby bezcelowe i chaotyczne, nawet gdybyśmy byli mistrzami układania kostki. Nie znając oczekiwań systemu nadrzędnego, a kontrolując działania kostki



(podsystemu), stalibyśmy się elementem niepołączonym, przeszkodą w uzyskaniu pożądanego stanu. Sama kostka nie byłaby problemem, problem stanowiłby brak porozumienia, zła komunikacja. Podobnie negatywny rezultat byłby spowodowany brakiem naszych umiejętności. Gdybyśmy nie umieli ułożyć kostki, nie pomogłaby także dobra komunikacja i poprawne zrozumienie oczekiwań. To dwie różne przyczyny braku pożądanego efektów. Druga kwestia, którą łatwo sobie uświadomić na przykładzie kostki, to nierozzerwalność elementów systemu – w tym przypadku małych kolorowych ruchomych sześciątów, z których zbudowana jest cała kostka. Nie ma w systemie żadnej zmiany, która pozostawałaby bez związku z inną częścią czy takiej, która nie wpłynęłaby na pewną zmianę całości. W ZZL jest dokładnie tak samo. Często nie myślimy o niewidocznych „gołym okiem” konsekwencjach podejmowanych działań, ale to nie oznacza, że ich nie ma. Są i bezdyskusyjnie wynika to z zasad funkcjonowania systemów.

**Pamiętajmy:** cokolwiek zrobimy w którymkolwiek aspekcie ZZL, w pewnym zakresie będzie to miało wpływ na cały system, także na ten nadrzędny. Analogiczna zasada dotyczy tego, czego nie zrobimy, choć powinniśmy. Konsekwencje braków też odczuje cały system.

## Modele kompetencji i podstawy psychologii oceniania

---

### 2.1. Po co i kiedy stosuje się kompetencje? Czym one są? Jak funkcjonują?

Kompetencje istnieją tylko po to, by można było ocenić drugiego człowieka, opisując jego działania na poziomie konkretnych zachowań lub bardziej złożonych reakcji. Jedynym kontekstem dla kompetencji jest więc ocenianie ludzi. Ujmując to z innej strony, nie można ocenić człowieka bez odwołania się do pojęcia kompetencji. Kompetencja i ocenianie są ze sobą nierozdzielnie związane. Ich ścisła integracja wynika z tego, że współtworzą wzajemnie swe definicje. Dlatego ten rozdział książki poświęcony został obu zagadnieniom jednocześnie. Będą one dalej wyjaśniane naprzemiennie, gdyż jakiegokolwiek ich rozdzielanie jest nienaturalne i powoduje nieporozumienia. Aby ich uniknąć, należy pamiętać o tym, że nie można ocenić drugiego człowieka bez odwołania się do kompetencji. Można, rzecz jasna, tego tak nie określać. Ale samo pominięcie pojęcia kompetencji nie zmienia faktu, że proces oceniania nadal przebiega z ich uwzględnieniem. Ocena drugiej osoby w oderwaniu od kompetencji jest niemożliwa, ponieważ do wykonania każdej pełnej oceny niezbędna jest odpowiedź na dwa pytania:

- Jakie są wyniki/efekty działań ocenianej osoby?
- Jakie działania doprowadziły ocenianą osobę do tych wyników/efektów?

Powyższa zasada oceniania ludzi jest uniwersalna i ma zastosowanie zarówno w życiu zawodowym, jak i pozazawodowym, choć różni się w tych dwóch sytuacjach kolejnością kroków. W przypadku oceny formalnej (której poświęcona jest niniejsza publikacja) priorytetem są wyniki, a w ich świetle ocenie podlegają działania, które do nich doprowadziły. Natomiast podczas oceny nieformalnej przywiązuje się większą wagę i przyznaje pierwszeństwo bieżącym działaniom, jako podstawie oceny, nie czekając często na rezultaty lub oceniając je w drugiej kolejności. Pomijając różnice w akcentach, zasada powyższa jest niepodważalna, a jej centralnym punktem są działania.

Działania to różnorodna aktywność ludzka, czyli proste reakcje i bardziej złożone zachowania oraz postawy. Zachowania natomiast są obserwowalnymi wskaźnikami kompetencji, które posiada jednostka. W tak rozumianym schemacie oceny, w celu wypracowania opinii na temat drugiej osoby, nie można nie uwzględnić podejmowanych przez nią działań, jej stylu zachowania się, sposobów reagowania. Jest to poziom, na którym prezentują się kompetencje. Oceniając zachowania drugiego człowieka, chcąc nie chcąc, oceniamy coś, co świadczy o jego kompetencjach. Oceniając wynik jego działań, dołączamy do oceny kolejny element informacji, na podstawie którego możemy dopełnić ocenę i odnieść ją do efektywności. Tyle tytułem wstępu do zagadnienia kompetencji i psychologii oceny. W dalszej części rozdziału postaram się od podstaw i w odpowiedniej kolejności wyjaśnić tę uniwersalną w swej charakterystyce naturę oceniania ludzi.

### 2.1.1. Skąd wiemy, że jesteśmy, i skąd to wiedzą inni?

Skąd wiemy, że jesteśmy i jak to komunikujemy innym? Odpowiedź na to pytanie jest, na szczęście, jednoznaczna i od niej wszystko się zaczyna. Wiemy o tym, że jesteśmy, ponieważ w pewien sposób odbieramy nasze otoczenie i na nie reagujemy. Jeśli te reakcje zamienimy na obserwowalne zachowanie, wówczas także inni z naszego otoczenia dowiedzą się, że jesteśmy. Jeśli ci inni dodatkowo skoncentrują się na naszym zachowaniu, to będzie znaczyć, że poddadzą je ocenie i nie tylko dowiedzą się, że jesteśmy, ale również dołączą do tego informację, jacy jesteśmy lub – precyzyjniej – jacy jesteśmy według ich oceny. Zagadnienie procesu spostrzegania i subiektywizmu oceny zostanie dalej rozwinięte. U podstaw tego procesu leży przekonanie, że zachowanie (się) rozumiane jako każda dająca się zaobserwować i zmierzyć reakcja organizmu (Reber, Reber 2005) jest nieodzownym wskaźnikiem naszego istnienia i jego specyfiki. Inaczej mówiąc, człowiek nie może się nie zachowywać. Zachowanie nie ma swego przeciwieństwa. Brak zachowania w najszerszym rozumieniu tego słowa to brak życia (Bateson<sup>1</sup> za: Skibiński 2003). Wykluczając więc skrajne przypadki naszej egzystencji, kiedy to w stanie nieświadomym i przez nas niekontrolowanym jakoś trwamy przy życiu, przyjąć należy, że zachowanie towarzyszy nam zawsze. Ponadto całe nasze zachowanie i każda nasza reakcja coś komunikuje (Skibiński 2003; Morreale i in. 2008). Po wykluczeniu dodatkowo sytuacji, kie-

<sup>1</sup> Gregory Bateson (1904–1980) – brytyjski antropolog kulturowy. Interesował się naukami społecznymi, neuropsychiatrią i cybernetyką. Teoretyk orientacji systemowej w psychoterapii, twórca koncepcji podwójnego wiązania jako czynnika schizofrenogennego. Był zwolennikiem przeniesienia struktury genetyki na grunt neurologii. Sformułował cybernetyczną teorię umysłu i cybernetyczną teorię prawidłowego uczenia się.

dy znajdujemy się w tzw. odmiennych stanach świadomości (m.in. podczas snu), komunikaty, jakie niesie zachowanie, są odbierane przez otoczenie jako wiarygodna i warta uwagi informacja o ich nadawcy. Podsumowując, każdy człowiek funkcjonujący w otoczeniu społecznym jest odbierany (postrzegany) i oceniany przez innych na podstawie tego, jak się zachowuje i co robi (czyli co jest efektem tych zachowań). Wszyscy nieustannie wzajemnie się oceniamy na podstawie tego, co i jak robimy. W kontekście oceny zawodowej, a szczególnie w okresowej ocenie pracownika, proces ten nie zmienia swej psychologicznej natury, choć przybiera wymiar formalny i opiera się na znacznie bardziej usystematyzowanych i wystandardyzowanych zasadach, czyli przyjmuje określoną metodologię postępowania. A przynajmniej powinien.

Zanim jednak dojdę do formalnego systemu oceniania pracowników, konieczne będzie poszerzenie wiedzy na temat zachowań i ich związku z kompetencjami i oceną ludzi. *Zachowanie*, mimo że może być zdefiniowane w prosty i zrozumiały sposób, jak to zostało przedstawione powyżej, z perspektywy różnych szkół psychologicznych nie jest rozumiane tak jednoznacznie. Przywołana definicja reprezentuje klasyczną szkołę behawiorystyczną, związaną z behawioryzmem, czyli podejściem uznającym, że jedynym naukowo uzasadnionym przedmiotem badań psychologicznych jest obserwowalne i mierzalne zachowanie (*behavio(u)r* – ‘zachowanie’) (Colmann 2009; Reber, Reber 2005). W myśl poglądów tej szkoły, jedynym przedmiotem zainteresowania psychologii jest zachowanie, czyli dla klasycznych behawiorystów psychologia to po prostu nauka o zachowaniu. Jednakże rozwój badań psychologicznych i pojawianie się nowych szkół myślenia o człowieku i charakterystyce jego funkcjonowania spowodowały znaczne rozszerzenie granic znaczenia pojęcia *zachowanie(a)*, a już z pewnością uzasadniły poszerzenie rozumienia psychologii z nauki o zachowaniach do nauki, która bada powstawanie i przebieg wszelkich procesów psychicznych człowieka oraz jego stosunków z otoczeniem (Reber, Reber 2005). Nie da się bowiem zakwestionować przyczynowej roli wewnętrznych, ukrytych procesów psychicznych w wyjaśnianiu ludzkich zachowań. Nie tylko one podlegają pomiarowi i nie tylko one stanowią przedmiot analiz. Obecnie znacznie ważniejsza stała się analiza tego, co jest przyczyną tych zachowań i jakie procesy do nich doprowadziły. Jest to podejście psychologów poznawczych i ma ono ogromną wagę dla zrozumienia ludzi. W pewnym jednak sensie, z powodu powszechnej zgody, że to, co ludzie *robią*, jest ostatecznym punktem odniesienia, wszyscy – bez względu na orientację ideologiczno-naukową i wyznawane paradygmaty – nosimy piętno behawioryzmu. Można więc negować behawioryzm jako pogląd, że psychologia powinna ograniczyć się do badania u ludzi tylko tego, co obserwowalne, ale nie można zakwestionować twierdzenia, że poznanie na-

tury funkcjonowania wewnętrznych procesów psychicznych jest możliwe jedynie poprzez analizę obserwowalnych zachowań. To jest niepodważalna prawda, która dała początek podejściu kompetencyjnemu. Jego zasadniczą ideą jest właśnie traktowanie zachowań jako wskaźników niewidocznych czynników psychicznych tworzących całość funkcjonowania ludzi. To klasyczne twierdzenie stanowi podstawę tytułowego nowego ujęcia modelu kompetencji. Tylko z pozoru jest to nieco paradoksalne.

Poznanie i zrozumienie wewnętrznych procesów psychicznych jednostki jest możliwe jedynie poprzez analizę obserwowalnych zachowań. Na tym polega także zasadnicza idea podejścia kompetencyjnego – w analizie i ocenie ludzi zachowania traktuje się jako wskaźniki niewidocznych czynników psychicznych kształtujących funkcjonowanie ludzi.

### 2.1.2. O czym informuje zachowanie człowieka?

#### Co je kształtuje?

Nowość podejścia do kompetencji w niniejszym opracowaniu polega przede wszystkim na podkreśleniu funkcji wskaźnika jedynie jako nośnika pewnej informacji o wewnętrznej charakterystyce człowieka. Informacja ta, by mogła być w pełni zrozumiała, powinna zostać poddana interpretacji, czyli oszacowaniu, co oznacza wskaźnik. W kontekście zachowań będących wskaźnikami kompetencji określenie, co oznacza dane zachowanie, wymaga odpowiedzi na pytanie, co jest jego źródłem. Źródła zachowań obserwowanych u ludzi mogą być różne. Negatywne zachowanie nie musi być wskaźnikiem luki kompetencyjnej, za które jednoznacznie uchodzi w powszechnie stosowanym podejściu kompetencyjnym.

Negatywne zachowanie lub brak zachowania pozytywnego nie musi być wskaźnikiem luki kompetencyjnej, za które jednoznacznie uchodzi w powszechnie stosowanym podejściu kompetencyjnym. Każde zachowanie jako wskaźnik jest tylko pewną informacją, która, by być zrozumiała, musi podlegać interpretacji.

Może być ono spowodowane na przykład brakiem chęci do właściwego zachowywania się czy, mówiąc inaczej, zablokowaniem przez jednostkę pewnych jej możliwości. Przyczyna takiej blokady jest najczęściej ulokowa-

na w szeroko rozumianym otoczeniu jednostki, czyli ma naturę braku motywacji zewnętrznej. Motywacja zewnętrzna nie jest natomiast częścią kompetencji, lecz czynnikiem oddziałującym na kompetencję, i wymaga innego reagowania niż luka kompetencyjna. W celu opisanego tych zależności w kolejności, która umożliwi ich zrozumienie, wątek ten wymaga wprowadzenia wiedzy z zakresu relacji między takimi elementami, jak zachowanie jednostki, wewnętrzne czynniki jednostki kształtujące jej ogólną charakterystykę oraz środowisko zewnętrzne. Te trzy komponenty wchodzi z sobą w interakcje, tworząc podstawowy model zachowania, ujmowany w schemat:  $R = f(S, O)$  lub S-O-R (Strealu 2007) (ilustracja 2.1). Najszerzej rozumianym elementem tego równania jest O, czyli właściwości organizmu. To przy definiowaniu tego czynnika ludzkiego zachowania pojawia się najwięcej różnic między psychologami. Jednakże, bez względu na różnorodność koncepcji w tym zakresie, we wszystkich tych podejściach akcentuje się fakt, że zachowanie jednostki jest nie tylko funkcją bodźców sytuacyjnych, lecz również pewnych właściwości organizmu, w tym nabytych i wrodzonych. Te różniące nas właściwości wewnętrzne to różnice indywidualne. W psychologii definiuje się je jako zjawisko, które powoduje, że jednostki należące do tej samej populacji różnią się od siebie pod względem porównywalnych charakterystyk fizycznych i psychicznych (Strealu 2007). Choć różnice indywidualne występują w zakresie wszelkich zachowań i charakterystyk psychologicznych, przedmiotem psychologii różnic indywidualnych są te spośród nich, które odznaczają się względną stałością, czyli mają charakter wrodzony. Należą do nich: inteligencja, zdolności, osobowość, temperament i style poznawcze. Dodatkowo, na granicy zdolności i osobowości można umieścić jeszcze jeden element: preferencje/motywację zawodową. Jest to wymiar pośredni będący wypadkową talentów czy zainteresowań (kategoria zdolności) oraz cech charakteru (osobowość) predestynujących do wykonywania pewnych rodzajów zawodów. Oprócz wewnętrznych czynników wrodzonych na różnice w stylu funkcjonowania ludzi wpływ mają wewnętrzne czynniki nabyte. Zalicza się do nich: umiejętności, wiedzę oraz doświadczenie lub – w nieco innym ujęciu – umiejętności, wiedzę teoretyczną (akademicką) i wiedzę praktyczną (doświadczenie). Charakterystyką i procesem rozwijania nabytych czynników wewnętrznych różniących ludzi zajmują się między innymi psycholodzy uczenia się i rozwoju.

W określeniu, co stanowi źródła różnic indywidualnych, mieści się także informacja na temat tego, co jest źródłem kompetencji. Kompetencja bowiem to nic innego jak wewnętrzna charakterystyka jednostki odpowiadająca za jej sposób działania, czyli jej wrodzone i nabyte zasoby. W pełni opisując O jako różne elementy wewnętrznej charakterystyki jednostki, które współodpowiadają za jej zachowanie, jednocześnie definiujemy składowe kompetencji. To najprostsza i najbardziej logiczna droga do odpowiedzi

na pytanie, czym jest kompetencja jako koncept teoretyczny. Skoro badacze zajmujący się szukaniem przyczyn zróżnicowanych sposobów reagowania ludzi wypracowali solidną wiedzę na ten temat, to dlaczego podczas opisywania zjawiska kompetencji mielibyśmy podejmować ten trud raz jeszcze. Nie ma żadnej różnicy, poza terminologią, między tym, co psychologia definiuje jako *O*, czyli pojęcie właściwości organizmu w równaniu modelu zachowania się, a tym, czym jest kompetencja. To kolejne założenie proponowanego w tej pozycji nowego ujęcia klasycznego modelu kompetencji.

$$R = f(S \times O)$$

R – reakcja(e) organizmu, czyli zachowanie jednostki  
S – czynniki środowiska oddziałujące na jednostkę  
O – właściwości organizmu, czynniki wewnętrzne jednostki

Źródło: Strealu (2007, s. 525).

### Ilustracja 2.1. Psychologiczny model zachowania

Traktując kompetencję w sposób tożsamy z czynnikami wewnętrznymi odpowiedzialnymi za zachowanie jednostki, należy przyjąć, że stanowią ją dwa rodzaje elementów: wrodzone i nabyte. Ten fakt będzie dalej stanowił główny czynnik różnicujący sposób reagowania na zaobserwowane luki kompetencyjne. Skuteczność działań korygujących jest bowiem całkowicie uzależniona od poprawnego stwierdzenia, czy luka pochodzi z tej części kompetencji, którą tworzą elementy nabyte czy wrodzone.

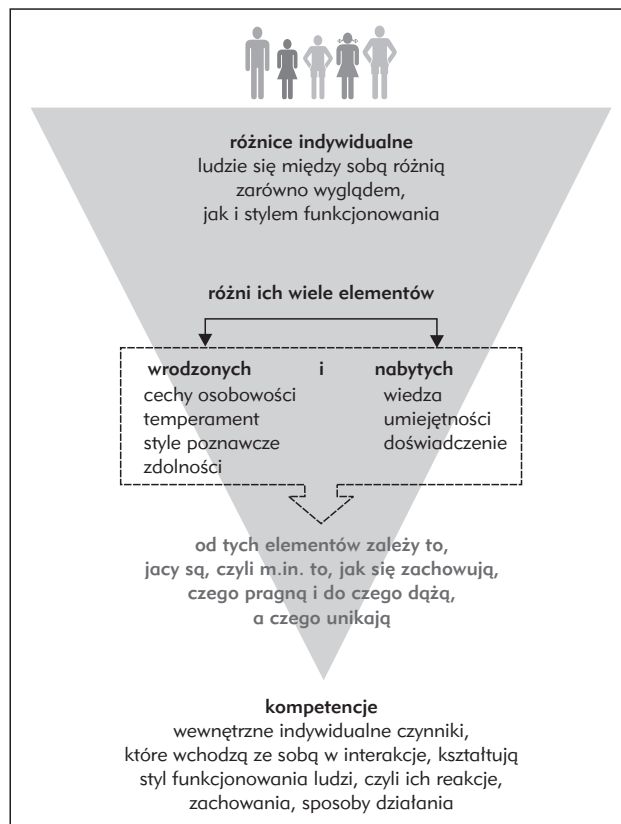
Kompetencja to nic innego jak wewnętrzna charakterystyka jednostki odpowiadająca za jej sposób działania, czyli jej wrodzone i nabyte zasoby. W pełni opisując *O* z modelu zachowania jako elementy wewnętrznej charakterystyki jednostki współodpowiadającej za jej zachowanie, jednocześnie definiujemy składowe kompetencji.

Nie ma żadnej różnicy, poza terminologią, między tym, co psychologia definiuje jako *O*, czyli pojęcie właściwości organizmu w równaniu modelu zachowania, a tym, czym jest kompetencja.

Na tym etapie, mając powyższą definicję kompetencji, powstałą z przyrównania tego zjawiska do zjawiska różnic indywidualnych (ilustracja 2.2.), można przyjąć, że obydwa składają się z tych samych elementów. Jest to krok 1 w analizie prowadzącej do zdefiniowania, czym jest kompetencja. Na tym etapie kompetencję tworzą dwie grupy elementów:



- *wrodzone*, do których zaliczają się:
  - cechy osobowości,
  - temperament,
  - zdolności,
  - inteligencja,
  - style poznawcze;
- *nabyte*, do których zaliczają się:
  - wiedza,
  - umiejętności,
  - doświadczenie.



Opracowano na podstawie: Strelau (2007).

**Ilustracja 2.2.** Analogia charakterystyki różnic indywidualnych i kompetencji. Proces definiowania składników kompetencji w odwołaniu do klasycznych pojęć psychologii

### 2.1.3. Osobowość – czy zjawisko to kryje w sobie całą informację o naszej wrodzonej naturze?

Kolejny krok, którego wymaga pełne omówienie zjawiska kompetencji, to charakterystyka elementów wymienionych na poprzedniej stronie. Pozwoli ona nie tylko lepiej zrozumieć całe zagadnienie, ale także znacznie je uporządkuje i umożliwi takie przeorganizowanie, by opisywany obraz kompetencji stał się bliższy praktyce oceniania pracowników. Niestety, nie będzie to łatwe, gdyż mało które pojęcie w psychologii jest tak wieloznacznie określone jak *osobowość*. Podejść do osobowości jest bardzo wiele i wiele jest też szkół psychologicznych, w ramach których poszczególne podejścia się rodzą. Jest to podyktowane poziomem skomplikowania tego zagadnienia oraz przyjmowania różnych punktów odniesienia. Nie będę się, co prawda, skupiała na charakterystyce różnych perspektyw definiowania osobowości, gdyż nie jest to miejsce na tak obszerną wiedzę psychologiczną. Jednak, podobnie jak w innych miejscach tej książki, zachęcam Czytelników do poszerzenia wiedzy z tego zakresu, gdyż jest to kopalnia mądrości na temat funkcjonowania człowieka. Ponadto, wiedza z psychologii osobowości jest warunkiem koniecznym do elastycznej i poprawnej interpretacji ludzkich zachowań, czyli tego, co dostarcza w ocenie zastosowanie modelu kompetencji. Podejście kompetencyjne daje nam jedynie pewną ramę, metodę czy sposób obserwacji i rozumienia człowieka. W celu zastosowania tej metody i wykorzystania jej do poprawy funkcjonowania ludzi, czyli ich rozwoju, trzeba mieć wiedzę, dzięki której poczynione obserwacje zmieniają się we wnioski. Ten proces wnioskowania opiera się na modelach psychologicznych, którymi są między innymi koncepcje osobowości. W celu zachęcenia do dalszego studiowania tematyki osobowości i jednocześnie na potrzeby niniejszego opisu funkcjonowania modelu kompetencji pokrótce przedstawię założenia kilku głównych poglądów na osobowość.

Współczesna psychologia osobowości uprawiana jest w kilku nurtach, które wzajemnie się uzupełniają i inspirują, są jednak z gruntu odmienne. Różnice dotyczą podstawowej kwestii, mianowicie koncepcji człowieka (Oleś, Drat-Ruszczak w: Strelau, Doliński 2011). Pomimo różnic, przedstawiciele wszystkich teorii osobowości podzielają pogląd, że osobowość jest tym, co wewnątrznie integruje człowieka i pozwala na jego spójność w czasie oraz co jednocześnie trwale odróżnia go od innych ludzi. Przynajmniej co do funkcji tej złożonej struktury panuje jedność myślenia, dalej występują głównie różnice.

Teorie nurtu psychodynamicznego (szeroko pojęta psychoanaliza i jej różne odmiany) zakładają, że osobowość składa się z różnych struktur, w tym także nieświadomych, a sposób dystrybucji i wykorzystania energii między nimi wyznacza poziom zdrowia psychicznego i możliwości rozwoju

osobowości. W nurcie tym duży nacisk kładzie się na motywy popędowe ułożone w strukturach nieświadomych, które hamowane przez jednostkę na poziomie struktur świadomych popadają w różnego rodzaju konflikty. Sposób rozwiązywania tych konfliktów i radzenia sobie z nimi w sposób dynamiczny kształtuje osobowość człowieka.

Teorie humanistyczne lub fenomenologiczno-egzystencjalne opisują doświadczenia i zachowania człowieka i pozwalają je rozumieć. Akcent kładzie się w nich na zrozumienie sposobu funkcjonowania, a nie na jego przewidywanie. Ważnym aspektem w tym nurcie jest subiektywizm odbioru i znaczenie interpretacji. Człowiek traktowany jest jako byt niepowtarzalny, pełen potencjału i możliwości rozwojowych, dążący do samorealizacji. W tym podejściu człowiek jest wolny i sam o sobie decyduje, sam też tworzy swą rzeczywistość, zarówno społeczną, jak i duchową.

Teorie poznawcze opisują natomiast i wyjaśniają aktywność człowieka jako efekt działania złożonego systemu poznawczego, czyli systemu pozwalającego mu odbierać i rozumieć otaczającą rzeczywistość, między innymi dzięki takim procesom, jak spostrzeganie, pamięć, ocena, rozumowanie, uczenie się, podejmowanie decyzji czy rozwiązywanie problemów. Inaczej mówiąc, według tego podejścia różnice w zachowaniach ludzi wynikają z odmiennie przebiegających procesów widzenia i rozumienia przez nich świata.

Nurtem zdecydowanie mniej współczesnym, ale mającym swój udział w historii myśli psychologicznej i nadal duże znaczenie w codziennym, powszechnym rozumieniu osobowości, są teorie cech. Jak sama nazwa wskazuje, opisują one osobowość w kategorii cech (powszechnie kojarzonych z cechami charakteru) i klasyfikują ludzi z uwagi na pewne podobieństwa w układzie tych cech. Zbiory powtarzalnych cech wyznaczają profile osobowościowe, na podstawie których można określać stałą charakterystykę ludzi oraz przewidywać ich zachowania i postawy w różnych sytuacjach. Podejście to reprezentuje ogólnie znana teoria Wielkiej Piątki (pięciodzynnikowy model osobowości) P.T. Costy i R. McCrae'a oferująca myślenie o osobowości w kategoriach pięciu profili: neurotyczność/zrównowazenie emocjonalne; ekstrawersja/introwersja; duża otwartość na doświadczenia/mała otwartość na doświadczenia; duża sumienność/mała sumienność; duża ugodowość/mała ugodowość (Strelau w: Strelau 2007). Z pewnością nieobca Czytelnikowi jest też teoria PEN, czyli koncepcja trzech superczynników H. Eysencka. Teoria PEN wyróżnia trzy główne czynniki kształtujące osobowość, którymi są: psychotyczność (P), neurotyczność (N) oraz ekstrawersja (E). Podobnie jak w modelu Wielkiej Piątki wymiary te stanowią kontinua, których elementy wskazane w nazwie są jedynie pojedynczymi biegunami. Mimo że teorie cech nie należą już do podejść rozwijanych, mają duży udział w opisywaniu ludzi w kontekście zawodowym. Zapewne ta sama przyczyna, która sprawia, że są nieatrakcyjne dla współczesnej psy-

chologii, stanowi o ich dużej atrakcyjności w obszarze zarządzania ludźmi. Przyczyną tą jest schematyzm, stateczność i rutynowa wręcz prostota ujmowania osobowości człowieka. Teorie cech w łatwy i jednoznaczny sposób kategoryzują ludzi, mówią o nich powszechnie zrozumiałym językiem przymiotników, zakładają dużą stabilność profili, czyli oferują możliwości przewidywania ludzkich zachowań i, co najważniejsze, proponują łatwe w stosowaniu techniki diagnostyczne. Biorąc pod uwagę ograniczenia czasowe, finansowe oraz, w większości przypadków, podstawową wiedzę w zakresie diagnozy psychologicznej osób zajmujących się szeroko pojętą oceną ludzi w kontekście zawodowym, nie dziwi fakt, że w tym obszarze dominują rozwiązania teorii, które mówią o rzeczach skomplikowanych w sposób prosty, umożliwiają szybkość i samodzielność działania.

Z punktu widzenia wyjaśniania modelu kompetencji teoria cech ma jeszcze jedną użyteczność – wiąże z pojęciem osobowości temperament. *Temperament* to kolejne zjawisko, w odniesieniu do którego psychologia ma niezliczone propozycje definicji. Jednak mimo ogromnych różnic w jego rozumieniu większość badaczy podziela pogląd, że można wyodrębnić wiele charakterystyk wspólnych dla tego konceptu psychologicznego (Strelau w: Strelau 2007). Do charakterystyk tych należy między innymi uznanie temperamentu za składową strukturę osobowości.

Z zaprezentowanego w dużym skrócie przeglądu teorii osobowości wynika, że ogromna różnorodność sposobów podejścia do tego wymiaru psychologicznego umożliwia integrację w nim kilku elementów jednocześnie. Oznacza to, że bez przeszkód można mówić o osobowości w szerokiej perspektywie, włączając w jej rozumienie zarówno cechy, jak i temperament, procesy poznawcze, a także zdolności (wrodzone talenty i predyspozycje, w tym także różne wymiary inteligencji). Dzięki takiemu ujęciu osobowości znacznemu uproszczeniu uległa charakterystyka wrodzonych właściwości jednostki, redukując je z pięciu wcześniej wymienionych do jednej z nich – osobowości. W ten sposób został wykonany krok 2 w definiowaniu składowych pojęcia *kompetencji*. Na tym etapie kompetencję tworzą dwie grupy elementów:

- *wrodzone*, do których zalicza się:
  - osobowość;
- *nabyte*, do których zaliczają się:
  - wiedza,
  - umiejętności,
  - doświadczenie.

W obszarze elementów wrodzonych pozostaje jeszcze kwestia specyficznych preferencji, które w dorosłym życiu jednostki odpowiadają za wybory

zawodowe lub decydują o efektywności pełnienia pewnych ról zawodowych. Wymiar ten można określić mianem motywacji zawodowej lub preferencji zawodowych. Motywacja zawodowa to wrodzona predyspozycja czy skłonność do pewnego rodzaju aktywności zarówno umysłowej, jak i fizycznej. Jest to wewnętrzny kod wyznaczający takie obszary działań, w których jednostka będzie odnosiła sukcesy i czerpała z tego satysfakcję, i takie, w których sukcesu nie odniesie, bez względu na to, jak bardzo się będzie starała. Jedni z nas charakteryzują się takim systemem motywacji zawodowej, który predestynuje do działań wymagających myślenia abstrakcyjnego, koncepcyjnego, bardzo samodzielnego i niezależnego, inni natomiast będą odnosić swoje sukcesy raczej w obszarze zadań, w których potrzebne będzie ścisłe stosowanie się do regulaminów, reguł i procedur eliminujących samodzielną czy decyzyjność. Jedni doskonale będą sobie radzić z rolą i zadaniami przywódcy, inni za najbardziej komfortowe i sprzyjające warunki będą uważać pracę w samotności, z dala od ludzi i obowiązków związanych ze współpracą. Właśnie takie obszary czy kierunki działań wyznaczone są przez wrodzony system motywacji zawodowej. Do określania i pomiaru charakteru motywacji zawodowej konstruowane są odpowiednie techniki różniące się od technik przeznaczonych do badania innych wymiarów funkcjonowania jednostki, w tym osobowości (Padzik 2001).

Prototypem tzw. inwentarzy zainteresowań (zawodowych) był Kwestionariusz Zainteresowań Kudera (*Kuder Preference Record*, KPR). Test obejmował 10 skal odzwierciedlających takie obszary zainteresowań zawodowych, jak zainteresowania mechaniczne, naukowe, społeczne, artystyczne czy urzędnicze (administracyjne). Stał się on inspiracją dla wielu innych narzędzi pomiaru i opisu preferencji zawodowych. Kwestionariusz Kudera też ulegał ewolucji. Ostatnia jego wersja jest znana jako Przegląd Zainteresowań Zawodowych Kudera (*Kuder Occupational Interest Survey*, KOIS). Ważną kwestią pozostaje to, że narzędzie Kudera nie jest testem normatywnym, lecz ipsatywnym, co oznacza, że indywidualny wynik osoby badanej stanowi miarę jej układu preferencji i nie odzwierciedla jej miejsca w populacji. Zwracam na to uwagę, gdyż jest to bardzo charakterystyczna cecha narzędzi do pomiaru indywidualnych preferencji wykorzystywanych do oceny stopnia dopasowania do stanowiska pracy. W takim kontekście szczególnie ważną rzeczą jest bowiem precyzyjne rozpoznanie specyfiki danej jednostki i porównanie jej z oczekiwaniami stanowiska i jego otoczenia. Kwestia umiejscowienia tej jednostki z jej preferencjami w całej populacji przestaje mieć w tej perspektywie znaczenie. Oceniając zatem jakość i wiarygodność technik do pomiaru indywidualnych preferencji (motywacji) zawodowych, nie należy kierować się danymi na temat normalizacji, co w przypadku testów normatywnych jest jedną z kluczowych miar wiarygodności i poprawności metodologicznej. Na podstawie pierwotnego te-

stu Kudera powstała jedna z bardziej rozbudowanych i precyzyjnych technik oceny profilu motywacji zawodowej dla jednostki i jednocześnie opisu wymagań w zakresie preferencji zawodowych dla stanowiska pracy. Jest to MAPP – Motivational Appraisal of Personal Potential, opracowana przez amerykańską firmę International Assessment Network (IAN). Do polskich warunków zaadaptowana pod koniec lat 90., dalej rozwijana, dziś dostępna jest jako MAPP3 – Motywacyjna Analiza Potencjału Pracowniczego. Jest to niewątpliwie najbardziej precyzyjne narzędzie pozwalające opisać zarówno stanowisko pracy w kategoriach motywacji zawodowej potrzebnej do jego realizacji, jak i indywidualnego profilu motywacji zawodowej pracownika.

Po ustaleniu definicji osobowości i zredukowaniu do niej pozostałych czynników wewnętrznych odpowiedzialnych za różnice indywidualne, pojawia się pytanie, czy uzasadnione jest wyłączenie z niej kategorii motywacji zawodowej, która została wcześniej określona jako element pośredni między zdolnościami (talentami) a cechami osobowości. Odpowiedź na to pytanie może być dwojaka: twierdząca, gdy dysponujemy narzędziami oceny tej konkretnej kategorii (testy do badania profilu preferencji zawodowych/motywacji zawodowej), przecząca, gdy nie dysponujemy wyspecjalizowanymi technikami do pomiaru tego konkretnego wymiaru, a w ich miejsce stosujemy poszerzoną interpretację diagnozy osobowości. Jest to możliwe przy zastosowaniu technik diagnostycznych opartych na testach osobowości odnoszących jej specyfikę do funkcjonowania w środowisku zawodowym (m.in. dwie powszechne na polskim rynku techniki oparte na klasycznej teorii osobowości C.G. Junga – MBTI, czyli Myers–Briggs Type Indicator oraz Insights Discovery™).

Zgodnie z powyższym, proponuję wersję szerszą, bardziej precyzyjną, czyli wydzielenie motywacji zawodowej z osobowości, aczkolwiek nie jest to obligatoryjne. Pozostawienie w ramach czynników wrodzonych jedynie pojemnie określonej osobowości nie będzie miało kluczowego wpływu na poziom interpretacji wyników oceny kompetencji w proponowanym przez mnie ujęciu i narzędziach oceny. Na etapie kroku 3 kompetencję tworzą dwie grupy elementów o następującym składzie:

- *wrodzone*, do których zaliczają się:
  - osobowość,
  - motywacja zawodowa (nieobligatoryjnie);
- *nabyte*, do których zaliczają się:
  - wiedza,
  - umiejętności,
  - doświadczenie.



## 2.2. Jak wiele zależy od tego, co nabędziemy? Od czego zależy to, czego się ucymy i jak to wykorzystujemy?

Pozostaje jeszcze obszar czynników nabytych, od których również w dużej mierze zależy sposób ludzkiego funkcjonowania i z którego wynikają znaczne różnice indywidualne. Ten aspekt zyskuje dodatkową wagę, gdy kontekstem opisu ludzkiego działania staje się środowisko zawodowe, w którym niejednokrotnie równie ważne są wrodzone predyspozycje, jak i nabyte umiejętności oraz profesjonalne doświadczenie. Ponadto, omawiając czynniki nabywane przez jednostkę, trzeba odnieść się do samego procesu, w którym się to dokonuje. W przypadku wiedzy, umiejętności i doświadczeń procesem tym jest uczenie się. To dodatkowo zwiększa wagę tej części opracowania, ponieważ proces uczenia się jest kluczowym procesem poznawczym człowieka. Dowiadując się, jak człowiek poznaje świat, jednocześnie odkrywamy naturę samego człowieka. Ujęcie jej w poznawczej perspektywie niezwykle szeroko i arcyciekawie ukazuje zakres różnic indywidualnych, które charakteryzują ludzi. Skala tego, jak bardzo jesteśmy od siebie inni w odbiorze otaczającej nas rzeczywistości, i odkrycie źródeł tej odmienności z pewnością zaskoczy każdego, dla kogo podstawowa wiedza z zakresu psychologii poznawczej jest nowa. Z tego powodu wymaga ona szerszego omówienia, znacznie wychodzącego poza wymagania stawiane przez poprawne rozumienie modelu kompetencji.

Do różnic wynikających z funkcjonowania systemu poznawczego bezpośrednio odnosi się opisana wcześniej poznawcza koncepcja osobowości. Po poszerzeniu wiedzy z zakresu uczenia się i charakterystyce niezbędnych do tego procesu elementów będzie można w pełni docenić doniosłość tego nurtu badania osobowości człowieka, a także jego wkład w poprawne prowadzenie oceny pracowników.

Uczenie się jest w psychologii definiowane jako nieobserwowalny proces prowadzący do zmian w zachowaniu. Dokonuje się on na podłożu indywidualnego doświadczenia. Jest możliwy dzięki istnieniu pamięci, czyli zdolności do przechowywania śladów tego doświadczenia (Ledzińska, w: Strelau 2007). Szerokie ujmowanie uczenia się przewiduje możliwość zmian w wielu obszarach ludzkich zachowań. Zdobywanie wiedzy i umiejętności jest jednym z nich. Wiedzę definiuje się jako system informacji zakodowany w strukturach pamięci długotrwałej, za pomocą których poznawczo odwzorowujemy świat. Z tej definicji wynika, że same informacje nie są jeszcze wiedzą, a magazynowanie ich to nie proces uczenia się (Ledzińska, w: Strelau 2007).



Powstanie wiedzy warunkuje umieszczenie pozyskanych informacji w systemie poznawczym, czyli powiązanie ich z innymi informacjami, odniesienie do kontekstu i nadanie znaczenia. Są różne rodzaje wiedzy, które współtworzą nasz aparat rozumienia świata. Wszystkie jednak prowadzą do nadrzędnego kluczowego zjawiska, jakim jest wiedza osobista. Jest to cała wiedza jednostki, która powstaje w toku jej indywidualnych doświadczeń w kontakcie ze światem zewnętrznym. Inaczej mówiąc, wiedza osobista to wszystko, co wiemy o otaczającej nas rzeczywistości. Stanowi ona jedyny materiał, dzięki któremu możemy doświadczać tego, co się wokół nas dzieje i w czym bierzemy udział, i rozumieć to. Proces rozumienia i poznawania świata odbywający się z udziałem wiedzy osobistej jednocześnie ją rozwija, uzupełnia i wzbogaca. Z uwagi na to, że dzięki wiedzy osobistej jednostka w niepowtarzalny, specyficzny dla siebie sposób interpretuje otoczenie i steruje swym zachowaniem, w dużej mierze stanowi ona o charakterystyce osobowości. Można zatem osobowość traktować także jako system wiedzy osobistej.

Wyróżnia się trzy rodzaje wiedzy osobistej:

- 1) wiedza deklaratywna („wiem, że”, czyli wiedza odnosząca się do rzeczy i zdarzeń oraz do relacji między nimi),
- 2) wiedza proceduralna („wiem, jak”, czyli wiedza odnosząca się do sposobów działania),
- 3) wiedza metapoznawcza (wiedza odnosząca się do odrębnych przekonań i sądów o sobie samym i o swoim uczeniu się – rezultat refleksji jednostki nad dwoma poprzednimi rodzajami własnej wiedzy).

Wiedza osobista odnosi się do trzech aspektów:

- 1) doświadczeń dotyczących świata zewnętrznego (społecznego i pozaspołecznego),
- 2) doświadczeń dotyczących własnej osoby (konsekwencji własnych działań i konsekwencji własnych cech),
- 3) doświadczeń dotyczących swojej relacji ze światem zewnętrznym.

Wiedza osobista jest przechowywana w tzw. pamięci autobiograficznej, w ramach której rozróżnia się kolejne dwa rodzaje pamięci: semantyczną i epizodyczną. Pamięć semantyczna odnosi się do znaczeń, a także faktów, stanowi zobiektywizowaną wiedzę zawartą w języku, natomiast pamięć epizodyczna to pamięć odnosząca się do zdarzeń z osobistej przeszłości mających ścisłą lokalizację przestrzenną i czasową (czyli do pewnych epizodów).

Zgodnie z tymi dwoma rodzajami pamięci cała wiedza osobista zorganizowana jest w ramach dwóch rodzajów struktur poznawczych – są to sche-

maty poznawcze i skrypty poznawcze<sup>2</sup>. Schematy poznawcze to uproszczone, uogólnione reprezentacje pewnych obiektów (osób, grup społecznych, rzeczy, relacji interpersonalnych, wartości). Zawierają wiedzę uogólnioną, wyabstrahowaną z konkretnych wydarzeń, odnoszą się zarówno do świata obiektów fizycznych, jaki i społecznych. Natomiast skrypty poznawcze to reprezentacje sekwencji zdarzeń mających sens dla obserwatora, zawierają informacje o aktorach, rekwizytach, kolejności zdarzeń oraz celu danego zdarzenia. Podobnie jak w przypadku schematów, jest to wiedza uogólniona, opisująca typowy przebieg pewnych zdarzeń i odnosząca się przede wszystkim do doświadczeń ze świata relacji społecznych (Ledzińska w: Strelau 2007).

Celem, który uzasadnia przytaczanie tych informacji w niniejszej książce, jest opisanie, w jaki sposób oceniamy wszystko dookoła, także ludzi, ich działania i motywy. Dzieje się to poprzez interpretację tego, co obserwujemy przez pryzmat wiedzy osobistej, czyli tego, co już wiemy o świecie. Informacje, które docierają do nas z zewnątrz, nie są od razu odczytywane przez świadome części naszego mózgu, najpierw trafiają do „magazynów” pamięci, czyli w obszar schematów i skryptów poznawczych. Tam aktywizowane są wszelkie informacje, które mogą być pomocne w odczytaniu tego, co spostrzegamy lub czego doświadczamy, i dopiero na podstawie wzbudzenia właściwych elementów zinterpretowana informacja trafia do tej części mózgu, która jest świadoma. I tak dowiadujemy się, co się w obecnej chwili dzieje. Dowiadujemy się też, czy nam się to podoba, czy nie, czy chcemy to kontynuować, czy nie, szacujemy konsekwencje różnych naszych reakcji na daną sytuację, a także dociekamy jej przyczyn. Te i wiele innych czynności wykonujemy jedynie na podstawie naszej wiedzy osobistej, czyli całkowicie nieobiektywnej. Ilustracja 2.3 prezentuje uproszczony proces widzenia i rozumienia przez nas świata zewnętrznego. Szczególnie ważne w tym procesie jest to, że każdy z nas widzi i rozumie otoczenie inaczej, co jest podyktowane naszą wiedzą osobistą, a więc przeżyciami, wartościami, sądami i wszystkim tym, co nagromadziliśmy w swojej pamięci.

Obiektywny świat pozostaje dla nas nieosiągalny. Takie podejście jest zgodne nie tylko z psychologią poznawczą, ale także z jednym z silniejszych nurtów filozoficznych – wspomnianym już relatywizmem. „Fakty nie istnieją, są tylko interpretacje” – głosi w swym aforyzmie Friedrich Nie-

---

<sup>2</sup> Opisany model systemu poznawczego i sposoby przechowywania w nim wiedzy jest tylko jedną z wielu koncepcji z tego obszaru psychologii; obecne badania z tego zakresu idą w kierunku znacznie bardziej zaawansowanych i skomplikowanych modeli pamięci; wybrałam jednak to bardzo klasyczne podejście z uwagi na jego schematyczność i prostotę prezentacji podstawowych mechanizmów potrzebnych w tym miejscu do omówienia subiektywności spostrzegania i oceny świata; interpretacyjna natura tego procesu jest podzielana także przez inne szkoły badawcze.

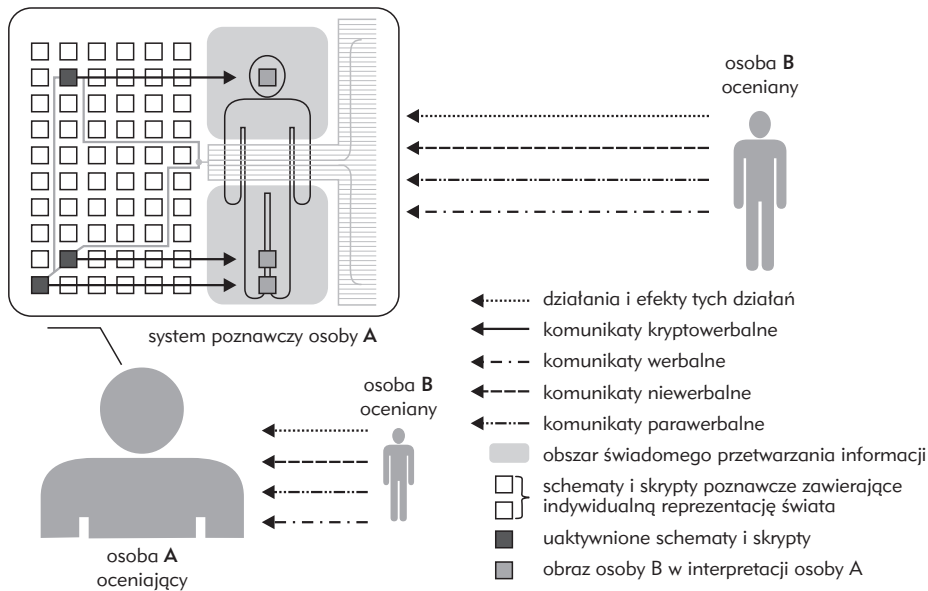
tzsche<sup>3</sup> (1993). „Świat, który nas jakoś obchodzi, jest fałszywy. To świat naszych obrazów, sądów o świecie, nasz wymysł, któremu fałszywie przypisujemy zdolność reprezentacji rzeczywistości” – pisze Dagmara Hoduń w swym opracowaniu na temat istoty interpretacji w świetle myśli Nietzscheańskiej (ASP, nr 7). Relację między tym, co wytwarzają ludzie jako odzwierciedlenie widzianego i odczuwanego świata, a światem prawdziwym precyzyjnie ukazuje Alfred Korzybski<sup>4</sup> w swej metaforze „mapa to nie terytorium” (Skibiński 2003).

Zwracam na ten wątek uwagę, gdyż, zgodnie z początkową zapowiedzią, niejednokrotnie w tej książce odwoływać się będę do względnosci. Jednym z aspektów, w którym nie można pominąć jej wagi i nie powiedzieć o tym, skąd się bierze, jest proces spostrzegania rzeczywistości i nadawania jej znaczenia, czyli jej ocenianie. Wiedząc i rozumiejąc, jak bardzo jesteśmy nieobiektywni w odbiorze rzeczy, ludzi i zdarzeń, które są naszą codziennością, stajemy się bardziej pokorni, zyskujemy dystans do siebie, własnych możliwości i – co za tym idzie – przywiązujemy większą wagę do technik i narzędzi, których rolą jest obiektywizacja widzianego obrazu. To pozwala nie tylko zrozumieć konieczność takich czynności, jak standaryzacja czy normalizacja postępowania w procesie oceny, ale również je docenić jako rozwiązania umożliwiające profesjonalizm i rzetelność wykonywania czynności zawodowych, które są narażone na oddziaływanie ułomności naszego naturalnego narzędzia oceny. Czynnością najbardziej na to narażoną jest ocenienie pracowników.

Systemy i towarzyszące im narzędzia ocen proponowane przeze mnie w tej książce będą omawiane przede wszystkim w świetle zasady, że ich głównym celem jest minimalizacja subiektywizmu, dwuznaczności, eliminacja bezpodstawności oceny czy konieczności jej uśrednienia, a także ograniczenie wpływu mechanizmów powodujących błędy spostrzegania społecznego (podrozdział 3.4.5.9, s. 343).

<sup>3</sup> Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844–1900) filozof niemiecki, twórca oryginalnej, antysystemowej i antyakademickiej doktryny filozoficznej, której najbardziej charakterystycznymi cechami są: witalizm, poznawczy i etyczny relatywizm oraz wrogi stosunek do chrześcijaństwa i kultury mieszczańskiej. W swoich dziełach powracał wielokrotnie do kilku fundamentalnych zagadnień, za każdym razem dokonując ich pogłębionej analizy i spoglądając na nie z różnych punktów widzenia. Jednocześnie jego filozofia pełna jest wieloznaczności i podatna na rozmaite odczytań – takie działanie Nietzschego było głęboko zamierzone, bo jego główny postulat brzmiał: „fakty nie istnieją, tylko interpretacje” (Wielka Encyklopedia PWN, 2003).

<sup>4</sup> Alfred Korzybski (1879–1950), polsko-amerykański inżynier, filozof, logik. Twórca niearystotelesowskiego systemu semantyki ogólnej.



**Ilustracja 2.3.** Spozrzeganie świata zewnętrznego – natura tego procesu i jego znaczenie dla oceny

### Komentarz do ilustracji 2.3

**Komunikacja niewerbalna i parawerbalna** to zespół elementów niebędących komunikacją werbalną (opartą na słowach), a mimo to stanowiących formę przekazu informacji mających znaczny wpływ na ocenę nadawcy i wyznaczających indywidualne relacje interpersonalne. Do takich elementów zaliczyć można: wygląd zewnętrzny, styl bycia (m.in. gestykulacja, tiki, mimika, tembr głosu i śmiechu, styl i szybkość mowy, styl uśmiechania się, zachowanie się, kultura osobista, temperament) czy styl wypowiedzania się (Aronson 1994; Zimbardo 2002). Pojęcie komunikacji parawerbalnej (*ang. paralinguistic*) zostało wyodrębnione z komunikacji niewerbalnej przez A. Mehrabiana i odnosi się do przekazywania informacji niebędącej słowami, jednak odbieranej za pomocą słuchu, a nie wzroku. Dzięki dokonaniu takiego dodatkowego podziału A. Mehrabian zbadał siłę oddziaływania na odbiorcę każdego z trzech rodzajów komunikatów: niewerbalnych, parawerbalnych i werbalnych. W swych pracach skoncentrował się głównie na ustaleniu, jaki udział ma każdy z tych kanałów w tworzeniu oceny nadawcy na wymiarze sympatia–antypatia w trakcie pierwszego wrażenia, czyli na tym, który z tych kanałów odpowiada za informacje o charakterze emocjonalnym. Efektem badań był wniosek, że emocje są przekazywane głównie kanałem niewerbalnym (55 procent). Kanał werbalny ma w odbiorze emocji

7-procentowy udział, a kanał parawerbalny – 38-procentowy (Mehrabian 1972), jednak podział ten odnosi się jedynie do sytuacji odbioru na podstawie pierwszego wrażenia.

**Komunikacja kryptowerbalna** to termin z badań własnych definiowany jako zespół komunikatów pochodzących ze źródła zewnętrznego, czyli od nadawcy, jako komunikaty werbalne, niewerbalne i parawerbalne, oraz ze źródła wewnętrznego, którym są schematy i skrypty poznawcze odbiorcy uaktywnione przez zewnętrzne komunikaty nadawcy. Na proponowane podejście składają się dwa opisane w literaturze z zakresu psychologii społecznej zjawiska: zdefiniowana wyżej komunikacja werbalna, niewerbalna i parawerbalna, jej oddziaływanie na odbiorcę oraz oddziaływanie struktur poznawczych odpowiedzialnych za spostrzeganie społeczne i związanych z nimi mechanizmów zniekształcania spostrzegania społecznego (m.in. Aronson 1994; Bernstein i in. 2000).

Połączenie tych zjawisk daje w efekcie pojęcie komunikacji kryptowerbalnej. Komunikacja ta dotyczy tworzenia się obrazu drugiej osoby na podstawie tego, co jest u niej spostrzegane, zarówno w postaci pierwszego wrażenia, jak i wpływu, jaki ma owo wrażenie na głębsze wnioskowanie na temat postaw tej osoby, jej motywów, przewidywania jej postępowania, kategoryzowania jej względem grup społecznych czy zawodowych. W pierwszej fazie tworzenia się komunikatu kryptowerbalnego mamy do czynienia z odbiorem informacji ze wszystkich trzech kanałów komunikacji: werbalnego, niewerbalnego i parawerbalnego oraz wszelkich innych informacji, na przykład pochodzących z obserwacji działań jednostki i ich skutków. W drugiej fazie następuje uaktywnienie przez te informacje wybranych schematów i skryptów odpowiadających za spostrzeganie społeczne. W pojęciu komunikacji kryptowerbalnej centralne miejsce zajmuje założenie, że uaktywniony schemat i (lub) skrypt poznawczy zawierający wiedzę osobistą umożliwiającą interpretację świata zewnętrznego to odrębne, czwarte, źródło komunikatów. Według takiego podejścia wszystkie cztery źródła zestawione razem przekazują odbiorcy złożoną informację, która jest synergią komunikatów werbalnych, niewerbalnych i parawerbalnych nadawcy oraz tych, które pochodzą z uaktywnionych przez nie schematów poznawczych odbiorcy. Pojęcie to powstało przez dodanie przedrostka krypto-, oznaczającego coś ukrytego, utajnionego, ponieważ w przeciwieństwie do pozostałych trzech źródeł komunikatów tego źródła nie można wyodrębnić, zaobserwować ani opisać w formie wyizolowanej. O jego treści i znaczeniu w dużo większej mierze decyduje bowiem odbiorca niż nadawca, gdyż znaczenie kryptomowie nadawcy nadaje system poznawczy odbiorcy, odpowiedzialny za interpretację nadchodzących z zewnątrz informacji. Interpretacja ta odbywa się z wykorzystaniem wiedzy osobistej odbiorcy, bez wiedzy nadawcy. Biorąc dodatkowo pod uwagę, że korzystanie przez ludzi z wiedzy zawartej w ich schematach społecznych jest w dużym stopniu nieświadome, automatyczne

(Fiske 1982; Bernstein i in. 2000) należy przypuszczać, że kontrola oddziaływania komunikatów kryptowerbalnych przez odbiorcę też jest utrudniona. W efekcie tego rodzaju komunikacji mamy więc do czynienia z sytuacją, w której nadawca nie wie do końca, co przekazuje w swych komunikatach kryptowerbalnych, gdyż nie wie, według jakich zasad odbiorca będzie te dane interpretował. Z kolei odbiorca też do końca nie wie, jaki wpływ na ocenę nadawcy ma jego kryptomowa, gdyż proces spostrzegania odbiorcy oparty na schematach poznawczych jest dla niego samego w dużym stopniu nieświadomy i odbywa się automatycznie. Znaczenie komunikatów kryptowerbalnych jest więc dużo trudniejsze, jeśli w ogóle możliwe, do kontroli zarówno przez nadawcę, jak i odbiorcę. Jedyne, co obie strony są w stanie w znacznym stopniu kontrolować, to komunikacja werbalna, niosąca w największym zakresie treść informacyjną, a w mniejszym treści emocjonalno-społeczno-psychologiczne.

W świetle zaprezentowanej podstawowej wiedzy na temat budowy i funkcjonowania ludzkiego systemu poznawczego proces uczenia się, od którego ten wątek się zaczął, można przedstawić jako tworzenie nowych elementów poznawczych zawierających kolejne części wiedzy osobistej oraz usuwanie i rekonfigurację starych, a także tworzenia między nimi połączeń.

W toku procesu uczenia się jednostka oprócz wiedzy zyskuje także umiejętności, które można określić jako względną trwałą zmianę zachowania powstałą w trakcie nabywania nowych doświadczeń (Zimbardo 2002). Doświadczenie jest zatem warunkiem koniecznym uczenia się. Uczenie się natomiast jest procesem, z czego wynika, że ma ono ustalony rytm i kolejność pojawiania się poszczególnych etapów. Zgodnie z tym zmiana zachowania powstała wskutek uczenia się przebiega następująco:

1. Najpierw pozyskiwana jest wiedza deklaratywna (czyli „wiem, że”).
2. Następnie w toku obserwacji kształtuje się wiedza proceduralna („wiem, jak”).
3. Wiedza proceduralna jest pogłębiania w trakcie prób, czyli kolejnych doświadczeń.
4. Po pewnym czasie i wielu powtórzeniach wiedza zamienia się w umiejętność.
5. Umiejętności w toku dalszych doświadczeń i pozyskiwania szerszej wiedzy ulegają doskonaleniu.

Powyższe fazy uczenia się, choć wiele wyjaśniające i poprawnie opisane, dotyczą jedynie tego, co w literaturze z zakresu nauki o poznaniu określane

jest jako uczenie się właściwe, w podstawowym psychologicznym rozumieniu tego słowa (Skibiński 2003). G. Bateson w swej teorii poziomów logicznych nazywa te fazy uczeniem się pierwszego rodzaju, a definiuje jeszcze dwa dodatkowe poziomy tego procesu. W swej koncepcji wyróżnia zatem:

- *uczenie się pierwszego rodzaju* (uczenie się właściwe) – obejmuje między innymi nabywanie wiedzy deklaratywnej i proceduralnej, nawyków, a także umiejętności (wykonywanie pewnych czynności); ten rodzaj uczenia odpowiada na pytanie „jak mam to zrobić?”;
- *uczenie się drugiego rodzaju* – to niejako uczenie się uczenia się; obejmuje nabywanie i rozumienie zasad i reguł korzystania ze wszystkiego, co zostało nabyte podczas uczenia się pierwszego rodzaju, czyli ten rodzaj uczenia się pozwala poznać reguły stosowania zdobytej wiedzy czy umiejętności; odpowiada na pytanie „co i kiedy mam zrobić”; odnosi się więc do połączenia wiedzy „jak mam coś zrobić?” z „kiedy mam to zrobić?”;
- *uczenie się trzeciego rodzaju* wymaga nie tylko przyjęcia nowych elementów do systemu poznawczego, ale także zmiany w samym systemie; oznacza to, że uczenie się trzeciego rodzaju wiąże się ze zmianą takich systemów, jak wartości, ideologia, wiara czy sposób myślenia, czyli zmianą kontekstu, który organizuje wszystkie nasze zasoby poznawcze; ten poziom uczenia się zmienia także podmiot, zmienia jednostkę, wpływa na jej tożsamość; odpowiada na pytanie „dlaczego? po co mam to zrobić?” – dotyczy więc szukania uzasadnień, celu i sensu działań.

Trzeci poziom uczenia się wyróżniony przez Batesona wiąże się z kwestionowaniem wcześniejszej wiedzy osobistej, nie tylko tej o świecie zewnętrznym, ale także tej o sobie samym. To trudny proces wymagający autorefleksji i będący najbardziej radykalnym sposobem na redukcję dysonansu poznawczego<sup>5</sup>. P. Senge idzie jeszcze dalej, twierdząc, że prawdziwe uczenie się jest w ogóle możliwe dopiero wówczas, gdy pojawia się umiejętność kwestionowania własnych norm i przekonań. Odnosi to zarówno do jednostek, jak i organizacji (Senge 1998).

Bez względu na różnice w ujęciu procesu uczenia się, wszystkie koncepcje poświęcone temu zagadnieniu są zgodne co do tego, że jest on pod-

---

<sup>5</sup> Dysonans poznawczy to stan emocjonalny wywołany przez sytuację, w której jedna osoba ma dwie sprzeczne ze sobą postawy czy przekonania, lub sytuacja gdy istnieje konflikt między przekonaniami osoby a manifestowanym przez nią zachowaniem. Teoria dysonansu poznawczego zakłada, że dążenie do rozwiązania tego konfliktu może stanowić podstawę do zmiany postawy, na przykład poprzez modyfikację systemu przekonań tak, by był zgodny z zachowaniem. Jest też wiele innych mniej radykalnych sposobów redukcji dysonansu poznawczego. Twórcą tej teorii był L. Festinger. Uzupełnił ją A. Aronson twierdzeniem, że dysonans poznawczy pojawia się wtedy, kiedy zachowanie jednostki jest niezgodne z jej pojęciem „ja” (Cooper 2005, w: Forgas i in. 2005).



stawą adaptacji, a zatem i rozwoju. Wyodrębnienie w procesie uczenia się poszczególnych etapów czy poziomów i określenie, jakie są ich konsekwencje widziane na poziomie zachowań, w niebywały sposób ułatwia zarówno ocenę działań ludzi, jak i reagowanie na zaobserwowane w tych działaniach zjawiska niepożądane. Dlatego do procesu uczenia się powróć jeszcze przy omawianiu diagnozowania luk kompetencyjnych, ich źródeł i planowania działań korygujących. W tym miejscu chciałabym jednak zwrócić uwagę na dwie bardzo ważne kwestie wynikające ze specyfiki powyżej opisanego procesu. Pierwszą z nich jest brak równoważności pomiędzy posiadaniem wiedzy i doświadczeń a posiadaniem umiejętności. Drugą natomiast jest brak równoważności między posiadaniem umiejętności a adekwatnym ich stosowaniem.

Brak równoważności między posiadaniem wiedzy i doświadczeń a posiadaniem umiejętności oznacza, że do nabycia umiejętności jest konieczna wiedza i doświadczenie, jednakże posiadanie obszernej wiedzy i doświadczeń nie jest jednoznaczne z posiadaniem umiejętności. Wskazany brak równoważności tych elementów jest bardzo istotny podczas dokonywania oceny pracownika i podejmowania na jej podstawie ostatecznej decyzji w odniesieniu do niego. W pewien sposób pomocne mogą okazać się uprawnienia, które mają za zadanie gwarantować umiejętności i stanowią kolejny, ostatni już element składowy kompetencji. Uprawnienia rozumiane są w tym kontekście jako wszelkie formalne dokumenty świadczące o prawie wykonywania pewnych czynności zawodowych wymagających specjalistycznej wiedzy i umiejętności zweryfikowanych zgodnie z odpowiednimi standardami czy przepisami. Uprawnienia jako element kompetencji mają zdecydowanie odmienny charakter niż pozostałe jej części, jednak na potrzeby zintegrowanej oceny jednostki w kontekście zawodowym i planowania jej rozwoju koniecznie należy ten aspekt uwzględnić. Odmienna natura uprawnień prowadzi się do ich formalnego wymiaru. Gdy mowa o uprawnieniach jako części kompetencji, liczy się zatem sam fakt ich posiadania. W tym ujęciu weryfikacji podlega jedynie dokument, natomiast wiedza, umiejętności oraz doświadczenia w ich wykorzystywaniu nadal niezmiennie są traktowane jako trzy podstawowe nabywane elementy kompetencji, wymagające weryfikacji na poziomie zachowań. Inaczej mówiąc, chcąc określić poziom działania jednostki, wynikający z posiadanych przez nią uprawnień, ocenia się konkretny wynik jej pracy oraz sposób, w jaki go osiągnęła. Aby jednak zatrudnić nowego pracownika na stanowisko wymagające pewnych uprawnień jako dokumentów lub przesunąć pracownika wewnątrz struktury firmy na takie stanowisko, trzeba – przed weryfikacją umiejętności zastosowania przez pracownika jego uprawnień – wiedzieć, czy w ogóle je posiada. Jest to szczególnie ważne, gdy weryfikacji podlegają uprawnienia, do których nabycia potrzebny jest długi czas. Sprawdzenie posiadania przez

pracownika uprawnień jako formalnych dokumentów to jedna kwestia, drugą zaś jest sprawdzenie, jaki potrafi zrobić z tych uprawnień użytek. Pierwsza ma wymiar formalny, i taki kryje się pod tym elementem kompetencji, druga – wymiar behawioralny, czyli sprawdzalny na poziomie działań. I tu czeka nas kolejna niespodzianka wynikająca z natury procesu uczenia się, sprawa bardzo często pomijana w ocenie pracowników. Jest nią brak równoważności między posiadaniem umiejętności a adekwatnym ich stosowaniem.

Brak równoważności między posiadaniem umiejętności jako takich (wiedza „co”, wiedza „jak” i doświadczenia) a adekwatnym ich stosowaniem lub stosowaniem w ogóle oznacza, że w pewnych sytuacjach jednostka na poziomie zadań, a zatem konkretnych zachowań, może prezentować wysoki poziom umiejętności, a w innych już nie. Przykładem jest prezentowanie przez jednostkę wysokiego poziomu pewnych umiejętności jedynie we współpracy z konkretną osobą, dyktującą czy podpowiadającą, co i kiedy (nie jak!) trzeba zrobić. Przerwanie tego układu spowoduje u jednej osoby dezorientację i pozbawienie jej możliwości pełnego wykorzystania swoich umiejętności. Dowodzi to wówczas, że obserwowany do pewnego czasu wysoki poziom umiejętności był wynikiem uczenia się jedynie na pierwszym poziomie według Batesona. Zabrakło natomiast poziomu drugiego, którego deficyty rekompensowała osoba współpracująca. Zaprezentowany przykład uświadamia nam, jak ważne jest spojrzenie na człowieka nie tylko przez pryzmat kilku elementów, z których składa się kompetencja, ale także w perspektywie kontekstów zarówno społecznych, jaki i pozaspołecznych, w których powinny występować porównywalne poziomy zachowań. W życiu zawodowym kontekstów tych dostarcza codzienność. Tylko regularna, uważna obserwacja i ocena ludzi podczas wykonywania zadań, w różnych relacjach i sytuacjach pozwala zgromadzić na tyle różnorodny materiał, by stał się podstawą trafnej i dobrze uzasadnionej oceny ogólnej (czyli odnoszącej się do całokształtu działań, a nie pojedynczych wydarzeń). Taką oceną jest ocena roczna. Do jej poprawnego wykonania potrzebna jest informacja o efektach działań, o samych działaniach i ich dynamice (regularności lub braku regularności, zmianach w odniesieniu do kontekstu itp.). Warunkiem koniecznym jest więc w miarę regularna obserwacja pracownika w ciągu okresu podlegającego ocenie. Ma to swoje implikacje dla zasad prowadzenia oceny okresowej, o czym będzie mowa w rozdziale 3.

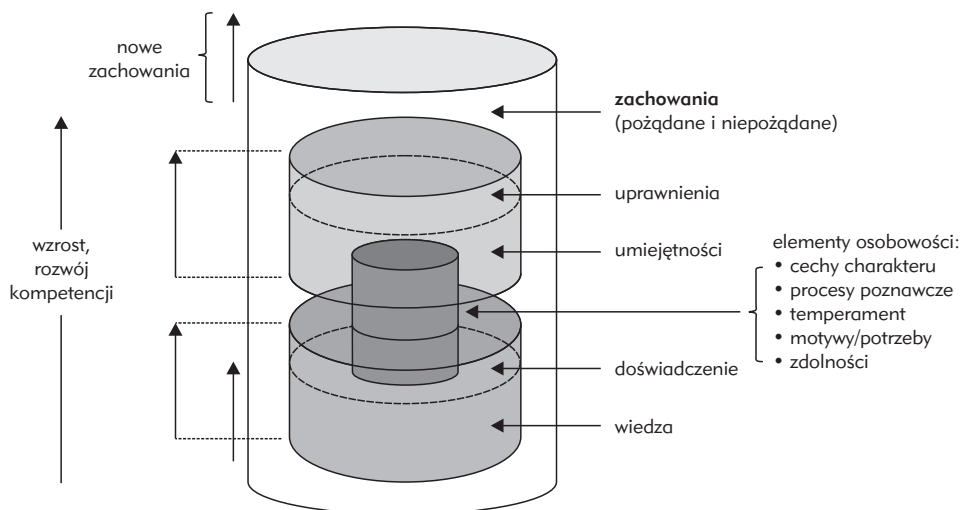
Podsumowując opis budowy kompetencji, na etapie kroku 4. kompetencję tworzą ostatecznie dwie grupy elementów o następującym składzie:

- *wrodzone*, do których zaliczają się:
  - osobowość,
  - motywacja zawodowa (nieobligatoryjnie);

- *nabyte*, do których zaliczają się:
  - wiedza,
  - umiejętności,
  - doświadczenie,
  - uprawnienia (dokumenty).

### 2.3. Kompetencja jako model teoretyczny a model kompetencji w praktyce. Dwa różne oblicza jednego zjawiska

Po wykonaniu kroku 4. w konstruowaniu teoretycznego modelu kompetencji model ten został ukończony i jest kompletny. Zamiast odwoływać się do kilku gotowych definicji i oczekiwać, że Czytelnik którąś z nich przyjmie lub wszystkie odrzuci, a zanim to zrobi zapewne kilkakrotnie się pogubi, wolałam zdecydowanie zaprosić Czytelnika do przejścia przez cały proces dołączania poszczególnych elementów do schematu kompetencji, uzasadniając przy tym konieczność ich uwzględniania zasadami klasycznej psychologii i prostej logiki. Nie uzurpuję sobie przy tym prawa do nazywania się autorem nowego ujęcia w zakresie budowy kompetencji, podkreślam w tym raczej rolę dydaktyczną i szkoleniową. Najbardziej zależy mi bowiem na tym, by wszyscy, którzy nie czują się pewnie w zagadnieniu kompetencji, zrozumieli, dlaczego kompetencja składa się z pewnych elementów, a nie jedynie dowiedzieli się, że tak jest i jakie to są elementy. Wiedzieć, dlaczego lub jak, znaczy rozumieć. Do obrazu kompetencji zaprezentowanego na ilustracji 2.4 doprowadził kilkietapowy proces, który, mam nadzieję, był bliższy modelowi poszukiwania wiedzy w toku jej rozumienia, niż uznawania jej założeń *a priori*. Obraz na ilustracji to nie tylko efekt podsumowujący wypracowanie elementów tworzących kompetencję, ale także część strukturalnego modelu kompetencji (tzw. ModelS<sup>®</sup>), czyli modelu, który w niniejszej publikacji ukazuje kompetencje w nowym, pełniejszym ujęciu. ModelS<sup>®</sup> kładzie nacisk na budowę (strukturę) kompetencji oraz znaczenie tej budowy dla funkcjonowania kompetencji. Jego pełnemu opisowi poświęcony zostanie kolejny podrozdział 2.5. W tym natomiast zestawie model teoretyczny wypracowany przeze mnie w kilku krokach z innymi propozycjami opisanymi w klasycznej literaturze przedmiotu oraz zdefiniuję różnicę między modelem kompetencji w ujęciu teoretycznym i praktycznym.



**Ilustracja 2.4.** Budowa kompetencji stanowiąca podstawę proponowanego strukturalnego modelu kompetencji (ModelS<sup>®</sup>)<sup>6</sup>

Dzięki rozpoczęciu od roli i wagi, jakie w psychologii odgrywa ludzkie zachowanie się, i przeanalizowaniu, co się kryje za jego różnorodnością, nie trzeba zastanawiać się, kto ma rację, czy:

- P.A. McLagan, twierdząc, że kompetencja to obszar wiedzy lub umiejętności, który ma ogromne znaczenie dla osiągnięcia kluczowych rezultatów, czy
- G. Klemp, według którego kompetencja to podstawowe cechy danej osoby, które decydują o efektywnym wykonywaniu zadań i osiągnięciu ponadprzeciętnych wyników, czy
- S.M. i L.M. Spencerowie, dla których cechy charakteryzujące kompetencję można podzielić na: czynniki motywujące, cechy danej osoby, obraz własnego „ja”, wiedzę oraz umiejętności (Dubois, Rothwell 2008), czy
- J.G. Veres, który jako składowe kompetencji wymienia: wiedzę, umiejętności, zdolności i cechy osobowościowe (Sandberg 2000).

Czy ostatecznie służyć należy tylko tych, którzy model kompetencji po raz pierwszy zaproponowali, czyli D. McClellanda i R. Boyatzisa, według których kompetencja to integracja motywów, cech osobowości, umiejętności, wiedzy, ról społecznych i aspektów spostrzegania samego siebie (Raven, Stephenson 2001).

<sup>6</sup> Drugą część modelu ukazującą funkcjonowanie kompetencji prezentuje ilustracja 2.10.

Widać bowiem wyraźnie, że wszyscy ci autorzy ujmują temat bardzo podobnie, choć odnosi się wrażenie, że w niektórych opisach brakuje pewności i jednoznaczności. Asekuracja skryta pod postacią alternatywy typu „to obszar wiedzy lub umiejętności” czy uogólnień w rodzaju „to podstawowe cechy danej osoby, które decydują o...” nie służy porządkowaniu prezentowanej tematyki. Brak precyzji opisu, jego spójności i konsekwencji stosowanych pojęć niejednokrotnie prowadzi do sporego chaosu. Przykładem jest opis autorstwa D.D. Dubois’a, który definiuje kompetencję jako „podstawową cechę determinującą istnienie możliwości skutecznego realizowania ról życiowych”, a akapit dalej pisze, że „najbardziej oczywistymi kompetencjami, które pracownicy wykorzystują do osiągnięcia oczekiwanych rezultatów, wydają się wiedza i umiejętności” (Dubois, Rothwell 2008, s. 34–35). Czyż nie jest nielogiczne i przez to trudne do zrozumienia zamienne stosowanie pojęcia kompetencja, raz jako kategorii nadrzędnej („kompetencja to ogólna cecha determinująca...”), a innym razem jako określenia odnoszącego się do pojedynczego elementu tej nadrzędnej kategorii („najbardziej oczywiste kompetencje to wiedza i umiejętności”)? Takie zabiegi nie pomagają w wyjaśnieniu zjawiska kompetencji, wręcz przeciwnie, mnożą tylko terminy i myślą poziomy logiczne. Odwołując się do Batesonowskich rodzajów uczenia się, tak prezentowana wiedza nie jest pomocna nawet w odpowiedzi na pytanie „co to jest kompetencja i jak się nią posługiwać?”, nie wspominając już o tym, by wyjaśniała, „kiedy i po co powinno się to robić?”.

Różnorodność i odmiennosc ujęć tematu, która dla teoretyków i badaczy jest sposobem zbliżania się do prawdziwej natury rzeczy, dla praktyków jest katastrofalna. Dyskurs w nauce może być budujący przez sam fakt jego trwania, świat zastosowań domaga się jednak ostatecznych i jednoznacznych rozwiązań. W pierwszej perspektywie chodzi o złożoność i obszerność, w drugiej o konkret i prostotę. Przyjmując takie założenie, zdecydowałam się wyraźnie rozdzielić zagadnienie budowy kompetencji jako zjawiska teoretycznego (to prezentuje ilustracja 2.4) od definiowania modelu kompetencji w praktyce, czyli tworzenia indywidualnych zbiorów kategorii postaw i reprezentujących ich zachowań, które opisują oczekiwany przez daną firmę sposób funkcjonowania jej pracowników. Modeli kompetencji może być zatem bardzo wiele, tyle ile tożsamości organizacyjnych odzwierciedlonych w ich kulturze – między innymi w stylu zarządzania czy charakterystyce języka i sposobach wewnętrznej komunikacji. Bez względu na to, jak różną formę i zakres przyjmą modele kompetencji dla poszczególnych firm, wszystkie one odnoszą się do tego samego schematu budowy kompetencji jako pojęcia teoretycznego i zasad funkcjonowania. Ilustracja 2.5 ukazuje podział zagadnienia kompetencji na dwa odrębne aspekty: kompetencja jako koncept teoretyczny i jego budowa oraz kompetencje jako konkretne

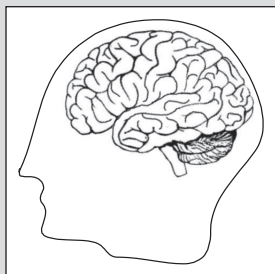
praktyczne modele i ich charakterystyka. Zagadnienie to porządkują również metafor(m)y zapamiętywania: „Kompetencja jak mózg”.

Schemat kompetencji jako modelu (konceptu) teoretycznego nie jest tym samym, czym model kompetencji w praktyce. Koncept teoretyczny kompetencji opisuje zasady jej budowy oraz funkcjonowania i jest uniwersalny (nie zmienia się względem wymagań danej firmy). Natomiast model kompetencji w ujęciu praktycznym to indywidualny dla organizacji zbiór kategorii postaw i reprezentujących ich zachowań, które opisują oczekiwany przez firmę sposób funkcjonowania jej pracowników. Modele w praktyce nie są uniwersalne, ponieważ odnoszą się do specyfiki konkretnej organizacji. W nich zapisana jest jej tożsamość i oczekiwania wobec zatrudnionych osób.

W precyzyjnym posługiwaniu się pojęciami opisującymi zjawisko kompetencji nie pomaga nam także język potoczny. Przywykliśmy do używania takich sformułowań, jak *umiejętność skutecznego porozumiewania się* czy *umiejętność współpracy zespołowej* albo *umiejętność pracy pod presją czasu*. Kluczowe jest tu słowo *umiejętność* i to ono, choć poprawne i zupełnie typowe w codziennym języku, w sytuacji omawiania kompetencji wprowadza nieco zamieszania. Ktoś bowiem stwierdzi: „Chcę ocenić kompetencję, jaką jest umiejętność współpracy zespołowej” i z tak skonstruowanego zdania wynika, że umiejętność jest kompetencją. To jednak nieprawda. Kompetencją jest „współpraca zespołowa”, na wartość której składają się między innymi umiejętności, ale także wiedza, doświadczenie i predyspozycje osobowościowe. Oceniając więc „współpracę zespołową” jako kompetencję, koncentrujemy się na pewnych zachowaniach, które ją reprezentują, a w tych zachowaniach odzwierciedla się efekt interakcji wszystkich wewnętrznych elementów, które ją współtworzą. W celu uniknięcia terminologicznej niejednoznaczności wystarczy zrezygnować w pracy z kompetencjami z potocznego określenia *umiejętność* podczas omawiania jakiegokolwiek czynności i pozostawić jedynie określenie samej czynności, tj. NIE *umiejętność negocjowania*, lecz *negocjowanie* (m.in. umiejętności w tym zakresie).

metafor(m)y  
zapamiętywania

### Kompetencja jak mózg – sposób na łatwe wyobrażenie i zapamiętanie, czym różni się kompetencja jako model teoretyczny od kompetencji jako praktycznego modelu opisującego zachowania pracowników

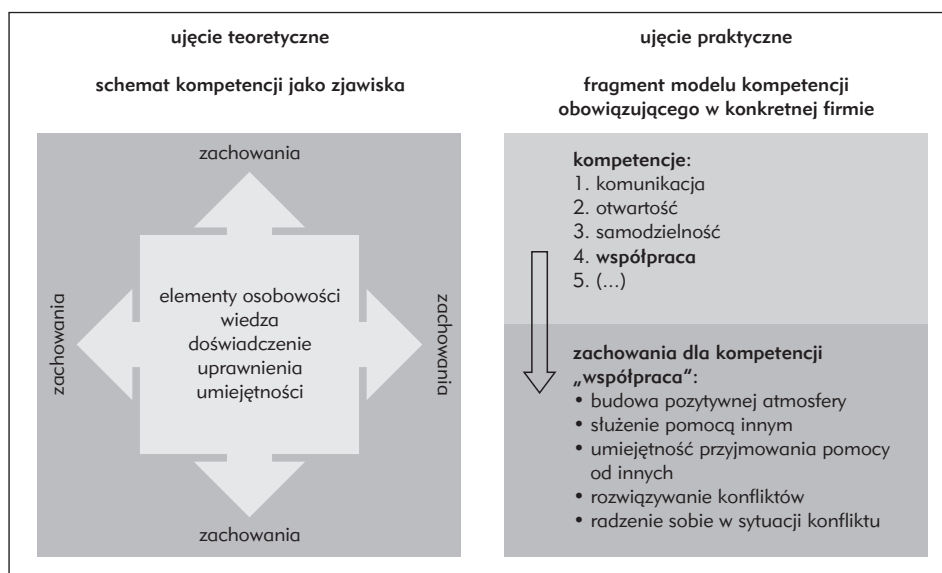


Wyobraźmy sobie, że kompetencja ukazana jako model teoretyczny, czyli konstrukcja z ilustracji 2.4 złożona z rdzenia (osobowości) i czterech powłok zewnętrznych, tj. wiedzy, umiejętności, doświadczeń i uprawnień, to mózg. Każdy człowiek ma tę samą fizjologię i anatomię mózgu. Oznacza to, że bez względu na różnice między nami, nasze mózgi składają się z tych samych części i działają na analogicznych zasadach. Jednak mimo to każdy

z nas jest inny, niepowtarzalny. O tym, jacy jesteśmy, decyduje to, co nasze mózgi zawierają. Tak samo jest z kompetencją – w teoretycznym modelu kompetencji zawarta jest informacja o jej budowie i sposobie funkcjonowania (ilustracja 2.4 i 2.10, s. 67 i 87). Bez względu na to, w jakim środowisku i w jakim celu będziemy kompetencję stosować, nie zmieni ona swej budowy i zasad funkcjonowania. Gdy jednak teoretyczny model kompetencji chcemy zastosować w praktyce, na potrzeby konkretnej firmy, konieczne staje się wypełnienie go informacjami na temat wymaganych przez tę firmę wartości, wiedzy, poglądów, sposobów podejmowania decyzji, komunikowania się i innych czynników kształtujących jej tożsamość. Model kompetencji stanie się wówczas nośnikiem informacji o tym, na czym firmie zależy, czego będzie wymagać od swych pracowników, co będzie chciała u nich oceniać i co kształtować. W celu praktycznego wykorzystania go do oceny pracowników wszystkie te wymagania trzeba dodatkowo opisać pojedynczymi zachowaniami. Model kompetencji staje się wówczas indywidualnym dla danej organizacji zbiorem kategorii postaw i reprezentujących ich zachowań, które opisują oczekiwany przez firmę sposób funkcjonowania jej pracowników. Przy czym liczba tych kategorii, sposób ich grupowania czy nazewnictwo nie mają większego znaczenia dla efektywności stosowania modelu kompetencji, pod warunkiem, że przestrzega się tego, co uniwersalne i podstawowe – zasad logiki i poprawności funkcjonowania kompetencji wpisanych w jej model teoretyczny (mowa o tym w podrozdziale 3.4.1).



**Pamiętajmy:** najważniejszą z zasad umożliwiających praktyczne funkcjonowanie modelu kompetencji jest precyzyjne opisanie ich wskaźnikami, czyli zaprezentowanie wszystkich wymagań wpisanych w model na poziomie obserwowalnych i jednoznacznie rozumianych zachowań. Bez zdefiniowania tej części, którą w modelu teoretycznym stanowi najbardziej zewnętrzna powłoka, nie dostrzeżemy tego, co jest wewnątrz. Tak jak niczego nie dowiemy się o naturze człowieka, gdy zobaczymy w tomografie jego mózg. Człowieka tego możemy poznać i ocenić w wielu wymiarach dopiero wówczas, gdy będziemy mieć możliwość zaobserwowania jego różnych zachowań w różnych niezależnych sytuacjach.



**Ilustracja 2.5.** Różnica i relacja między kompetencją rozumianą jako model teoretyczny a praktycznym modelem kompetencji jako indywidualną charakterystyką wymagań konkretnej organizacji

Podobna sytuacja pojawia się przy rozpatrywaniu zagadnienia wiedzy. Wiedza także sama w sobie nie jest kompetencją, stanowi jej składową. Co więcej, wiedza może być oceniona jako pojedynczy element kompetencji bez powiązania z innymi jej składnikami i bez odniesienia do całej kompetencji.

Jej ocena może stanowić więc zarówno wartość niezależną, jak i wspierać kompetencję. Wartością niezależną w przypadku oceny wiedzy jest wynik pomiaru wiedzy deklaratywnej (teoretycznej). Będzie nią na przykład wynik tekstu wiedzy lub wywiadu merytorycznego. Wynik taki nie ma poziomu wskaźnika behawioralnego, ma charakter deklaracyjny i może przyjąć dwie formy: werbalną (omówienie, odpowiedzi ustne) lub/i pisemną. To ważna kwestia, ponieważ wiedza dość często podlega ocenie w oderwaniu od całej kompetencji i jest jedynym jej elementem, wobec którego można zastosować taki zabieg. Wynika to z faktu, że w procesie uczenia się wiedza stanowi pierwszy etap, można więc ująć ją w czystej formie. W przypadku umiejętności czy doświadczenia jest to już niemożliwe, gdyż powstają one w wyniku interakcji ze sobą nawzajem i z wiedzą.

Kompetencją NIE jest „*umiejętność współpracy zespołowej*”, lecz „współpraca zespołowa”, na wartość której składają się m.in. umiejętności, ale także wiedza, doświadczenie i predyspozycje osobowościowe. Oceniając więc „współpracę zespołową” jako kompetencję, koncentrujemy się na pewnych zachowaniach, które ją reprezentują, a w tych zachowaniach odzwierciedla się efekt interakcji wszystkich wewnętrznych elementów, które ją współtworzą. Używając sformułowania „*umiejętność współpracy zespołowej*”, sami wprowadzamy się w błąd, sugerując, że kompetencja jest tylko umiejętnością lub umiejętnością kompetencją.

Należy jednak pamiętać, że wiedzę ocenia się za pomocą narzędzi, których wyniki nie są wskaźnikami behawioralnymi. Dopiero ocena poziomu wykorzystania wiedzy w praktyce wymaga wskaźnika w postaci konkretnych działań, ale wówczas nie ocenia się już wiedzy, lecz umiejętność jej zastosowania i ewentualnie dodatkowo zakres doświadczenia w tym obszarze. Z drugiej strony ważne jest, by w praktyce oceniania pracowników dokonywać również pomiaru samej wiedzy, ponieważ jej brak może mieć różne konsekwencje na poziomie zachowań reprezentujących całą kompetencję, a niekojarzących się bezpośrednio z deficytem w zakresie wiedzy. Zagadnienie to będzie szerzej omówione w kontekście opisu stanowiska pracy w podrozdziale 3.4.2.

## 2.4. Racjonalistyczna szkoła rozumienia kompetencji. Powszechna, klasyczna, stateczna, ale nie jedyna

Dotychczas zaprezentowane zostały dwie podstawowe reguły myślenia o kompetencjach:

- Kompetencja rozumiana jako koncept teoretyczny składa się z kilku stałych elementów.
- Kompetencja rozumiana jako koncept teoretyczny i kompetencja rozumiana jako praktyczny model wypełniony przez organizację wskaźnikami w postaci zachowań to dwie różne odsłony tego samego zjawiska.

Reguły te są istotne dla praktyki pracy z kompetencjami, ponieważ porządkują i eliminują wiele nieporozumień wynikających z braku precyzji terminów i ich znaczeń. Nie mają jednak zbyt dużej wartości w odniesieniu do wykorzystania możliwości tkwiących w zjawisku kompetencji. Nie wnoszą wiele do sposobu jej interpretowania i stosowania w realnym zarządzaniu rozwojem pracowników.

Prezentowane dotąd podejście koncentrujące się na liczbie i typie składowych kompetencji oraz przywołani autorzy najbardziej klasycznych koncepcji z tego zakresu to charakterystyka tzw. szkoły racjonalistycznej. Jej podstawową tezę, oprócz tego, że kompetencja składa się z konkretnej liczby elementów, jest twierdzenie, że elementy te są przypisane do jednostki lub do jednostki i stanowiska pracy, a ich specyficzny układ posiadany przez jednostkę pozwala jej na efektywne realizowanie zadań na danym stanowisku (Sandberg 2000). Konsekwencją takiego podejścia jest założenie, że osoby, które lepiej radzą sobie z wykonaniem swych zadań, mają pożądaną lub ponadprzeciętny zestaw elementów tworzących kompetencję potrzebną do realizacji zadań na danym stanowisku pracy. W takim ujęciu widać wyraźnie, że składowe kompetencji są traktowane niezależnie, pojedynczo, a ich wpływ na zachowanie się jednostki jest prostą sumą ich wartości. W tym świetle kompetencja jest zjawiskiem stabilnym, stałym, charakteryzującym poziom rozwoju jednostki w chwili oceny. Oznacza to, że na przykład umiejętności komunikacji interpersonalnej u osoby A mają w określonym czasie przypisaną stałą wartość, niezależną od zmieniających się sytuacji, w których kolejno znajduje się ta osoba. Szkoła racjonalistyczna ukazuje zatem kompetencję jako zjawisko niezależne od kontekstu, przypisane jednostce, a nie odznaczające się naturą interaktywną. Podejście to, choć bardzo ograniczające pracę z kompetencjami, jest też bardzo rozpowszechnione i najczęściej towarzyszy rozumieniu kompetencji w ujęciu praktyki ZZL.

To za jego sprawą nadaje się kompetencjom różne kategorie: stanowiskowe, społeczne, kluczowe, korporacyjne, związane z funkcjonowaniem jednostki, techniczne, i inne jednostki klasyfikujące, a następnie wypełnia się je kolejnymi elementami tworzącymi coraz to nowe propozycje modeli (Dubois, Rothwell 2008). Tego rodzaju operacje nie mają większego znaczenia dla funkcjonowania kompetencji w praktyce, gdyż odnoszą się głównie do wymiaru porządkującego. Domeną tych działań jest szeregowanie, kategoryzacja, klasyfikacja i nazewnictwo. Przykłady tego podejścia ukazuje tabela 2.1. Umowność, subiektywizm i względność zabiegów związanych z tworzeniem standardów kompetencji przez dobór nazw i kategorii dobrze ujął w swej definicji R. Zemke. Stwierdził on, że kompetencje to coś niedookreślonego, zaledwie słowo oznaczające to, co ma na myśli wypowiadająca je osoba (Dubois, Rothwell 2008). Twierdzeniu temu towarzyszy pełna wątpliwości postawa tego badacza, który doszedł do wniosku, że nie istnieje jeden spójny pogląd na to, czym jest lub czym nie jest kompetencja.

**Tabela 2.1.** Różne propozycje kategoryzacji kompetencji w celu tworzenia gotowych wzorców modeli. Przykłady reprezentujące myślenie zgodne z racjonalistycznym podejściem do kompetencji

Kompetencje uniwersalne dla wyższych kadr kierowniczych (podejście Thorntona, Byhama 1982)	
1) prezentacja werbalna	13) wpływ na jednostkę
2) komunikacja werbalna	14) wpływ na grupę
3) komunikacja pisemna	15) wytrwałość
4) analiza problemów organizacyjnych	16) umiejętność negocjowania
5) wykrywanie problemów organizacyjnych	17) myślenie analityczne
6) analiza problemów z zewnątrz organizacji	18) umiejętność oceniania
7) wykrywanie problemów z zewnątrz organizacji	19) kreatywność
8) planowanie i organizacja	20) podejmowanie ryzyka
9) delegowanie (zadań, uprawnień, odpowiedzialności)	21) umiejętność podejmowania decyzji
10) kontrola	22) energiczność
11) rozwój podwładnych	23) otwartość
12) wrażliwość	24) inicjatywa
	25) odporność na stres
	26) zdolności do adaptacji
	27) niezależność
	28) motywacja

Super-kompetencje (podejście Dulewicza 1989)	
<b>INTELEKTUALNE</b> 1) perspektywa strategiczna 2) analiza i ocena 3) planowanie i organizacja <b>INTRPERSONALNE</b> 4) kierowanie współpracownikami 5) umiejętność przekonywania 6) umiejętność podejmowania decyzji	7) wrażliwość na sprawy dotyczące stosunków międzyludzkich 8) komunikacja werbalna <b>ZDOLNOŚCI DO ADAPTACJI</b> 9) motyw i zdolności do adaptacji <b>NASTAWIENIE NA WYNIKI</b> 10) energia i inicjatywa 11) pragnienie osiągnięcia sukcesu 12) zmysł przedsiębiorczości
Wyciąg z karty identyfikacji potencjału kadr kierowniczych grupy Bouygues	
<b>POSIADANE DOŚWIADCZENIE</b> 1) poszanowanie celów 2) jakość kontaktów wewnętrznych 3) jakość kontaktów zewnętrznych 4) kształcenie i ocena pracowników 5) sposób sprawowania funkcji kierowniczych 6) poczucie wspólnych interesów przedsiębiorstwa i grupy przedsiębiorstw <b>ZALETY PODSTAWOWE</b> 7) osobowość/charyzma 8) zdolność do adaptacji 9) samodzielność 10) ambicja/zmysł współzawodnictwa	11) świadomość znaczenia innych ludzi w organizacji 12) świadomość znaczenia powierzonych majątku 13) włączanie się w funkcjonowanie organizacji 14) odporność, zrównoważenie w sytuacjach stresowych 15) otwartość 16) dyspozycyjność 17) kreatywność 18) zdolność do podejmowania decyzji 19) prawość i uczciwość 20) kultura osobista
Siatka analityczna Lafarge-Coppee (1995)	
<b>CHARAKTERYSTYCZNE CECHY WŁASNE</b> 1) podejście do problemów: zdolność analizy i syntezy złożonych problemów 2) zdolności w działaniu: zdolność do podejmowania decyzji, do doboru sposobów i środków dostosowanych do celów i ważności problemów 3) samoopanowanie: równowaga emocjonalna i pewność siebie 4) odporność nerwowa i zdolność do wyciągania wniosków <b>CECHY CHARAKTERYSTYCZNE W STOSUNKACH Z INNYMI</b> 5) podatność: dyspozycyjność, otwartość na poglądy, opinie i pomysły innych, elastyczność umysłu 6) inspirujący sposób oddziaływania na innych, poczucie zespołowego działania: zrozumienie i umiejętność przekonywania swojego zespołu do podjętych decyzji, sprawna koordynacja zespołowego działania 7) poczucie moralności: poszanowanie i lojalność wobec innych, poczucie odpowiedzialności za podjęte zobowiązania i złożone obietnice <b>POSTAWA (ZACHOWANIE SIĘ) W ORGANIZACJI</b> 8) umiejętność odnalezienia się w organizacji i integrowania się z organizacją: poszanowanie organizacji, akceptacja norm i systemu wartości organizacji 9) zdolność do przedstawiania propozycji: świadomość swojej roli i odpowiedzialności wobec organizacji 10) zdolność do reprezentowania organizacji w otoczeniu zewnętrznym	

Źródło: Levy-Leboyer (1997).

Celowo więc nie koncentruję się w tej książce na szerszym omawianiu podejść stawiających sobie za cel kategoryzowanie grup kompetencji, a tym bardziej nie rozważam słuszności nazw różnych kategorii, gdyż bez względu na ich liczbę i nazwę, ostatecznie w ocenie ważne są tylko zachowania oraz narzędzia pozwalające je dostrzec i wyciągnąć z nich poprawne wnioski. Nazwy i liczba kategorii mają drugorzędne znaczenie i podlegają decyzji użytkowników systemu ocen (więcej o tym aspekcie w podrozdziale 3.4.1.3.1, s. 209). Najważniejsza jest poprawna interpretacja wskaźników, czyli trafne odczytanie, o czym informuje obserwowane zachowanie, szczególnie gdy nie jest ono pożądane i wymaga wsparcia oraz skorygowania. Do właściwego przeprowadzenia takiej analizy nieodzowne jest choćby częściowe uwzględnienie kontekstu, w którym zachowanie było obserwowane. A ten element szkoła racjonalistyczna całkowicie odrzuca. Opowiada się za nim natomiast alternatywny nurt zwany szkołą interpretacyjną. Jej prekursorami byli F. Marton, L.C. Dahlgren, L. Svensson oraz R. Säljö. Jest ona osadzona w ujęciu fenomenograficznym, co oznacza, że szczególny nacisk kładzie na sposób odbioru i rozumienia przez ludzi otaczającej ich rzeczywistości. Na to, jak nadają sens i cel obserwowanym przez siebie zjawiskom oraz tym, w których uczestniczą. W odniesieniu do kompetencji w środowisku zawodowym oznacza to, że o kompetencji i jej wykorzystaniu nie decyduje bezpośrednio to, jakimi atrybutami dysponuje jednostka, lecz przede wszystkim to, w jaki sposób wchodzi ona ze sobą w interakcję w kontekście odbioru przez jednostkę jej otoczenia.

Oznacza to, że na efekt końcowy, który obserwujemy w postaci zachowań, wpływ mają zarówno wzajemnie oddziałujące na siebie wewnętrzne zasoby jednostki, jak i to, jak ona rozumie sens i istotę wykonywanych zadań. Wszystkie składowe elementy kompetencji, jak na przykład wiedza, doświadczenie czy umiejętności, są poprzedzone i oparte na tym, jak jednostka doświadcza swej pracy i jak ją odbiera. Inaczej mówiąc, kompetencję stanowi w tym podejściu struktura pojmowania przez pracownika wykonywanej przez niego pracy. Atrybuty wpisane w kompetencję mają znaczenie drugorzędne, a ich wartość jest względna (Sandberg 2000).

Podejście interpretacyjne dodatkowo wzmacnia rolę zachowań w rozumieniu kompetencji. Zachowanie w tym ujęciu jest wskaźnikiem poziomu integracji i interakcji wszystkich elementów, z których składa się kompetencja. Dla charakterystyki jednostki fundamentalne znaczenie ma to, jak współgrają ze sobą jej wewnętrzne elementy, a nie jedynie to, jaką przyjmują wartość. Zwracają na to uwagę między innymi tacy badacze zjawiska kompetencji, jak P. Attewell, J. Norris, J. Sandberg czy G. Yukl (Sandberg 2000). Ponadto z analizy zmian w zachowaniu można odczytać proces reagowania jednostki na pewne czynniki zewnętrzne i rozumienie sytuacji. Nurt interpretacyjny kładzie zatem szczególny nacisk na poznawcze podejście do

natury człowieka. Proces spostrzegania i rozumienia świata jest tu niejako platformą, na której umieszczone zostają poszczególne elementy kompetencji, a ich rozwój nie jest uwarunkowany jedynie prostym dodaniem do nich kolejnych wartości, jest też uzależniony od tego, w jakiej kondycji znajduje się baza, na której są osadzone.

Posłużmy się przykładem. Jednostka, której predyspozycje osobowościowe, wiedza, umiejętności i doświadczenie są na wysokim poziomie wobec wymagań w zakresie wykonywania konkretnych zadań zawodowych, może osiągać marne rezultaty i wykazywać wiele niepożądanych zachowań tylko dlatego, że nie rozumie poprawnie sensu stanowiska, które zajmuje, lub nie wierzy w sens swych działań. Ta sama osoba w dwóch środowiskach (zespołach, działach, firmach czy projektach) może wykazywać bardzo różną charakterystykę zachowań reprezentujących poziom jej kompetencji. Cel działań, misja, która tym działaniom przyświeca, szef, który nadaje rytm i kierunek aktywności grupy współpracowników, spójność z działaniami innych pracowników – te i wiele innych wymiarów to zewnętrzne czynniki wpływające na siłę i jakość interakcji zasobów, jakie ma w sobie jednostka. Jeden układ czynników zewnętrznych będzie aktywizował elementy kompetencji pracownika i wpływał na wysoki i poprawny poziom działań, inny zaś będzie demobilizował i ograniczał działania jednostki.

Rozumienie, jaki wpływ ma na oceniane zjawiska kontekst, w którym dokonuje się oceny, jest warunkiem znacznej obiektywizacji procesu oceny. Odrzucając analizę kontekstu w procesie oceniania, nie tylko nie zdejmujemy z oczu zniekształcających rzeczywistość okularów, ale dodatkowo gasimy sobie światło w miejscu dokonywania oceny.

Uwzględnianie kontekstu w procesie oceny jest warunkiem koniecznym dla trafnego odczytania wskaźników i zrozumienia natury ocenianych zjawisk. Szczególnie dotyczy to zjawisk społecznych, w których głównym bohaterem jest człowiek. Nie wspominając o ocenie samego człowieka.

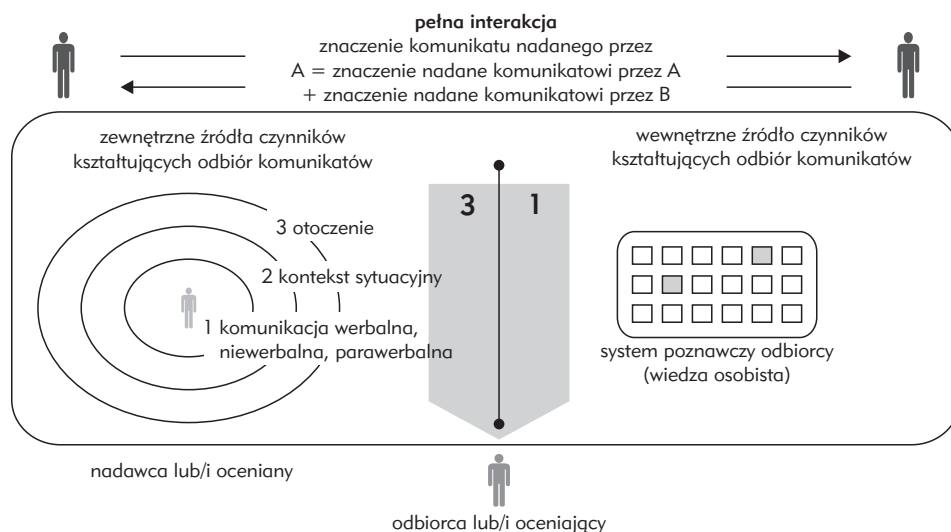
Sposób zachowania się każdego człowieka, z którym mamy kontakt, jest efektem interakcji jego wewnętrznych czynników oraz czynników sytuacji, w której go widzimy. Usunięcie z naszej oceny analizy kontekstu jest tym samym co zasłonięcie połowy obrazu tego człowieka.

Bez kontekstu nie ma analizy i interpretacji. Bez analizy i interpretacji nie ma zrozumienia. Bez zrozumienia nie ma sensu.

Wiadomo natomiast, co dzieje się z czynnościami, które nie mają sensu lub sens utraciły – ulegają częściowej lub pełnej dezintegracji.



W celu dodatkowego podkreślenia konieczności analizowania kontekstu w procesie oceny odwołam się szerzej do teorii komunikacji i ukażę jego wagę dla rozumienia obserwowanych zjawisk na przykładzie odczytywania znaczeń komunikatów w procesie porozumiewania się. Pełne rozumienie języka nie istnieje bowiem bez kontekstu. Tym bardziej, że kontekstem dla słów podczas porozumiewania się jest nie tylko sytuacja zewnętrzna w stosunku do jednostki wypowiadającej słowa, ale także jej komunikacja niewerbalna, czyli między innymi mimika, intonacja, gestykulacja (była o tym mowa w komentarzu do ilustracji 2.3, s. 60). Niezmiernie ważne okazuje się też otoczenie, w którym dochodzi do sytuacji porozumiewania się. Te wszystkie elementy podlegają jednoczesnemu interpretowaniu i każdy z kontekstów dyktuje kolejne zasady rozumienia przekazu (Skibiński 2003). Dzieje się to za sprawą systemu poznawczego, który nadając znaczenie odbieranym informacjom, sam staje się kolejnym kontekstem dla ostatecznego ich odbioru (zgodnie z ilustracją 2.3). Nasz mózg jako centrum tego systemu wykonuje przeciętnie 10 miliardów operacji na sekundę (Duch 2012), co z jednej strony przekonuje, że tak szeroka analiza w procesie porozumiewania się jest możliwa, a z drugiej budzi respekt wobec poziomu skomplikowania zachowań ludzkich. Wielopoziomowy proces uwzględniania kontekstów dotyczy nie tylko procesu porozumiewania się, ale też podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów i, oczywiście, formułowania ocen drugiego człowieka (ilustracja 2.6). Nie lekceważmy zatem znaczenia kontekstu i naszego osobistego udziału w jego interpretacji.



**Ilustracja 2.6.** Cztery źródła kształtujące znaczenie komunikatów w procesie porozumiewania się, a także kształtujące odbiór drugiego człowieka w procesie oceniania. W tym źródło 1 zawiera 3 kanały komunikacji (por. ilustracja 2.4, s. 67)

<p><b>Komunikat:</b> <b>Zaraz wyjdę.</b></p> <p><b>Kontekst 1:</b> Mąż z żoną siedzą w salonie, a pomiędzy nimi kręci się pies. Kobieta spogląda na męża i wskazuje na zwierzę, na co on mówi: <i>Zaraz wyjdę.</i></p> <p><b>Znaczenie 1:</b> Zaraz wyjdę z psem na spacer. (znaczenie podstawowe)</p> <p><b>Kontekst 2:</b> Mąż z żoną są na kolacji u swojej ciotki. Mąż nie cierpi jej uprzywilejowanego i rozpieszczonego pieska. Piesek kręci się między nogami gości, wymuszając jedzenie lub pieszczoty. Mąż spogląda na żonę i mówi przez zaciśnięte zęby: <i>Zaraz wyjdę.</i></p> <p><b>Znaczenie 2:</b> Zaraz nie wytrzymam. (interpretacja, brak znaczenia podstawowego)</p> <p><b>Kontekst 3:</b> Mąż siedzi w pracy, a żona w salonie i czeka na niego, niedługo mają wyjść do opery. Jest bardzo późno, więc kobieta dzwoni, by go upomnieć. Zanim się odezwała, usłyszała: <i>Zaraz wyjdę.</i></p> <p><b>Znaczenie 3:</b> Zaraz wyjdę z pracy. (znaczenie podstawowe)</p> <p><b>Znaczenie 3':</b> Zaraz przyjdę do domu. (interpretacja)</p> <p><b>Kontekst 4:</b> Mąż z żoną i ze znajomymi siedzą w salonie, jedzą kolację. Znajoma pyta o wizytę w operze, na co gospodyni zaczyna uniesiona relacjonować gehennę, jaką przeżyła z powodu niepunktualności męża. Mąż przestaje jeść, odkłada sztucce i spokojnie mówi: <i>Zaraz wyjdę.</i></p> <p><b>Znaczenie 4:</b> Przestań o tym mówić. (interpretacja, brak znaczenia podstawowego)</p>	<p><b>Komunikat:</b> <b>Czy pistoletem dałoby się uszkodzić ten zamek?</b></p> <p><b>Kontekst 1:</b> Pyta turysta kustosa opowiadającego o bitwach, jakie przeżyły oglądane przez wycieczkę ruiny.</p> <p><b>Znaczenie 1:</b> Kontekst wskazuje, które z wielu znaczeń słowa <i>zamek</i> (homonimy) wybrać, by dobrze zrozumieć pytanie. Zamek – budowla.</p> <p><b>Odpowiedź:</b> <i>Nie, drogi panie, co najmniej armatą, i to nie jedną.</i></p> <p><b>Kontekst 2:</b> Pyta turysta kustosa, który omawiając drogie eksponaty, zapewnia o nowoczesnych zabezpieczeniach gablot i pomieszczeń widocznych tylko przez kraty.</p> <p><b>Znaczenie 2:</b> Ponownie kontekst wskazuje tu, które z wielu znaczeń słowa <i>zamek</i> (homonimy) wybrać, by dobrze zrozumieć pytanie. Zamek – mechanizm zamykający.</p> <p><b>Odpowiedź:</b> <i>Raczej nie, a nawet jeśli tak, to nastąpiłaby blokada wyjść z muzeum.</i></p>
--	---

**Ilustracja 2.7.** Przykłady zależności znaczenia komunikatów od kontekstu, w którym są przekazywane i odbierane

Wracając do porozumiewania się, spróbujmy sobie wyobrazić zrozumienie sarkazmu bez uwzględniania kontekstu. Jest to niemożliwe. Cztery podstawowe reguły, którym podlega język, to reguły: fonetyczne (brzmienie słów), syntaktyczne (organizacja i logika składni – znaczenie przekazu zależy od miejsca słowa względem innych słów), semantyczne (związek

między znaczeniem a symbolem – znaczenie przekazu zależy od znaczeń poszczególnych słów) oraz pragmatyczne (znaczenie słów w odniesieniu do kontekstu – znaczenie przekazu zależy od jego interpretacji w odniesieniu do kontekstu) (Adler i in. 2003). Interesują nas reguły pragmatyczne, czyli inaczej pragmatyka. Jak kontekst może wpłynąć na znaczenie tego samego prostego przekazu, ukazują przykłady na ilustracji 2.7. Znaczenie kontekstu dla rzetelności oceny przedstawia także baza atrybucji omówiona w podrozdziale 3.4.5.9 (s. 343).

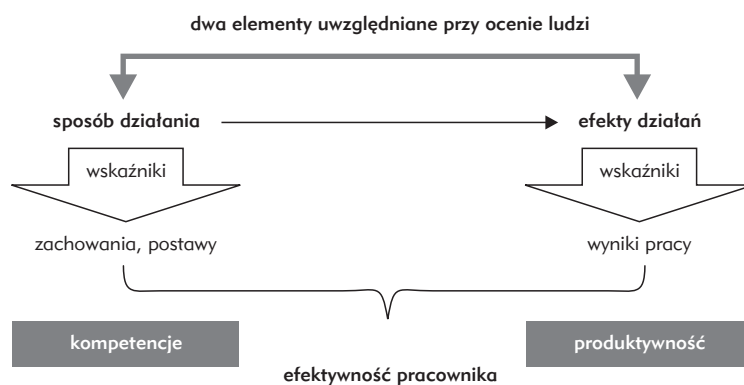
## 2.5. Strukturalny model kompetencji – ModelS<sup>®7</sup>. Nowe ujęcie. Jak kompetencja funkcjonuje i co z tego wynika dla oceny pracowników?

Wiadomo już, z czego kompetencja się składa i jak wygląda jej model teoretyczny. Wiadomo także, że w praktyce kompetencje są potrzebne do oceniania ludzi, a konkretnie ich różnorodnych działań prowadzących do określonych efektów pracy (ilustracja 2.8). Jak wynika z ilustracji, ocenie podlegają dwa elementy aktywności człowieka, które wspólnie dostarczają informacje na temat jego efektywności. Celem oceny jest z kolei szukanie możliwości poprawy, doskonalenia, czyli rozwoju. Te procesy dokonują się w wyniku dwóch działań następujących po ocenie – uzupełniania luk kompetencyjnych oraz wspierania potencjału kompetencyjnego (Whiddett, Hollyforde 2003). Na ilustracji 2.9 są to punkty 8 i 9. Cel nadrzędny tych operacji jest jeden i stanowi go dążenie do zwiększenia efektywności pracowników (Camuffo, Gerli 2005; Sandberg 2000). Tak ukazana funkcja kompetencji jest uniwersalna i wspólna dla różnorodnych podejść do definiowania tego zagadnienia. Jest również wpisana w rolę ZZL, jaką w świetle teorii zarządzania pełni względem całej organizacji (ilustracje 1.8 i 1.13, s. 36, 41).

Zamieszczone na ilustracji 2.8 określenie *efektywność* zasługuje już w tym miejscu na szersze wyjaśnienie. Przy omawianiu kompetencji niejednokrotnie problemem będzie wieloznaczność pojęć. Wielość terminów i nadawanie im różnych znaczeń ma także niekorzystny wpływ na sam proces oceny. Pojęcie *efektywność* odgrywa szczególnie ważną rolę, ponieważ jest stosowane zamiennie z wieloma innymi pojęciami, bez precyzowania, jakie ma znaczenie. Poza użyciem pojęcia *efektywność* nierzadko na okre-

<sup>7</sup> ModelS<sup>®</sup> wraz z badaniami, które doprowadziły do jego sformułowania, stanowi materiał opublikowany w monografii *Współczesne oblicza kapitału ludzkiego i intelektualnego*, red. F. Byłok, A. Słocińska, Wyd. Politechniki Częstochowskiej, Monografie nr 205, Częstochowa 2011.

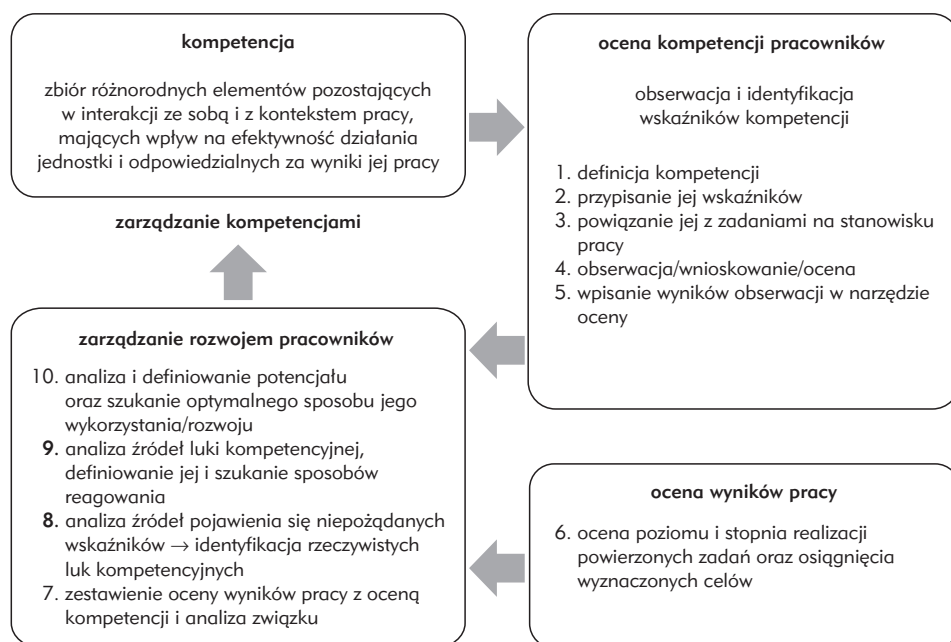
ślanie tego samego wymiaru ludzkiej aktywności stosuje się inne terminy, tj.: *skuteczność*, *sprawność*, *wydajność* czy *produktywność*. Ostatecznie nieważne jest brzmienie nazwy wymiaru, na który składa się ocena wyników i działań do nich prowadzących. Ważne jest, by nazwa ta została zarezerwowana dla tego wymiaru i nie była traktowana jako odrębna, pojedyncza kompetencja należąca do modelu. Zagadnienie to będzie szerzej omawiane w podrozdziale 3.4.1.3.2 (s. 217). W tym miejscu wystarczy informacja, że to, co na ilustracji 2.8 nosi nazwę *efektywność*, odnosi się do sumy dwóch ocenianych elementów: wyników pracy i sposobów działania, które do nich prowadzą. Skoro jest sumą oceny wszystkich kompetencji i wyników pracy, to w zrozumiwały sposób nie może być traktowana jak pojedyncza kompetencja. To samo dotyczy terminu *produktywność* użytego na ilustracji 2.8. Skoro odnosi się do realizacji wyników pracy, to także nie może być traktowany jako kompetencja. Brzmienie tego pojęcia również nie jest narzucone i sztywne. Można je wymienić na *wydajność*, a nawet zamienić *efektywność* z *produktywnością*. Nie ma to znaczenia, pod warunkiem, że nada się obu terminom odpowiednie znaczenia i relację wobec siebie oraz zachowa się konsekwencję w ich stosowaniu w każdym działaniu związanym z użyciem modelu kompetencji.



**Ilustracja 2.8.** Integralność i charakter zależności dwóch elementów składających się na ocenę pracownika

W celu wykorzystania całego potencjału zawartego w modelu kompetencji trzeba przyjąć założenie, że informacje, jakich dostarcza system obserwacji i oceny kompetencji, muszą podlegać interpretacji, która dostarczy ostatecznego znaczenia obserwacji. Znaczenie to jest warunkiem koniecznym podjęcia słusznych działań w stosunku do ocenianej osoby. Klasyczne modele kompetencji, z reguły oparte na racjonalistycznym podejściu odrzucającym kontekst i konieczność dokonywania interpretacji, nie dają sobie z tym rady. Przyjęcie zasady „racjonalistów” jest jednoznacznie rezygnacją

z punktów 8 i 9 wyróżnionych na ilustracji 2.9. ModelS<sup>®</sup>, który zaprezentuję, nie tylko uwzględnia te dwa punkty, ale kładzie na nie nacisk, wskazując ich kluczową rolę w praktycznym wykorzystaniu kompetencji. ModelS<sup>®</sup> podkreśla nie tylko budowę, ale i sposób funkcjonowania zjawiska, jakim jest kompetencja, oraz wskazuje dwoistą naturę wskaźników behawioralnych, które zwykle się przypisywać jedynie kompetencji. Pojęcie „budowa kompetencji” odnosi się nie tylko do opisu tworzących ją elementów, lecz także do ich charakterystyki, w tym: analizy relacji między nimi, ich wagi dla całości zjawiska, znaczenia dla rozwoju kompetencji oraz ich związku z kontekstem, w którym są oceniane.



**Ilustracja 2.9.** Proces zarządzania kompetencjami. Punkty 8 i 9 są wyróżnione, ponieważ w modelach kompetencji zazwyczaj stosowanych w SOOP ten etap nie występuje, natomiast jest kluczowy

Całość opisuje więc dynamikę kompetencji, której zasady mogą być bardzo pomocne w zarządzaniu rozwojem zawodowym pracowników. Potrzeba opracowania takiego modelu podyktowana była wynikami obserwacji dotyczących efektywności narzędzi oceny okresowej opartych na kompetencjach. Jedynie fragmentaryczne wykorzystywanie przez praktyków możliwości modelu kompetencji oraz jednoznaczne, zawężone traktowanie zachowań jako wskaźników tylko do niej przypisanych stało się początkowo przyczyną opracowania rozwiązań praktycznych w tym zakresie, a następ-

nie motywem do opracowania także modelu teoretycznego, tłumaczącego zasady funkcjonowania kompetencji i tym samym wspierającego ich zastosowanie w okresowej ocenie pracowników oraz w systemach planowania rozwoju zawodowego. Proponowany model w znacznym stopniu wpisuje się w nurt koncepcji interpretacyjnych, szczególnie w odniesieniu do diagnozy realnego poziomu kompetencji w ścisłej zależności od kontekstu pracy, jej rozumienia przez pracownika i jego stosunku do niej.

Pierwsze założenie proponowanego modelu dotyczy sposobu wnioskowania o występowaniu luki kompetencyjnej. W ocenie okresowej o prezentowanym przez pracowników poziomie kompetencji wnioskuje się na podstawie obserwowanych u nich zachowań i sposobu postępowania. Nie ulega wątpliwości, że zaobserwowanie u pracownika wskaźników behawioralnych świadczących o pożądanym poziomie kompetencji jest wystarczające do stwierdzenia, że pracownik ten w ocenianym okresie prezentuje pożądaną poziom danej kompetencji. Proces wnioskowania o luce kompetencyjnej przebiega analogicznie, czyli obserwowanie zachowań niepożądanych lub brak zachowań poświadczających (to zależy od opracowania modelu kompetencji i narzędzi oceny) świadczy o występowaniu deficytów w kompetencji, do której odnoszą się dane wskaźniki. W świetle założeń ModeluS<sup>®</sup> nie jest to poprawne postępowanie. Pojawianie się zachowań niepożądanych lub brak zachowań poświadczających może mieć inne przyczyny niż luka kompetencyjna. Może być bowiem bezpośrednim skutkiem oddziaływania niekorzystnych czynników zewnętrznych lub – co mniej oczywiste – skutkiem obniżenia się motywacji zewnętrznej, czyli pojawienia się subiektywnie odbieranej bariery ograniczającej pracownikowi chęć pełnego zaangażowania się w wykonywaną pracę. W przypadku blokowania efektywności pracownika przez czynniki zewnętrzne poprawne rozpoznanie tej sytuacji jest zdecydowanie łatwiejsze niż w przypadku zmniejszenia zaangażowania. Po pierwsze, obiektywne bariery są często wprost wskazywane przez pracownika jako element usprawiedliwiający – wówczas wystarczy ten obraz zweryfikować. Po drugie, każdy, kto ocenia ludzi, szczególnie pod kątem ich efektywności zawodowej, zdaje sobie sprawę z tego, że na ostateczny wynik pracy może negatywnie wpłynąć wiele elementów niezależnych od wykonawcy. Powszechność tej świadomości jest niekwestionowana, choć nie zawsze perspektywę tę respektuje się w praktyce oceny. Dlatego także ten aspekt znalazł się w ModeluS<sup>®</sup>. Bez niego koncepcja nie byłaby pełna.

Na zdecydowanie większą uwagę zasługuje jednak aspekt wewnętrznej bariery w postaci negatywnej postawy wobec pracy, która jest znacznie trudniej rozpoznawalna, choć widoczna w postaci tych samych symptomów, które występują w realnej luce kompetencyjnej. Brak zaangażowania prowadzi do kontrolowanego lub częściowo kontrolowanego blokowania pozytywnych zachowań. Przyczyny spadku zaangażowania mogą być bardzo

różne i zależne od subiektywnego spostrzegania środowiska pracy przez ocenianego pracownika oraz stopnia rozumienia przez niego samej pracy i jej istoty. Pierwotnymi przyczynami zmniejszenia zaangażowania mogą być (i często bywają) obiektywne bariery w środowisku pracy, które nie zostały w porę lub w ogóle usunięte. Ich ciągłe oddziaływanie może wzbudzać u pracownika poczucie bezradności lub częściowej utraty kontroli nad swoją sytuacją, czego konsekwencją będzie osłabienie chęci działania.

Bezpośrednie i jednoznaczne interpretowanie wskaźników negatywnych jako luki kompetencyjnej nie jest poprawne i obniża precyzję oraz rzetelność oceny. Ten dualny charakter wskaźników behawioralnych powinien być brany pod uwagę przy każdej analizie obserwacji pochodzącej z oceny pracowników. Zachowanie to tylko wskaźnik i niesie informacje jedynie o pewnych symptomach, nie o przyczynach.

Drugie założenie ModeluS<sup>®</sup> głosi, że poszczególne składowe elementy kompetencji, czyli osobowość, umiejętności, wiedza, doświadczenie i uprawnienia, stanowią nie tylko teoretyczne ramy kompetencji jako zjawiska, ale też specyficzne źródła zarówno potencjału, jak i deficytów kompetencji. Oznacza to, że potencjał i luka kompetencyjna mają zasadniczo różny charakter, który zależy od ich pochodzenia. Inne jest znaczenie i sposób eliminowania luki pochodzącej z obszaru niedopasowania aspektów osobowościowych do wykonywanej pracy, a zupełnie inne w przypadku luki, której źródłem jest brak koniecznych umiejętności.

Pomijanie tych dwóch aspektów funkcjonowania kompetencji i niewzględnianie ich w praktyce interpretowania wyników z systemów okresowych ocen pracowniczych i planowania rozwoju zawodowego uzasadniło potrzebę przygotowania modelu teoretycznego, który będzie jednocześnie ukazywał budowę kompetencji, jaki i jej dynamikę, a co za tym idzie – sposób jej oddziaływania na funkcjonowanie człowieka. Model ten jest przedmiotem dalszej części książki i podstawą wszystkich prezentowanych w niej narzędzi oraz rozwiązań praktycznych.

### Główne założenia strukturalnego modelu kompetencji – ModelS<sup>®</sup>

1. W świetle założeń ModeluS<sup>®</sup>, pojawianie się zachowań niepożądanych lub brak zachowań pożądanых może mieć inną przyczynę niż luka kompetencyjna. Może być między innymi skutkiem obniżenia motywacji zewnętrznej, czyli wynikiem zaistnienia pewnej bariery ograniczającej pracownikowi chęć do pełnego zaangażowania się w wykonywaną pracę. W takiej sytuacji efekt obserwowany jako luka kompetencyjna będzie w rzeczywistości kontrolowanym zablokowaniem pozytywnych zachowań uwarunkowanym kontekstem.



2. Element, którym jest *zaangażowanie*, powinien być uwzględniany w ocenie kompetencji jako czynnik determinujący całościowy obraz ocenianych kompetencji, a nie jako jeden z elementów ocenianych w ramach całego modelu. *Zaangażowanie* jest efektem pozytywnej interakcji motywacji wewnętrznej i zewnętrznej i jako takie warunkuje wykorzystywanie zasobów zawartych w kompetencjach pracownika.

3. Charakter realnej luki kompetencyjnej jest zależny od źródła jej pochodzenia. Inne jest znaczenie i sposób eliminowania luki pochodzącej z obszaru niedopasowania aspektów osobowościowych do wykonywanej pracy, a zupełnie inne w przypadku luki, której źródłem jest brak koniecznej wiedzy lub umiejętności.

4. Zachowanie negatywne lub brak zachowań pozytywnych nie jest jednoznaczną informacją o luce kompetencyjnej. Stanowi tylko informację o tym, że w danym aspekcie istnieje pewien problem, który trzeba zdefiniować i na tej podstawie dalej reagować. Negatywne zachowanie jest tylko sygnałem, symptomem, który trzeba zrozumieć.

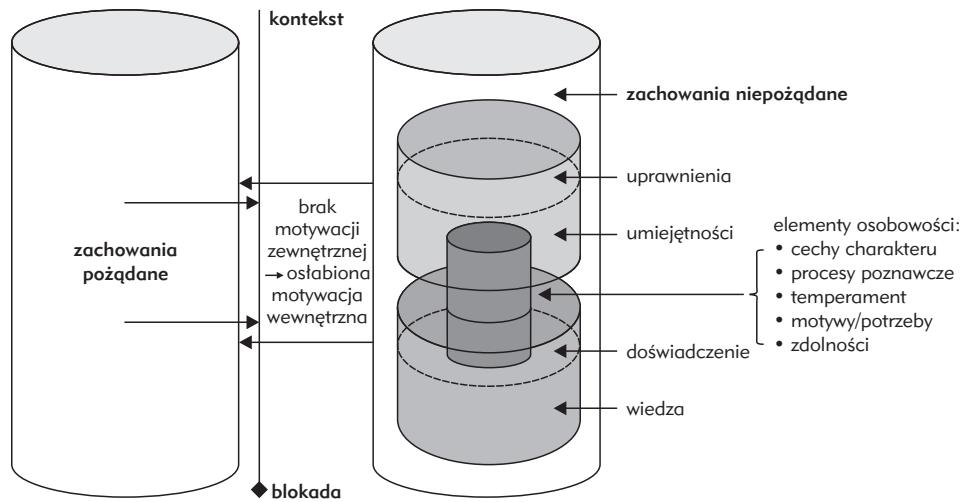
### 2.5.1. Dlaczego powstał ModelS<sup>®</sup>? Na czym polega odmienność i nowość tego podejścia?

Z analizy praktyk stosowania kompetencji w rzeczywistym środowisku przedsiębiorstw wynika przede wszystkim to, że żadna z badanych firm<sup>8</sup> podczas okresowej oceny pracowników nie analizowała przyczyn pojawienia się niepożądanych zachowań. Każda z organizacji, w której był analizowany system oceny i rozwoju pracowników, przyjęła zasadę, że występowanie negatywnych wskaźników danej kompetencji lub niewystępowanie jej pozytywnych wskaźników jest równoznaczne z istnieniem luki kompetencyjnej. Nie brano więc po uwagę w ogóle czynników motywacji zewnętrznej oddziałującej w środowisku pracy na kształtowanie się zaangażowania pracowników, czyli ich motywacji wewnętrznej do tego, by działać na wysokim lub optymalnym poziomie.

<sup>8</sup> Pełny opis badania jest dostępny w monografii *Współczesne oblicza kapitału ludzkiego i intelektualnego*, op. cit.

W badanych firmach zaobserwowano powszechnie panujące przekonanie, że brak pożądanych wskaźników kompetencji u pracowników świadczy jednoznacznie o luce kompetencyjnej, czyli o pewnym braku uniemożliwiającym jednostce prezentowanie oczekiwanego poziomu kompetencji. Tymczasem nie tylko z założeń interpretacyjnej szkoły podejścia do kompetencji, ale także z klasycznych badań psychologii w zakresie motywacji wynika, że na to, czy człowiek prezentuje pewne zachowania i działa w określony sposób, wpływają zarówno jego wewnętrzne możliwości, jak i środowisko zewnętrzne, w którym funkcjonuje (Mullins 2007; Strelau, Doliński 2010; Zimbardo 2002). Oznacza to, że człowiek do pełni działań potrzebuje możliwości, a także motywacji wewnętrznej oraz zewnętrznej. Motywacja wewnętrzna to tendencja jednostki do podejmowania i podtrzymywania działania ze względu na samą treść tej aktywności. Natomiast motywacja zewnętrzna oznacza, że jednostka podejmuje działania ze względu na pewne czynniki zewnętrzne, które gwarantują korzyści w efekcie osiągnięcia wyników, do których dane działanie prowadzi (Strelau, Doliński 2010; Zimbardo 2002). W kontekście motywacyjnych teorii odnoszących się do środowiska zawodowego motywacja wewnętrzna wiąże się z nagrodami o charakterze psychologicznym, głównie dotyczącymi realizacji potrzeb jednostki, natomiast motywacja zewnętrzna odnosi się do nagród zewnętrznych obejmujących szeroko rozumiane warunki pracy i zatrudnienia (Mullins 2007). W każdym ujęciu odnoszącym się do motywacji wewnętrznej i zewnętrznej podkreślana jest ścisła relacja tych obszarów, ze szczególnym wskazaniem wpływu, jaki motywacja zewnętrzna wywiera na siłę motywacji wewnętrznej. W sytuacji braku motywacji zewnętrznej, czyli spostrzegania przez człowieka zewnętrznych czynników jako niekorzystnych z punktu widzenia jego potrzeb, ogranicza on swoje działanie i zmniejsza zaangażowanie w wykonywane czynności. Tak się dzieje według teorii motywacji odnoszących się do środowiska zawodowego, między innymi według teorii oczekiwań V.H. Vrooma oraz L.W. Portera i E.E. Lawlera (Mullins 2007), a także badań E. Deci, J. Pelletiera i R. Valleranda (Maruszewski i in., w: Strelau, Doliński 2010). Dla obserwatora – osoby, która ocenia pracownika – obraz jego demotywacji może być odczytany jako luka kompetencyjna, czyli pewien brak uniemożliwiający człowiekowi działanie na wyższym poziomie, podczas gdy realną przyczyną spadku poziomu działania może być ograniczenie motywacji wewnętrznej przez nieadekwatne oddziaływanie motywacji zewnętrznej. Taka demotywacja powoduje pojawienie się u jednostki niechęci do optymalnego działania mimo niewystępowania żadnej luki kompetencyjnej na poziomie osobowości, umiejętności, wiedzy czy doświadczeń. Brak zachowań pożądanych lub występowanie niepożądanych może być więc wynikiem świadomej blokady ze strony jednostki, a nie brakiem w którymkolwiek z aspektów kompetencji (ilustracja 2.10). Źródłami

takich blokad mogą być na przykład konflikty i silna rywalizacja, na co wskazują R.J. Vallerand, L.I. Gauvin, W.R. Halliwell (Maruszewski i in., w: Strelau, Doliński 2010), nadmierna kontrola podkreślana przez T.S. Pittmana (Maruszewski i in., w: Strelau, Doliński 2010), brak rozumienia sensu i znaczenia wykonywanej pracy, co stanowi jeden z czynników opisywanych przez J.R. Hackmana i G.R. Oldhama (Mullins 2007) czy poczucie niedoceniaenia bądź niesprawiedliwości opisywane przez J.S. Adamsa w jego motywacyjnej teorii równości (Mullins 2007).



**Ilustracja 2.10.** Proces oddziaływania motywacji zewnętrznej, czyli odbioru kontekstu pracy przez pracownika, na poziom kompetencji prezentowanych w zachowaniach. Główna zasada ModeluS<sup>®</sup>

W procesie oceny szukaniu przyczyn występowania niepożądanych zachowań powinna zawsze towarzyszyć analiza tego, czy zachowania te są rzeczywistym wskaźnikiem luki kompetencyjnej, czy jedynie przejawem złej woli lub obojętności ze strony pracownika. Wskazuje to na konieczność uwzględniania w ocenie kompetencji *zaangażowania* jako czynnika determinującego całościowy obraz ocenianych kompetencji, a nie jako jednego z elementów ocenianych w ramach całego modelu. Tymczasem w praktyce jest zupełnie inaczej. W materiale analizowanym podczas badań ModeluS<sup>®</sup> zawierającym modele kompetencji, które stanowią podstawę narzędzi systemów okresowych ocen pracowniczych, wszędzie tam, gdzie występował czynnik zaangażowania, był zawsze traktowany jako jedna z niezależnie ocenianych kompetencji, a nie zmienna wpływająca na cały ich model. Podobne rezultaty badań Ch. Woodruffe'ego przytacza M. Sidor-Rządowska (2010). Zgodnie z zasadami ModeluS<sup>®</sup> i wskazanymi powyżej teoriami

motywacji, zaangażowanie rozumiane jako funkcja motywacji wewnętrznej i zewnętrznej powinno być oceniane niezależnie od poszczególnych kompetencji i uwzględniane jako jeden z czynników regulujących poziom występowania/prezentowania kompetencji w ogóle. To założenie łączy ModelS<sup>®</sup> z nurtem interpretacyjnym, w świetle którego poziom kompetencji jest zależny od kontekstu, a ściślej od odbioru przez jednostkę jej pracy, rozumienia jej sensu, wagi i istoty. Poziom kompetencji może być zatem różny nie tylko ze względu na zmianę wartości poszczególnych jej komponentów, lecz także ze względu na sposób postrzegania przez jednostkę jej pracy (Sandberg 2000).

Stwierdzenie, czy przyczyna występowania u pracownika zachowań niepożądanych lub niewystępowanie pożądanych tkwi w jego niskiej motywacji do działania z powodu pewnych elementów otoczenia, czy też z deficytu w którymś z elementów jego kompetencji, zasadniczo wpływa na wybór działań korygujących tę niekorzystną sytuację. Niewykonywanie takiej analizy i traktowanie każdego deficytu pożądanych zachowań jako oznaki luki kompetencyjnej to pomijanie pełnego znaczenia wskaźników behawioralnych, które w efekcie prowadzi do wielu nieskutecznych działań na rzecz poprawy poziomu funkcjonowania pracownika.

To zawężone i uproszczone wnioskowanie jest nie tylko wykorzystywane przez wewnętrzną politykę ZZL poszczególnych firm, ale także promowane i oferowane przez renomowanych usługodawców z rynku doradczo-szkoleniowego (m.in. DOOR Poland 2010). Taki stan rzeczy uzasadnił potrzebę przygotowania syntetycznego ujęcia modelu kompetencji uwzględniającego podejście interpretacyjne i podkreślającego istotę oraz funkcjonalność kompetencji, a nie tylko ich budowę. Modelem, który w sposób jednoznaczny i przejrzysty wspierałby projektowanie i wdrażanie narzędzi poświęconych ocenianiu kompetencji i planowaniu ich rozwoju w praktyce ZZL. Takie zadanie ma do zrealizowania ModelS<sup>®</sup>.

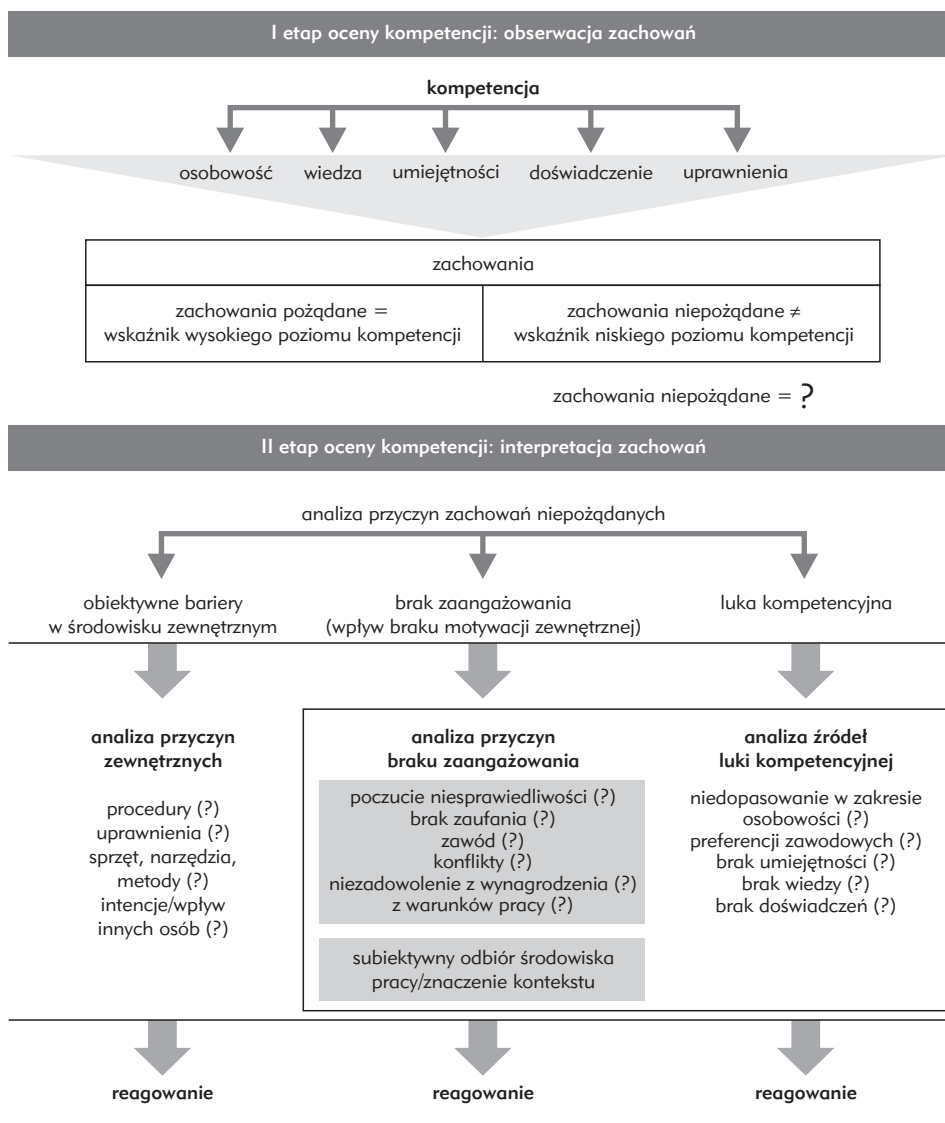
O potrzebie zaproponowania nieco innego niż powszechne podejścia do rozumienia kompetencji świadczyć może również drugi kluczowy wniosek z obserwacji poczynionych podczas badania. Odnosi się on do bardzo niskiego poziomu świadomości i wykorzystywania wiedzy z zakresu teoretycznego modelu kompetencji w badanych firmach (przypominam rozróżnienie z podrozdziału 2.3 oraz ilustracji 2.5, s. 71). Oznacza to, że poszczególne składowe kompetencji nie mają w badanych firmach znaczenia w procesie zarządzania kompetencjami, czyli także identyfikowania luk kompetencyjnych i planowania ich korekty. W większości analizowanych firm w procesie oceny do ostatecznego wniosku wystarczyło stwierdzenie, że dana kompetencja ma niższy niż oczekiwany wynik, czyli że w ramach danej kompetencji są obserwowane zachowania świadczące o pewnych deficytach. Z wywiadów przeprowadzonych zarówno z osobami bezpośrednio

odpowiedzialnymi za ocenę (przełożeni), jak i z osobami odpowiedzialnymi za sprawne działanie systemów ZZL, uzyskano następujące informacje: po pierwsze, nie jest dla nich ważne, co stanowi pierwotne źródło luki kompetencyjnej, czyli dlaczego pracownik prezentuje niepożądane zachowania; po drugie, przy zdefiniowanym deficycie w obrębie danej kompetencji, nie jest dla nich ważne, który element kompetencji jest za ten deficyt odpowiedzialny. Do ostatecznego stwierdzenia występowania luki kompetencyjnej i do decyzji o działaniach korygujących wystarczył jedynie fakt, że pewne niepożądane zachowania w ogóle wystąpiły. Pomijanie w podejściu do kompetencji zróżnicowanego charakteru jej budowy zrównuje oddziaływanie i wagę poszczególnych składowych na jej rozwój, a także na jej zrozumienie i kontrolowanie. Takie podejście jest co najmniej niepełne i ogranicza w praktyce działania w zakresie zarządzania kompetencjami pracowników.

Z punktu widzenia psychologii występuje zasadnicza różnica w interpretacji zachowań, u podstaw których leży niedopasowanie cech osobowościowych danej osoby do środowiska i/lub zadań, oraz takich, których źródłem jest na przykład brak umiejętności czy wiedzy. Są to zupełnie inne wymiary: jedne to zasoby wrodzone, drugie – nabyte. Nabyte dają się w prosty sposób korygować, wrodzone – nie. Osobowość podlega bardzo małym zmianom, a jeśli podlega, są to zmiany długofalowe, na które wpływ ma doświadczenie jednostki. Bez względu, na to, jakie podejście do osobowości zastosujemy, jej charakterystyką jest to, że odnosi się do stałych elementów typowych dla człowieka, wyznaczających jego spójność w czasie i odrębność od innych ludzi (Oleś, Drat-Ruszczak, w: Strelau, Doliński 2010). W odniesieniu do kompetencji ważne jest zatem nie nazewnictwo poszczególnych jej elementów, a raczej ich charakter rozpatrywany względem podatności na zmiany. W procesie rozwoju kompetencji i dopasowania jednostki do jej środowiska zawodowego najistotniejsze jest to, by w miarę szybko wprowadzić potrzebną zmianę. Jeśli więc luka kompetencyjna ma źródło w niedopasowaniu któregoś z elementów osobowości do szeroko zdefiniowanych warunków pracy, z założenia wiadomo, że zmiana u jednostki będzie albo niemożliwa, albo długotrwała i trudna. W takiej sytuacji znacznie korzystniejsze jest działanie nastawione na zmianę otoczenia jednostki, charakteru i/lub treści jej pracy, tak by aktywność na zmienionym stanowisku pracy została w większym stopniu zsynchronizowana z predyspozycjami pracownika.

Inaczej sytuacja wygląda w przypadku umiejętności. Należy wyraźnie rozdzielić umiejętności od zdolności, które mają charakter wrodzony. Umiejętności są zasobem nabywanym przez jednostkę podczas procesu uczenia się, o czym była mowa w podrozdziale 2.2. W sytuacji gdy luka kompetencyjna zaobserwowana u jednostki na poziomie zachowań jest spowodowana brakiem konkretnej umiejętności, wówczas korekta jest możliwa

i dodatkowo proces uczenia się może być precyzyjnie opisany i kontrolowany. Na takiej podstawie można rzetelnie przygotować różnego rodzaju działania szkoleniowe, gdyż ta forma wspierania rozwoju pracownika w tej sytuacji jest szczególnie rekomendowana.



**Ilustracja 2.11.** Proces interpretacji obserwowanych zachowań, czyli analizy ich źródła/przyczyny, zgodnie z podstawowym założeniem ModeluS<sup>®</sup>

Jeszcze inną kategorię stanowi wiedza. Wiedza to także zasób nabyty, a proces jego pozyskiwania jest jeszcze szybszy i łatwiejszy niż nabywanie

umiejętności. Mając informację, że problemem w uzyskaniu pożądanego poziomu funkcjonowania pracownika jest brak pewnego zakresu wiedzy, również w sposób precyzyjny można przygotować plan jej pozyskiwania przez pracownika i zdecydować, na ile wymaga to wsparcia ze strony organizacji, a na ile jest to możliwe w zakresie jego samodzielnej pracy nad własnym rozwojem.

Opisane różnice w charakterystyce trzech wybranych aspektów, w ramach których można definiować kompetencję – osobowości, umiejętnościach oraz wiedzy – wystarczają, by ukazać wagę, jaką ma analiza źródeł pochodzenia luki kompetencyjnej dla procesu korekty i zmiany poziomu kompetencji. Bez takiej analizy, czyli bez odpowiedzi na pytanie, co jest źródłem luki kompetencyjnej u ocenianego pracownika, nie jest możliwe zaplanowanie dostosowanego do potrzeb sytuacji procesu korygującego. Proces poprawnego wnioskowania ukazuje ilustracja 2.11. Tymczasem z obserwacji poczynionych podczas opisywania ModeluS<sup>®</sup> oraz z mojej wieloletniej praktyki doradczej wynika, że firmy wykorzystujące kompetencje do oceny pracowników, a dalej do zarządzania ich rozwojem, pomijają etap analizy i interpretacji wyników oceny, przechodząc od razu do wniosków i działania. Przypomina to opisywane w części wprowadzającej budowanie domu, mającego tylko 4. piętro.

### 2.5.2. Co wnosi ModelS<sup>®</sup> do praktyki zarządzania rozwojem pracowników?

Strukturalny model kompetencji ma jednocześnie za zadanie ukazać budowę zjawiska, jakim jest kompetencja, wskazać, na jakiej zasadzie jej składowe oddziałują wzajemnie na siebie i w jakiej relacji pozostają z kontekstem pracy. ModelS<sup>®</sup> kładzie więc nacisk na funkcjonalną budowę kompetencji, czyli na znaczenie, jakie ta budowa ma dla interpretacji wskaźników kompetencji. Ważne jest przy tym, by wiedza o zróżnicowanym oddziaływaniu poszczególnych elementów składowych kompetencji była zawarta *explicite* w samym schemacie modelu. ModelS<sup>®</sup> nie tylko tłumaczy wzajemną interakcję wszystkich elementów kompetencji i ich wpływ na zachowanie, ale także ukazuje, jak kompetencja się rozwija oraz, a może przede wszystkim, uwzględnia rolę wpływu motywacji zewnętrznej na motywację wewnętrzną pracownika.

W proponowanym ModeluS<sup>®</sup> (ilustracje 2.4 i 2.10, s. 67 i 87) kompetencja składa się z czterech warstw/obszarów. W samym wnętrzu modelu kompetencji znajduje się rdzeń, którego zawartość tworzą różne elementy osobowości, a więc to, co u jednostki jest trwałe i trudno podlega zmianom. Wokół rdzenia znajdują się dwa obszary: jeden to wiedza i doświadczenie,



drugi – umiejętności i uprawnienia. Oba te obszary zawierają zasoby nabyte zarówno spontanicznie, jak i w kontrolowanym, intencjonalnym procesie uczenia się. Wszystkie trzy obszary otoczone są „warstwą” zachowań stanowiących wskaźniki kompetencji, czyli niosących informacje o tym, co jest wewnątrz. Występowanie zachowań (ich prezentacja) zależy nie tylko od poziomu rozwoju kompetencji, ale też od motywacji zewnętrznej i kontrolowanej przez nią motywacji wewnętrznej jednostki. Motywacja ta rozumiana jest w modelu jako chęć lub dobra wola jednostki do wykorzystywania jej indywidualnych możliwości w konkretnej sytuacji lub środowisku. Jeśli środowisko nie motywuje jednostki, jej zaangażowanie spada, co wpływa na brak pożądanych zachowań lub uwidacznianie się zachowań negatywnych (ilustracja 2.10). Zachowania te nie są jednak w tej sytuacji oznaką braku kompetencji. Kompetencja pozostaje jedynie uśpiona, zablokowana, nieaktywna. Obserwowane na poziomie zachowań wartości kompetencji są więc zmienne i zależą od kontekstu, a ściślej od subiektywnego spostrzegania tego kontekstu przez jednostkę.

Założeniem podstawowym ModeluS<sup>®</sup> jest stałość rdzenia i przyrost pozostałych warstw zgodnie z zasadą, że najpierw jednostka zdobywa wiedzę z różnorodnych źródeł, potem tę wiedzę zaczyna wdrażać w praktyce, zdobywając doświadczenie. To powoduje realny i zasadniczy wzrost bazowej części kompetencji, która prowadzi do pozyskiwania nowych umiejętności i uprawnień. W ten sposób kompetencja stopniowo się rozwija, co obrazowo można przedstawić jako wydłużenie ku górze modelowego silosu. Wraz z rozwojem kompetencji następują zmiany w zachowaniach, czyli najbardziej zewnętrznej warstwie. Rdzeń natomiast jest tą częścią kompetencji, która rozwija się znacznie wcześniej, niż jednostka zaczyna podejmować czynności zawodowe. Jest to część najbardziej wewnętrzna, opisująca struktury indywidualne, w swej fazie rozwoju niezależne od doświadczeń zawodowych. Rdzeń kompetencji jest zatem tym elementem, który powinien podlegać szczegółowemu opisowi i precyzyjnej diagnozie przed zatrudnieniem lub przesunięciem pracownika na inne stanowisko, po to, by sprawdzić, czy nie zawiera informacji pozostających w sprzeczności z planowaną rolą zawodową danej jednostki. Jest to tak ważne, ponieważ nie da się zmniejszyć żadnymi oddziaływaniami rozwojowymi i korygującymi dużego niedopasowania między preferencjami i cechami zapisanymi w rdzeniu a tym, czego się w sytuacjach zawodowych wymaga od jednostki. Zawsze pozostaną one czynnikiem osłabiającym efektywność zawodową i definiowanym jako niedopasowanie do stanowiska pracy (Armstrong 1996; Kuc, Moczydłowska 2009; Mullins 2007; Pochtowski 2005).

Obraz i charakterystyka kompetencji opisanej w ModeluS<sup>®</sup> ułatwiają jej pełne wykorzystanie w ocenie pracownika, po pierwsze, nakazując dokładną analizę znaczenia wskaźnika (rzeczywisty deficyt kompetencji czy brak

zaangażowania), po drugie, ukazując potrzebę stosowania różnych metod rozwojowych przy różnych źródłach rzeczywistych deficytów. Diagnoza braków w zakresie wiedzy czy umiejętności wymaga innej reakcji niż wówczas, gdy przyczyną niekorzystnego stanu rzeczy jest brak doświadczeń, a jeszcze innej, gdy w konflikcie pozostają wymagania stanowiska z cechami osobowościowymi pracownika.

ModelS<sup>®</sup> podkreśla dodatkowo kolejność etapów procesu rozwoju kompetencji. Najpierw jednostka zdobywa wiedzę, potem potrzebuje doświadczenia, by w ogóle móc zacząć nabywać umiejętności. I ponownie, w kolejnych doświadczeniach, utrwala i rozwija nabyte atrybuty. Zwieńczeniem całości są ewentualne uprawnienia. Powinno się je zdobywać wtedy, gdy dana kompetencja, której dotyczą, jest rozwinięta i prezentuje co najmniej zadawalający poziom.

Odmienne podejście do natury kompetencji, zgodne z nurtem interpretacyjnym, które leży u podstaw ModeluS<sup>®</sup>, prowadzi ponadto do szerszego spojrzenia na jej rozwój, który nie ogranicza się w tym przypadku do prostego procesu pozyskiwania nowych czy rozbudowywania istniejących zasobów kompetencji, lecz może polegać na zmianie koncepcji pracy wykonywanej przez pracownika lub na głębszym zrozumieniu jej istoty. To zasadnicza różnica dla praktyki ZZL, ponieważ takie rozwiązania jak na przykład podnoszenie wagi stanowiska pracy w ujęciu klasycznym wymagają rozwoju kompetencji lub są reakcją na potrzebę zagospodarowania potencjału, w ujęciu interpretacyjnym natomiast same w sobie stanowią sposób na rozwój kompetencji. Doświadczenie i rozumienie znaczenia pracy dla poziomu uzyskiwanych wyników jest także wyraźnie wskazywane przez J.R. Hackmana i G.R. Oldhama w ich modelu opisującym charakterystykę dobrze zaprojektowanej pracy i jej wpływ na wielkość potencjału motywacyjnego (Mullins 2007).

W praktyce ModelS<sup>®</sup> został zintegrowany z odpowiednio zaprojektowanym narzędziem SOOP i zaproponowany jako system nie tylko oceniania, ale przede wszystkim planowania rozwoju pracowników. Narzędzie to zostało zarejestrowane pod nazwą Matryca Profili Rozwoju Zawodowego maproza<sup>®</sup>. ModelS<sup>®</sup> jest jedynie częścią tego rozwiązania, ale tą częścią, która jako model teoretyczny ma wartość znacznie bardziej uniwersalną niż konkretne wdrożenie. Jego rolą jest przede wszystkim tłumaczyć, jak kompetencja działa i jakie daje możliwości w zakresie zarządzania potencjałem zawodowym ludzi. ModelS<sup>®</sup> może posłużyć jako podstawa tworzenia dowolnych rozwiązań praktycznych w ZZL opartych na kompetencjach.

W swej strukturze i założeniach pozwala na dużą elastyczność. Jego główne przesłanki można sprowadzić do dwóch zasad:

1. Kompetencja może się przejawiać jedynie w zachowaniach, ale obserwowane zachowania nie muszą wprost świadczyć o poziomie kompe-

tencji; istnieje jeszcze swoisty filtr, którym jest chęć i gotowość jednostki do korzystania z własnych kompetencji, ta z kolei zależy od motywacji zewnętrznej.

2. Istnieją trzy obszary kompetencji – wewnętrzna stała, niepodlegająca zmianom, środkowa – nabywana, która w zależności od oddziaływania rozwija się w różnym tempie, oraz zewnętrzna, którą stanowią wskaźniki, czyli zachowania; to, jakie konkretnie elementy umieści się w każdym z opisanych obszarów kompetencji, pozostaje indywidualną kwestią wynikającą z potrzeb danej organizacji lub przyjętego podejścia; ważne jest natomiast, by odpowiadały one założeniom dotyczącym podatności na zmiany, co jest podstawą uczenia się, a zatem i rozwoju.

Stosując te zasady, w znaczny sposób można zwiększyć efektywność oceniania pracowników i planowania ich rozwoju, a w niejednym przypadku w ogóle nadać tym działaniom sens.

## **Praktyka przygotowywania i wykorzystywania narzędzi okresowej oceny pracowników opartej na modelach kompetencji**

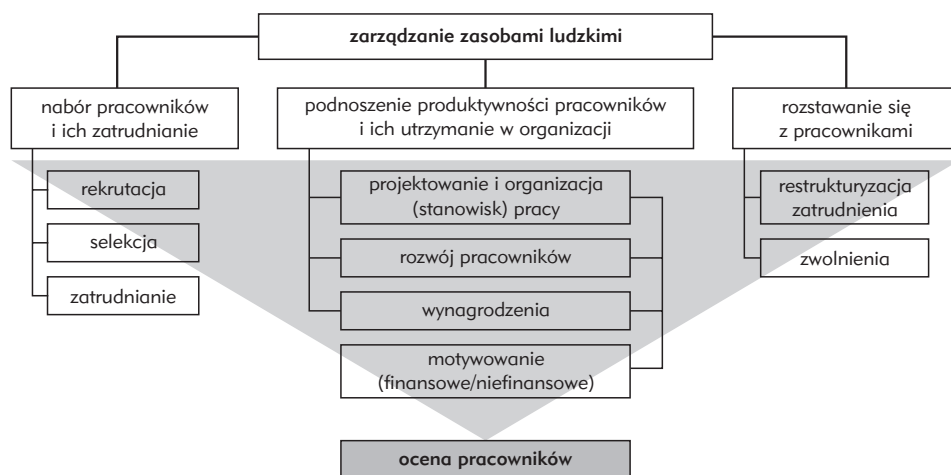
---

### **3.1. Czym jest ocenianie pracowników jako proces, a czym jako system? Kto jest uczestnikiem procesu oceniania, a kto użytkownikiem systemu ocen? Jak to razem funkcjonuje?**

Ocena jest podstawowym procesem pozwalającym utrzymywać równowagę każdego systemu. Polega na obserwacji działania poszczególnych elementów systemu i dokonywaniu pomiaru zgodności tych działań z wcześniej ustaloną normą, standardem czy oczekiwaniem. Efekt tej obserwacji to informacja zwrotna, dzięki której wiadomo, czy obserwowane działanie jest zgodne z normą lub oczekiwaniem, czy nie. Jeśli jest zgodne, uzyskuje ocenę pozytywną, a podjęte działanie jest kontynuowane. Jeśli nie jest zgodne, rozpoczyna się proces korekcji. Wytyczną dla działań korygujących stanowi wspomniana norma. Ona również podlega co pewien czas weryfikacji i może być zmieniona, co z kolei jest podyktowane zmieniającym się otoczeniem i koniecznością adaptacji. Ten proces dotyczy szczególnie systemów otwartych. Tak rozumiana ocena niewątpliwie stanowi podstawę regulacji i utrzymywania równowagi lub założonego kierunku działania. Zgodnie z założeniami cybernetyki, dotyczy to każdego systemu i składających się na niego podsystemów, czyli odnosi się również do organizacji i poszczególnych jednostek, które ją współtworzą (Mazur 1980; Morgan 1997).

W tym rozdziale będzie mowa o procesie oceny, który jest główną funkcją ZZL – oceny pracowników, ze szczególnym uwzględnieniem oceny okresowej. Ocenianie pracowników to serce systemu ZZL i kluczowy obowiązek menedżerów. Od jego wyników zależy każda decyzja dotycząca pracownika. Na ilustracji 1.6 (s. 32) element oceny zajmuje centralne miejsce i został dodatkowo wyróżniony. W celu ukazania należytej wagi oceny ilustracja została tak zmodyfikowana, by wizualnie stało się oczywiste, że całe ZZL opiera się na tym jednym elemencie (ilustracja 3.1). Od oceny ludzi zależy wszystko, co wpływa na to, że są oni tacy, jakich potrzebuje organizacja,

czyli przede wszystkim efektywni, zaangażowani i lojalni. A od takich ludzi zależy to, czy organizacja osiągnie swój cel. Warto więc zadbać, by ocenianie pracowników przebiegało zgodnie z najlepszymi wytycznymi i według rzetelnych reguł. Dlatego zacznę od definicji założeń i warunków poprawności oceniania pracowników jako kluczowego procesu organizacyjnego. Po zaprezentowaniu oceny jako procesu przejdę do omawiania go w ujęciu systemu organizacyjnego, czyli w świetle formalnych procedur postępowania w procesie oceny i towarzyszących temu narzędzi. Wprowadzenie do oceniania zakończę charakterystyką oceny jako procesu psychologicznego. Trzy aspekty oceny okresowej: warunki procesu organizacyjnego, warunki systemu organizacyjnego oraz warunki procesu psychologicznego, stanowią o jakości tego złożonego i ważnego działania. Powinny być jednocześnie rozumiane jako odrębne oblicza tego samego zjawiska oraz traktowane integralnie jako warunek konieczny, by całość jako SOOP funkcjonowała poprawnie. Kolejnym krokiem będzie omówienie metod oceny i pułapek kryjących się w narzędziach oceny oraz opisach kompetencji.



**Ilustracja 3.1.** Podstawowe funkcje systemu ZZL. Od jakości oceny pracowników zależy równowaga całości ZZL

### 3.1.1. Ocena jako proces organizacyjny

Ocena pracowników jako proces ZZL to działanie o bardzo szerokim zasięgu. Można je jednak sprowadzić do dwóch kierunków działań:

- pierwszy ma na celu ustalenie, w jakim stopniu pracownicy spełnili wcześniej założony plan i standardy w stosunku do powierzonych im zadań na stanowisku pracy, sposobów funkcjonowania i pełnionych ról;

- drugi ma na celu ustalenie, na ile pracownicy posiadają potencjał do wykonywania zadań, które wykraczają poza obecny poziom ich stanowisk i ról zawodowych, czyli poza obszar podlegający ocenie.

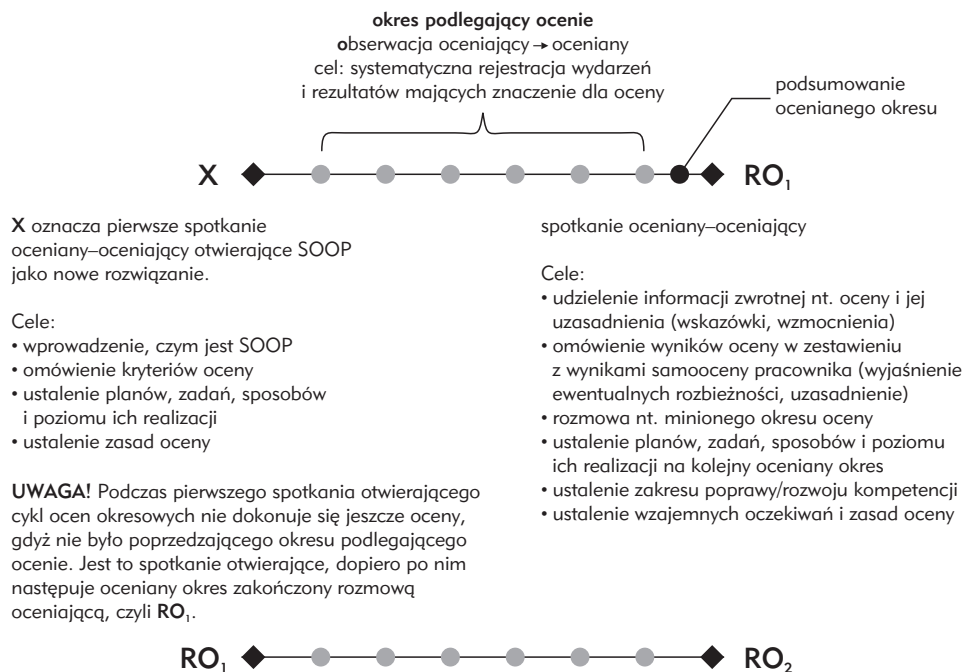
W zależności od tego, jaki cel chce się osiągnąć, stosuje się różne metody oceny. W ramach pierwszego kierunku działań wykorzystuje się systemy okresowej oceny pracowników, w ramach drugiego – oceny sytuacyjne. Psychologiczny proces oceny jest w obu metodach prawie analogiczny, jednak metodologia obserwacji, oceny i sposób wnioskowania bardzo się różnią. Zacznę od opisanie tych różnic.

Okresowa ocena pracowników stanowi nie tylko proces psychologiczny, ale także organizacyjny. Oznacza to, że jest działaniem ciągłym i regularnym w odniesieniu do rytmu organizacji, podejmowanym w określony sposób i prowadzącym do osiągnięcia pewnego rezultatu. Dzielenie oceny ze względu na jej formę na ocenę bieżącą (zwaną także stałą lub permanentną) i na ocenę okresową (zwaną też podsumowującą lub sformalizowaną) nie jest uzasadnione, gdyż podział ten odnosi się *de facto* nie do procesu oceny, a jedynie do przekazania informacji zwrotnej. To ona jako efekt procesu oceny może być przekazywana na bieżąco lub w odpowiednio wyznaczonych terminach następujących co pewien okres. Jednak również podsumowująca informacja zwrotna udzielana podczas rozmowy oceniającej wpisanej w system okresowych ocen pracowniczych jest efektem oceny trwającej cały okres pomiędzy poszczególnymi spotkaniami oceniającymi. Można nawet powiedzieć, że jest sumą efektów oceny bieżącej wzbogaconą o analizę całościową. Wypełnienie każdego pola czy udzielenie jakiegokolwiek odpowiedzi w arkuszu, według którego ocenia się pracowników, wymaga od oceniającego przeanalizowania co najmniej kilku miesięcy pracy, w tym efektów tej pracy i sposobów działania ocenianego pracownika. Nie można tego rzetelnie wykonać bez posiadania informacji stanowiących jakąś formę zapisu wyników oceny rejestrowanych permanentnie. To z tych cząstkowych informacji powstaje efekt końcowy sformalizowany jako ocena okresowa. Nie jest to, a już na pewno nie powinna być, ocena wypracowana w chwili wzięcia do ręki arkusza. Chcąc być dokładnym i postrzegając ocenę w procesowym ujęciu, możemy mówić o bieżącym lub okresowym udzielaniu informacji zwrotnej z procesu oceny, a nie o bieżącym lub okresowym ocenianiu. Cały jeden cykl przebiegu oceny okresowej z wyraźnym podziałem na etap obserwacji i ewentualnie bieżących interwencji oraz etap całościowego podsumowania i wyciągnięcia wniosków prezentuje ilustracja 3.2.

Podstawowe cechy charakterystyczne okresowej oceny pracowników można sprowadzić do kilku poniższych punktów:

- jest to rozwiązanie będące procesem (stanowi zatem działanie ciągłe i regularne), realizowanym w określony sposób i prowadzącym do konkretnych rezultatów;

- jest to rozwiązanie wpisane w system ZZL – oznacza to, że osiągnięty w tym działaniu rezultat jest wykorzystywany przez wiele narzędzi i działań w zakresie całego systemu ZZL;
- dzieli się na dwa zasadnicze etapy:
  - systematyczną obserwację pracowników w okresach podlegających ocenie i rejestrowanie najważniejszych wniosków z tych obserwacji,
  - okresowe, regularne spotkania oceniające poświęcone podsumowaniu obserwacji i wyników pracy, przekazaniu wniosków w postaci oceny rocznej oraz ustaleniu wymagań i oczekiwań na kolejny oceniany okres;
- jest sformalizowana i wykonywana z wykorzystaniem wystandaryzowanych w ramach organizacji narzędzi i metod – ocena odbywa się według tych samych zasad i kryteriów w całej organizacji, a także jest szczegółowo udokumentowana;
- odnosi się do okresu minionego i do konkretnych zadań wykonywanych w ramach stanowiska pracy (ma charakter retrospekcyjny/retrospektywny), nie jest to więc ocena potencjału, nie odnosi się do przyszłości, czyli ma niedużą moc predykcyjną.



Ilustracja 3.2. Przebieg jednego cyklu oceny okresowej

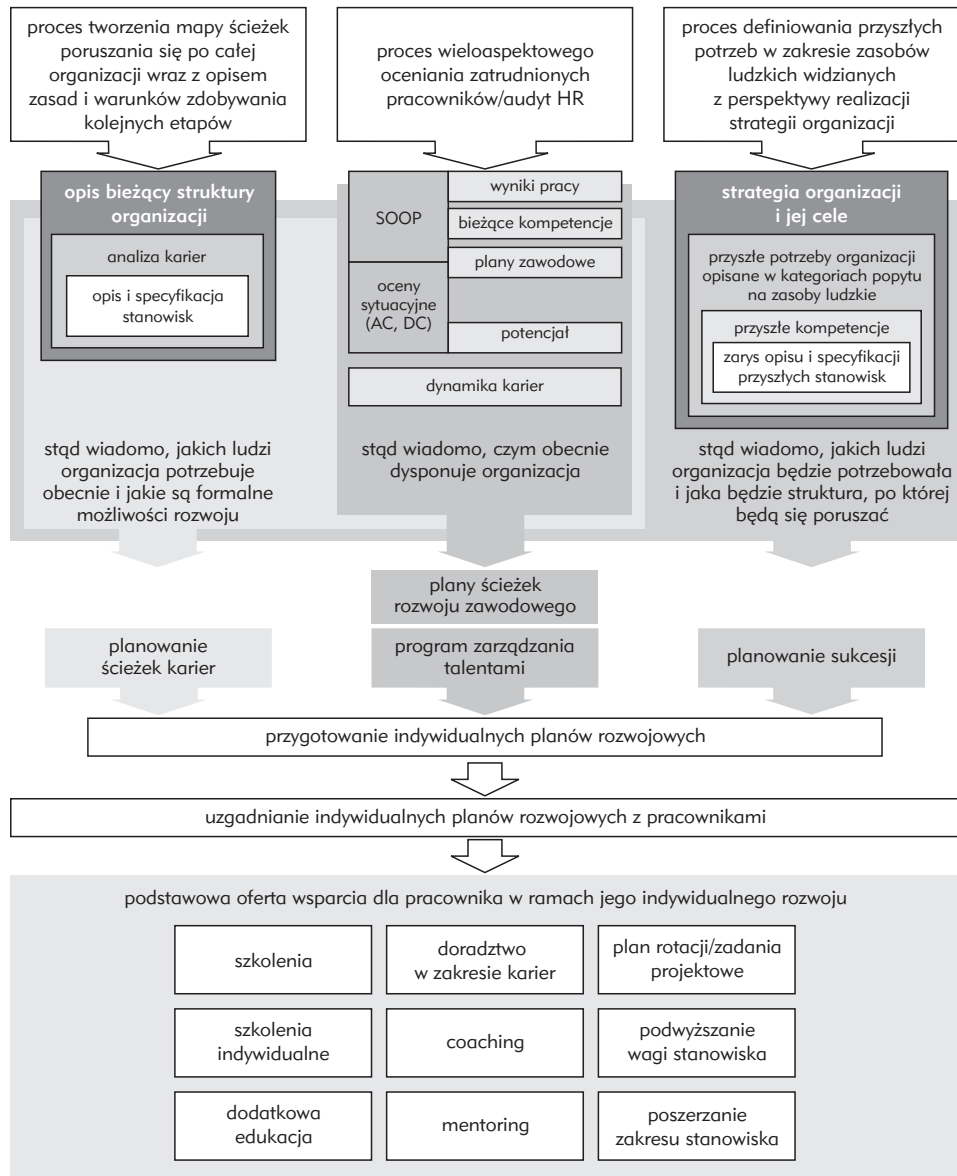


Retrospekcyjny charakter oceny okresowej oznacza, że jej wynik najwyższej częściowo informuje o możliwościach pracownika wychodzących poza obecny zakres jego obowiązków i funkcji. Należy być bardzo ostrożnym z wyciąganiem wniosków na temat potencjału jednostki na podstawie kilku bardzo dobrych wyników oceny okresowej lub stałego ich wzrostu. Trzeba zawsze założyć, że osiągnięcie wyniku bardzo dobrego lub ponadprzeciętnego przez pracownika może być dla niego celem samym w sobie, a nie sygnałem gotowości do zmiany. Optymalizacja wyników w ramach ustalonej dla stanowiska normy może być całkowicie satysfakcjonująca dla pracownika, przynajmniej w pewnym okresie. Pracownik może czerpać z tego zarówno korzyści psychologiczne (np. zaspokojona potrzeba osiągnięć), jak i finansowe (np. premie czy inne profity wynikające z osiągania wysokich wyników). Z uwagi na indywidualne zróżnicowanie potrzeb pracowników i ich subiektywny odbiór otoczenia zawodowego zawsze podczas rozmowy oceniającej należy uwzględnić omówienie z pracownikiem jego planów na przyszłość i zorientować się, jakie są jego oczekiwania co do awansu czy innej formy rozwoju ścieżki zawodowej. Założenie, że każdy pracownik mający wysokie wyniki oczekuje zmiany w swym życiu zawodowym, nie jest uzasadnione i może być niekorzystne. Pamiętajmy, że obiektywnie atrakcyjna i korzystna zmiana zaproponowana pracownikowi przez jego przełożonego w odpowiedzi na wysokie wyniki pracy nie jest łatwa do odrzucenia. To dla pracownika trudna sytuacja. Rodzi się obawa, że odrzucenie takiej propozycji może być odczytane jako brak zaangażowania, niewielkie ambicje, nielojalność czy inne niechlubne postawy. Wynika to z mocno zakorzenionego schematu społecznego ukazującego awans i inne propozycje o charakterze promocyjnym jako te „nie-do-odrzucenia”. Zdecydowanie lepiej wiedzieć, jaki stosunek do ewentualnych zmian w zakresie rozwoju ścieżki zawodowej ma pracownik, szczególnie gdy przygotowana dla niego oferta nie jest wynikiem bezpośredniej potrzeby organizacji, lecz głównie szansą na jego indywidualny rozwój i dowodem docenienia jego wysiłków.

Przedyskutowanie z pracownikiem jego planów zawodowych zawsze powinno być standardową częścią spotkania oceniającego. Jeśli nie jest on gotowy do zmiany stanowiska pracy, alternatywną ofertę stanowi plan rozwoju kompetencji lub zmiana w ramach tego samego stanowiska.

Ocena jako proces organizacyjny jest podstawą wszystkich instrumentów zarządzania rozwojem pracowników, w tym pojedynczych programów szkoleniowych, bardziej zawansowanych programów zarządzania talentami, a także najbardziej złożonych rozwiązań, jakimi są indywidualne ścieżki karier (ilustracja 3.3). Z faktu, że ocena pracowników jest procesem organizacyjnym, wynika jeszcze jedna jej kluczowa cecha – główny cel stanowi wspomaganie rozwoju organizacji. Ocenę pracowników należy zawsze rozpatrywać w podwójnej równoległej funkcji – poprzez wspieranie pracowni-

ków wspiera się organizację. Wspieranie organizacji powinno się natomiast odbywać zgodnie z potrzebami jej pracowników. Partykularne cele oceny okresowej, takie jak dostarczanie informacji zwrotnej ze wskazówkami, jak działać efektywniej, wspieranie potencjału, oferowanie rozwoju czy motywujące wynagradzanie mają – jak moneta – jeden cel główny o dwóch



Ilustracja 3.3. Zależności między SOOP a innymi procesami ZZL i całej organizacji

obliczach. Pierwsze to efektywni, zadowoleni i lojalni ludzie, drugie to efektywna realizacja strategii biznesowej. Te dwa cele są ze sobą w pełni zintegrowane i od siebie zależne, choć zgodnie z prawami procesu mają swoją kolejność – ZZL wspomaga zarządzanie ludźmi, by realizować strategię. Proces ten odzwierciedla się w planowaniu karier, które w odróżnieniu od planowania ścieżek karier przede wszystkim podkreślają interesy organizacji, a potem łączą z nimi indywidualne potrzeby i plany jednostek (Padzik 2002). Tak rozumiane plany karier to nic innego jak plany sukcesji, czyli działania mające z jednej strony zapewnić organizacji stabilne zatrudnienie na kluczowych stanowiskach, z drugiej tak zarządzać rozwojem pracowników, by na te stanowiska byli przygotowani właściwi ludzie.

metafor(m)y  
zapamiętywania

**Cel oceny pracowników jak dwie strony monety – sposób na łatwe wyobrażenie i zapamiętanie, jak funkcjonuje ZZL będące systemem złożonym z procesów**



Nie ma bardziej wyrazistej metafory na ukazanie podwójnej istoty rzeczy i zjawisk, jak rewers i awers monety lub medalu. Jeden przedmiot, na którego wartość i informację o całości składają się dwie przeciwległe strony. Nierozzerwalna forma, jaką tworzą awers i rewers, fizycznie połączona z różnymi informacjami, które są na nich zapisane, tylko razem stanowią specyficzną wartość. Gdybyśmy mieli osobno wybite rewers monety i jej awers, to nie byłaby moneta, tylko jej dwie części. Wartość jako moneta przyjmują tylko w postaci zintegrowanej. Podobnie jest z dwiema funkcjami oceniania pracowników – ocena musi jednocześnie realizować cele organizacji i cele pracowników. Logika kolejności procesu wskazuje na pierwszeństwo celu związanego z ludźmi, gdyż od nich zależy dobre działanie organizacji. Jednakże organizacja stanowi w tym układzie środowisko funkcjonowania ludzi. Z jednej strony jest instytucją formalną, z drugiej społeczną. Jest zbudowana z ludzi, przez ludzi i dla ludzi, a jednocześnie osadzona w środowisku wielu zewnętrznych regulacji i wymagań stawianych przez otoczenie prawno-ekonomiczne. Istota „organizacyjności” tkwi po równo w formalnym i społecznym charakterze tej instytucji. Tylko razem współtworzą organizację. Są ze sobą w tej funkcji nierozzerwalne jak awers i rewers monety.

Ocenianie poprawności działania jako podstawowy proces każdego systemu musi więc służyć w takim samym stopniu obydwu funkcjom organizacji. Nie powinno się rozważać ich bezwzględnego priorytetu, konieczne jest na-

tomiast uwzględnienie ich odmiennego charakteru i perspektywy, w której są dostępne. Tak jak w przypadku jednej monety można patrzeć tylko na jej awers lub rewers, tak w przypadku procesu oceniania w chwili analizowania, wyciągania wniosków i podejmowania decyzji przyjmuje się jedną z dwóch perspektyw: organizacyjną (biznesową) lub społeczną (pracowniczą). Plan działania dla całości systemu należy wypracować, integrując te dwa obrazy. Bezpośrednio są one bowiem niedostępne.

**Pamiętajmy**, że w praktyce zarządzania w naturalny sposób koncentrujemy się na pewnych procedurach. One wyznaczają cele cząstkowe, które w danej chwili są priorytetem, całość jednak zawsze wpisana jest w dążenie do sukcesu organizacji jako całości. Jeśli mamy rozmowę oceniającą z pracownikiem i zastanawiamy się razem, jak poprawić u niego pewne aspekty realizacji zadań, to oczywiście priorytetem tej relacji są potrzeby pracownika i chęć wsparcia go w jego doskonaleniu się. Ale gdy po wszystkich rozmowach oceniających siadamy w grupie menedżerów, by podsumować plany rozwojowe wszystkich pracowników, to zestawiamy te informacje z budżetem oraz założeniami strategicznymi firmy i wówczas sens oceny okresowej i jej konsekwencje ujmujemy już z perspektywy biznesowej. W różnych sytuacjach przyjmujemy różne perspektywy. Tak jak z monetą – nie możemy patrzeć jednocześnie na rewers i awers. Ale nie musimy tego robić – i tak wiemy, jaki sens ma ten przedmiot i ile jest wart. W analogiczny sposób powinniśmy myśleć o wzajemnie przenikających się procesach organizacyjnych. Ich wartość wynika tylko z ich spójności i integralności.

### 3.1.2. Ocena jako system organizacyjny

Ocena okresowa jest zawsze wpisana w system, co umożliwia jej wystandaryzowanie i sformalizowanie. Oznacza to, że towarzyszą jej: pewna wspólna dla całej organizacji metoda oceny, procedura, regulamin, narzędzia, a także przedmiot oceny i charakter kryteriów tej oceny. Z tego powodu zawsze, gdy mówi się o okresowej ocenie pracowników, używa się nazwy SOOP lub SOP (system okresowej oceny pracownika lub system oceny pracownika). Jest wiele szczegółowych warunków określających poprawność SOOP, o których będzie mowa w dalszej części książki. Poniżej prezentuję 10 szczególnie ważnych warunków stanowiących o efektywności systemu ocen:

1. SOOP musi korespondować z informacjami zawartymi w opisie stanowiska pracy.

2. SOOP musi być poprzedzony ustaleniami co do oczekiwań stawianych przed pracownikiem w każdym aspekcie, który podlega ocenie.
3. SOOP musi być zawsze połączony z systemem wynagrodzeń oraz z systemem doskonalenia zawodowego; razem tworzą tzw. systemowy triumwirat ZZL i pełnią funkcję głównego systemu motywacyjnego.
4. SOOP musi być oparty na precyzyjnych miarach – wskaźnikach dla wyników pracy oraz wskaźnikach dla kompetencji.
5. SOOP musi być rozpatrywany w kontekście zmieniających się w trakcie trwania okresu oceny warunków i sytuacji (musi uwzględniać kontekst oceny).
6. SOOP musi umieć ocenić niezależnie wyniki pracy i kompetencje oraz łączyć efekt tych dwóch ocen bezpośrednio na poziomie wniosków.
7. SOOP musi wykorzystywać narzędzia, które są metodologicznie poprawne, a także rozumiane i akceptowane przez ich użytkowników.
8. SOOP musi być oparty na dialogu, rozmowie, wymianie opinii, uzasadnień, argumentów, odczuć i ocen między zwierzchnikiem a przełożonym.
9. SOOP musi przynosić widoczne i/lub odczuwalne korzyści, czyli mieć uzasadnienie dla swego funkcjonowania.
10. SOOP choć w części musi być z informatyzowany.

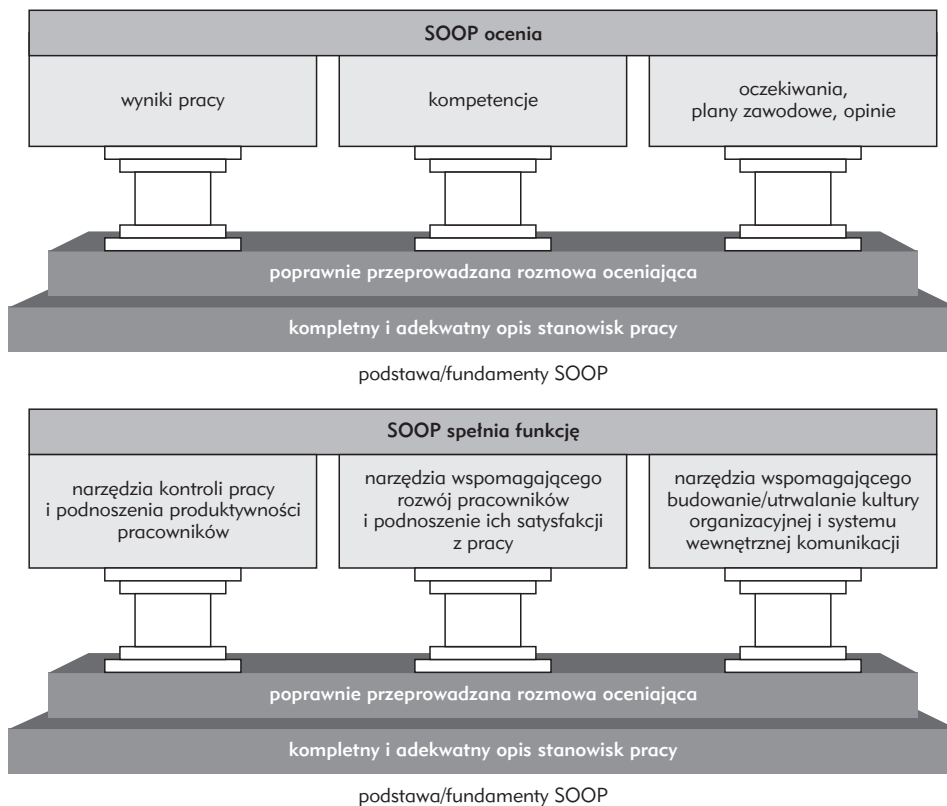
W zestawieniu powyższych warunków dużą część zajmują kwestie niezwiązane z poprawnością narzędzi, lecz odnoszące się do relacji między przełożonym a pracownikiem. Waga jednoznaczności i jasności ustaleń oraz określenia wzajemnych oczekiwań i możliwości bywa niedoceniona. Zbyt dużą uwagę zwykle się zwracać na narzędzia oceny, zapominając, że mogą one być użyteczne tylko wówczas, gdy towarzyszy im spójny, logiczny, przewidywalny i harmonijny proces oraz jasne i zrozumiałe informacje co do wytycznych działania. Ważnym miejscem dla tych informacji jest opis stanowiska pracy i wynikające z niego oczekiwania względem pracownika. W opisie tym powinny znajdować się informacje na temat obszarów oceny oraz przynajmniej najważniejsze jej kryteria. Nie powinno się dopuścić do tego, by pracownik był oceniany i rozliczany z działań, które nie pokrywają się z tym, co zawiera opis stanowiska pracy. Nie powinno się także stawiać przed pracownikiem zadań spoza opisu stanowiska, nie ustalając z nim tego lub nie definiując tej sytuacji w kontekście formalnym. Opis stanowiska pracy, choć z prawnego punktu widzenia nie musi przyjmować formy pisemnej (art. 94 k.p.), z perspektywy procesu porozumiewania się i współpracy w ramach oceny okresowej taką formę powinien mieć. Zwiększa to znacznie zaufanie, stabilność zasad i kryteriów oceny, przewidywalność, jasność i niepodważalność pewnych elementów oceny.

Żadne narzędzie oceny nie poradzi sobie z chaosem informacji, zmiennymi oczekiwaniami czy wybiórczym obrazem sytuacji prezentowanym ocenianym pracownikom. Spójność między wymaganiami stawianymi pracownikom a wsparciem oferowanym przez organizację jako środowisko, w którym te wymagania mają być zrealizowane, to podstawa oceny jako procesu psychologicznego. Ten aspekt oceny zostanie scharakteryzowany jako trzeci, po opisie oceny okresowej jako systemu organizacyjnego.

Opis stanowiska pracy to naturalna podstawa wskazywania pracownikowi jego celów, zadań, obowiązków, odpowiedzialności, funkcji i ról. W tym dokumencie powinna się mieścić także cała definicja sensu istnienia danego stanowiska w organizacji, łącznie z informacją, jaką ma ono dla niej wagę i miejsce w procesie wytwarzania wartości dodanej. Poprzez precyzyjny opis stanowiska dookreśla się także udział w całym systemie osoby, która je zajmuje. Ma to szczególne znaczenie, gdy do tego zagadnienia stosuje się podejście interpretacyjne. Aspekt definiowania opisu stanowiska zostanie szerzej omówiony w części poświęconej kompetencyjnym opisom stanowisk pracy (podrozdział 3.4.2). W tym miejscu sygnalizuję jedynie ogromną i niedocenianą istotę opisu stanowiska w efektywnym korzystaniu z SOOP. Stanowisko pracy powinno być gwarantem stabilności ustaleń przed rozpoczęciem okresu oceny. Powinno dawać pracownikowi poczucie, że ma kontrolę nad sytuacją, szczególnie w odniesieniu do wymagań i zadań, które przed nim są stawiane. Od poczucia kontroli nad sytuacją zależy poziom motywacji do wykonywania zadań (Mullins 2007). Poczucie kontroli to jedna z najważniejszych potrzeb człowieka, a niezaspokojona powoduje obniżenie poziomu funkcjonowania (Forgas i in. 2005). Od analizy zapisów stanowiska pracy wszystko powinno się zaczynać – zarówno indywidualna historia każdego pracownika w danej organizacji, jak i każdy kolejny okres oceny w tymże środowisku. Dlatego element opisu stanowiska pracy znalazł się na początku zestawienia warunków dobrze funkcjonującego SOOP.

Drugą niezwykle ważną sprawą podczas ocen okresowych jest rozmowa oceniająca, a także zakres i forma informacji zwrotnej będącej podsumowaniem okresu oceny. O tym również będzie mowa w dalszej części publikacji. W tym miejscu zwracam uwagę tylko na najważniejsze kwestie. Nie ma po co przygotowywać rzetelnej oceny podczas całego roku, gdy z założenia nie chce się lub nie umie przekazać pracownikowi jej wyników i wniosków z obserwacji. Bez spotkania oceniającego i bez rozmowy na temat minionego okresu i wydarzeń, które stały się podstawą do wystawienia pewnych ocen, cały system traci wartość. Skoro jego celem ma być doskonalenie i rozwój, to bez dialogu między pracownikiem a zwierzchnikiem osiągnięcie tego nigdy nie będzie możliwe. Nieprzypadkowo moment, w którym następuje przekazanie informacji zwrotnych, określa się mianem *rozmowy*. W tym wypadku kluczowa jest bowiem dwustronna wymiana opinii

i możliwość ich przedyskutowania. Warunkiem takiego wymiaru rozmowy oceniającej jest uwzględnienie w systemie oceny zarówno oceny wykonanej przez zwierzchnika, jak i samooceny pracownika. Ponadto wskazane jest, by wyniki tych ocen były dla obu stron dostępne przed spotkaniem podsumowującym. Powinny stać się podstawą do przemyślenia i przygotowania się do dyskusji, szczególnie gdy w ocenie zwierzchnika i samoocenie pracownika występują rozbieżności. Zapoznanie się wzajemnie ze swymi opiniami dopiero w trakcie spotkania odbiera możliwość przygotowania sobie planu rozmowy, zwiększa stres i uniemożliwia realizowanie głównej funkcji tego wydarzenia. Dialog zamienia się w monolog, jednostronne przekazanie informacji pracownikowi. Nie na tym jednak polega rozmowa oceniająca. Wątek ten zostanie rozwinięty w części poświęconej analizie wyników i przygotowywaniu wniosków do rozmowy oceniającej (w podrozdziale 3.4.5). Najważniejsze funkcje i przedmiot SOOP jako systemu w organizacji oraz dwa kluczowe warunki niezbędne do tego, by te funkcje mogły być realizowane, prezentuje ilustracja 3.4.



**Ilustracja 3.4.** Charakterystyka SOOP jako systemu organizacyjnego – podstawowe cele i funkcje



### 3.1.3. Ocena jako proces psychologiczny

Funkcjonalność systemów oceny okresowej załamuje się najczęściej z następujących powodów:

- nieadekwatne lub wadliwe narzędzia oceny,
- niewspierająca postawa menedżerów/niechęć do stosowania oceny,
- niewystarczające kompetencje menedżerskie w zakresie oceny i rozwoju pracowników,
- brak konkretnych efektów oceny (brak przełożenia wyników oceny na wymierne działania, np. plany rozwoju),
- brak samego procesu oceny (!).

Z pewnością cztery pierwsze przyczyny nieefektywności SOOP nikogo nie dziwią, dlatego szczególnie chciałabym zwrócić uwagę na ostatni, piąty czynnik. Niejednokrotnie ocenianie pracowników sprowadza się do wypełnienia tabelki narzędzia oceny (z reguły arkusza oceny) oraz udzielenia ocenianemu informacji na temat treści tej tabelki. W tej sytuacji nie dochodzi jednak do oceny okresowej, a jedynie wykorzystane zostaje narzędzie oceny. Właściwa ocena okresowa opiera się na procesie psychologicznym i jest realizowana dzięki regularnej obserwacji i zbieraniu danych na temat ocenianych obszarów podczas trwania całego okresu oceny. W tym czasie dzieje się na bieżąco wiele rzeczy, które w naturalny sposób są przez menedżerów oceniane i korygowane, co wynika z potrzeby sytuacji i natury procesu zarządzania pracownikami. Problemy wynikają przede wszystkim z tego, że większość szefów w żaden sposób nie zachowuje informacji z tych wydarzeń. Gdyby mieli świadomość, że wszystkie ich ważniejsze interwencje lub same obserwacje powinny być w jakiś sposób odnotowane, a potem wykorzystane jako materiał stanowiący podstawę do rocznego podsumowania, wówczas proces oceny byłby zdecydowanie pełniejszy i wiarygodniejszy. W przypadku nieprowadzenia żadnej dokumentacji z całorocznej oceny skazujemy się na liczne niedoskonałości. Po pierwsze, wiele rzeczy ulatuje z pamięci i nie może być ze sobą połączonych ogólnym wnioskiem. Po drugie, te sprawy, które się pamięta, ulegają zniekształceniu, a przez to stają się nieprecyzyjne. Po trzecie, pamięta się przede wszystkim wydarzenia negatywne, po czwarte, nie ma się informacji o dynamice pewnych procesów w działaniach pracownika. Oznacza to, że bez odnotowywania informacji na temat podejmowanej z pracownikiem pracy nad zmianami czy korektą jego zachowań nie ma się wglądu w przebieg poprawy. Najczęściej pamięta się powód, który spowodował potrzebę upomnienia czy konieczność poprawy czegoś, ale nie pamięta się momentu, w którym pracownik osiągnął poprawę. Informacje pozytywne nie robią bowiem na oceniającym

tak silnego wrażenia jak negatywne. Jest to konsekwencją szerszej tendencji zwanej efektem negatywności. Zjawisko to polega na mocniejszym uzależnieniu oceny globalnej od negatywnych niż od pozytywnych informacji, na podstawie których jest ona formułowana. Oznacza to, że negatywne zdarzenia i komunikaty niosą więcej informacji i są lepiej różnicowane. Ludzie wymagają również dokładniejszego uzasadniania sądów negatywnych i precyzyjniej uzasadniają własne oceny negatywne, przez co lepiej je pamiętają (Falkowski i in., w: Strelau, Doliński 2010). Poleganie jedynie na własnej pamięci w odtwarzaniu danych mających znaczenie przy ocenie człowieka w rocznej, historycznej perspektywie nie jest rzetelnym warsztatem oceny okresowej (o niedoskonałościach procesu spostrzegania i interpretacji spostrzeżeń jest mowa w podrozdziale 3.4.5.9, s. 343).

Opisany nieco wcześniej system poznawczy człowieka (podrozdział 2.2) jest co prawda niesłychanie skomplikowany i precyzyjny w analizie niewyobrażalnej liczby danych, bywa jednak obciążony subiektywnością i niestabilnością utrzymywania tych danych. Filtr subiektywności oddziałuje podwójnie, co oznacza, że po pierwsze, zachowujemy informacje już zinterpretowane przez osobistą nieobiektywną wiedzę, po drugie, w chwili, gdy chcemy z tego zapisu skorzystać, ponownie uruchamiamy struktury pamięci, by zaktywizować potrzebne dane. Aktywizacja danych przebiega w pewnym konkretnym kontekście (wyznacza go cel, w jakim chcemy przywołać te dane), który ponownie może zniekształcać zachowane w pamięci informacje. Człowiek nie pamięta rzeczy, danych i wydarzeń poprzez trwałe zachowanie ich w pamięci w takim układzie, w jakim je odebrał z otoczenia. Organizuje swą wiedzę dynamicznie, rozumie obserwowany obraz przez odczytanie relacji między odbieranymi danymi, zapisuje je również w formie relacji (Falkowski i in., w: Strelau, Doliński 2010). Pamiętamy więc elementy rzeczywistości poprzez ich rozumienie. W sytuacji gdy mamy do czynienia z prostymi obiektami, które już zostały zapisane w naszej pamięci jako schemat czy prosty skrypt, wystarczy, że na podstawie odczytania relacji między odbieranymi danymi rozpoznamy w obserwowanym obiekcie czy wydarzeniu zapis utrzymywany w pamięci i od razu uaktywniamy odpowiednik tego elementu rzeczywistości. W takim przypadku prostota sprzyja obiektywizmowi. Jednakże bardziej skomplikowane sytuacje, a szczególnie wydarzenia z uczestnictwem innych ludzi, muszą być dogłębnie analizowane, by mogły zostać zrozumiane i zapamiętane. Są z reguły tak obszerne w informacji i szczegóły, że nigdy nie powstanie z nich w miarę trwała struktura przypominająca skrypt czy schemat poznawczy. Za każdym razem, gdy trzeba przywołać z pamięci wydarzenie z udziałem konkretnej osoby lub osób, nie sięgamy do magazynu, w którym znajduje się „fotografia” z tego zdarzenia, lecz od nowa rekonstruujemy ten obraz. W tym wypadku pamięć ma charakter konstruktywny czy rekonstruujący. W celu poradzenia sobie z tymi i innymi dynamicznymi procesami nasz

mózg pracuje z częstotliwością 100 Hz, co oznacza, że  $10^{14}$  połączeń nerwowych może zmienić swój stan 100 razy na sekundę (!) (Duch 2012). Wpływ otoczenia oraz naszego stanu wewnętrznego na te procesy rekonstrukcji jest przemożny. Nie kontrolujemy tego, więc nie możemy być nigdy pewni, czy powstały w wyniku przywołania z pamięci obraz jest identyczny z widzianym w rzeczywistości, czy nie, a jeżeli jest inny, to w jakim zakresie. Przykładem daleko idących zniekształceń i pomyłek, jakie może nam zafundować nasz system poznawczy, jest pamięć fałszywa (Falkowski i in., w: Strelau, Doliński 2011). W wyniku występowania zjawiska pamięci fałszywej ludzie przypominają sobie zdarzenia, które nie miały miejsca w ich życiu, ale jednocześnie są przekonani, że na pewno do nich doszło. Mowa w tym przypadku o jednostkach zdrowych, u których tego rodzaju syndrom nie jest żadnym objawem chorobowym. W takich zjawiskach dużą rolę mogą odgrywać emocje i motywacja. Silne pragnienia, niezaspokojone w rzeczywistości, mogą powodować zniekształcenia w pamięci polegające na konstruowaniu fikcyjnych zapisów mających dla jednostki wartość zbliżoną do częściowego zaspokojenia danego pragnienia (np. poradzenia sobie z sytuacją przekonywania czy okazania odwagi osobistej w wypowiedaniu swojej opinii). Przyczyny pamięci fałszywej mogą być różne, ważny pozostaje fakt występowania tego zjawiska, które powinno kształtować świadomość poznawczej subiektywności człowieka.

Ponownie muszę powstrzymać chęć pogłębiania zagadnienia funkcjonowania systemu poznawczego i jego wpływu na zachowanie się ludzi i ich sposób rozumienia świata, ale raz jeszcze zachęcam do głębszego zapoznania się z tą problematyką, gdyż stanowi ona sedno rozumienia, kim jest człowiek jako organizm biologiczny i jako istota społeczna. To fundamentalna wiedza w obszarze zarządzania zarówno ludźmi, jak i szerszymi procesami, w których biorą oni udział.

Mimo konieczności ograniczania informacji z zakresu psychologii poznawczej, nie mogę pominąć wiedzy o zjawiskach kluczowych dla jakości oceniania rozumianego jako proces psychologiczny. Takim zjawiskiem z pewnością jest infuzja afektu. Podobnie jak wspomniany wcześniej dysonans poznawczy, stanowi ona proces nieświadomy i w znacznym stopniu zmieniający nasz sposób odbierania rzeczywistości. Analogicznie do dysonansu poznawczego ma podłoże emocjonalne. Infuzja afektu jest w psychologii definiowana jako proces, w którym informacje nacechowane afektywnie (emocjonalnie) wywierają wpływ na zachodzące u jednostki procesy poznawcze i behawioralne oraz stają się ich częścią, przenikając do konstruktywnych rozważań danej osoby i ostatecznie zabarwiając ich skutek (zachowanie) w kierunku zgodnym z nastrojem (Forgas, w: Forgas i in. 2005). Ujmując to prościej, infuzja afektu oznacza, że nastrój człowieka specyficznie wpływa na sposób interpretowania przez niego różnych wydarzeń. Specyfika tego wpływu jest odmienna od świadomego wpływu krótkotrwałych emocji typu radość, uniesienie, wzburzenie

czy gniew. One także decydują o tym, że ludzie widzą świat w ciemniejszych lub jaśniejszych barwach, są optymistycznie lub pesymistycznie nastawieni do pewnych działań. W tych przypadkach ludzie zdają sobie jednak sprawę ze swego stanu, gdyż emocja ma identyfikowane przez jednostkę źródło (przyczynę) i jest w miarę krótkotrwała. Nastrój natomiast to stan rozciągający się w czasie, często o niezidentyfikowanej (nieuświadomianej) przez jednostkę przyczynie i dużo mniej intensywnym natężeniu. To jakby rozmyta i rozciągnięta w czasie emocja. I to właśnie nastrój, a nie emocja, jest przyczyną infuzji afektu. Oddziaływanie nastroju w tym zjawisku dotyczy sposobu, w jaki jednostka odbiera elementy rzeczywistości, by je w ogóle zrozumieć. Nastrój jest w tym przypadku ukrytym (nieświadomym) filtrem, który nadaje temu procesowi rytm i zabarwienie. Przykładowo, ludzie pod wpływem nieświadomionego obniżonego nastroju (np. po przeczytaniu smutnej wiadomości w gazecie, o której w danej chwili bezpośrednio nie pamiętają) będą mieli tendencję do częstszego odrzucania próśb do nich skierowanych, będą ostrzej oceniali pewne wydarzenia i wykazywali wiele zachowań, które nie świadczą bezpośrednio o ich naturze i nie są dla nich typowe, lecz chwilowe, będące konsekwencją infuzji afektu, czyli wpływu ich obniżonego nastroju. Podobne oddziaływanie ma nastrój na rekonstruowanie wydarzeń z pamięci.

Wpływ infuzji afektu jest znacznie bardziej skomplikowany niż powyższy opis i zależny od wielu czynników. W tym miejscu informacja o tym zjawisku ma jedynie zaznaczyć jego istnienie i umocnić przekonanie, że ogromny wpływ na nasze zachowanie mają często rzeczy, których nie jesteśmy świadomi – a co za tym idzie – których oddziaływania nie rozumiemy.

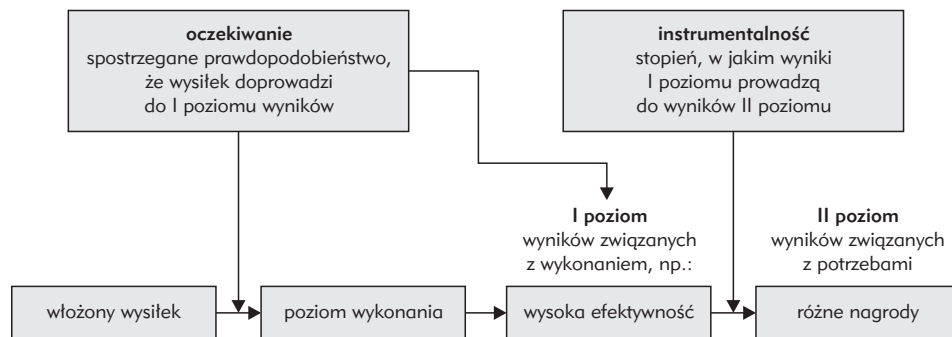
Biorąc po uwagę sam proces rozumienia świata polegający jedynie na jego interpretowaniu oraz sposób zapamiętywania zaobserwowanych wydarzeń, który jest dynamiczny i niestabilny, a także sposób przypominania sobie zapisów pamięci wymagający ponownej aktywnej rekonstrukcji obrazów, powinniśmy być przekonani, że ważniejsze wydarzenia dotyczące oceny drugiej osoby lepiej zapisywać lub przynajmniej robić adnotacje z wnioskami dotyczącymi tych wydarzeń. Jeśli do tego burzliwego procesu rozumienia i pamiętania rzeczywistości dodamy kilka wspomnianych mechanizmów mogących dodatkowo zniekształcić ten obraz (podrozdział 3.4.5.9, s. 343), to raz na zawsze powinniśmy przestać ufać sobie jako wiarygodnemu źródłu informacji o przebiegu i przyczynach działań ocenianych przez nas ludzi. Szczególnie gdy trzeba się do nich odnieść w rocznej perspektywie, którą wyznacza ocena okresowa.

Obserwacja, analiza i ocena wykonywana podczas całego ocenianego okresu to materiał, który jest równie ważny do odnotowania co ostateczne wypełnienie arkusza oceny (ilustracja 3.2, s. 98). Nie ma żadnego argumentu, który pozwoliłoby uznać regularne rejestrowanie danych z oceny za czynność, z której można zrezygnować.

W obszarze emocji i motywacji mieści się jeszcze jeden bardzo ważny mechanizm odzwierciedlający psychologiczną naturę procesu oceniania pracowników. Nie odnosi się on już do spostrzegania i bezpośredniej oceny, lecz do zapewnienia pracownikowi spójności i pewności, że cały proces oceny będzie miał niezmiennie warunki i przewidywalny przebieg. Ocena pracownicza spełni swoją motywującą i stabilizującą rolę tylko wówczas, gdy oceniani z przekonaniem zaufają założeniom oceny i na tej podstawie będą oczekiwać, że ich wysiłek zostanie po pewnym czasie odpowiednio i sprawiedliwie oceniony. Te zasady psychologii oceniania i zarządzania zaangażowaniem ludzi opisuje grupa koncepcji zwana teoriami oczekiwań. Na podstawie jednej z nich przedstawię reguły, dzięki którym oceniany pracownik może zyskać poczucie kontroli nad procesem wykonywania swych obowiązków, a tym samym przekonanie, że jego efektywność i satysfakcja z pracy w zasadniczej mierze zależą od niego samego. Zarys teorii V.H. Vroma przedstawia ilustracja 3.5. Zakłada się, że ludzie planują swe zaangażowanie i wysiłek w pracę na podstawie szacowania, z jakim prawdopodobieństwem przyczyni się to do uzyskania konkretnych wyników. Następnie kalkulują, jakie te wyniki będą miały przełożenie na nagrody, przy czym w teorii tej nagrody są definiowane szeroko i odnoszą się do indywidualnych potrzeb pracowników. W tak przedstawionym procesie pracownika motywuje oczekiwanie, że jeśli będzie właściwie zaangażowany w pracę, to uzyska kolejno dwa punkty docelowe, które wynagrodzą mu włożony wysiłek. Wierząc w to, pracownik jest w stanie odsunąć w czasie gratyfikację, czyli pracować na bieżąco, czekając, aż cały proces doprowadzi go do spodziewanego rezultatu, który zostanie wynagrodzony. Są w tym procesie trzy miejsca, w których motywacja może zostać wzmocniona lub osłabiona. Oznaczają je liczby 1, 2, 3 na zmodyfikowanej nieco ilustracji 3.6. Osłabienie lub zerwanie związku między poszczególnymi elementami procesu motywacji znacznie ją osłabia i dodatkowo uczy jednostkę, że do procesu nie można mieć zaufania, gdyż jest zmienny, nieprzewidywalny i niestabilny. Takie doświadczenie powoduje, że w nowym cyklu (np. w nowym okresie oceny) pracownik nie włoży tyle wysiłku i zaangażowania w pracę, ile poprzednim razem, gdyż nie będzie pewien, czego może oczekiwać w zamian. Warto zwrócić uwagę na to, że utrzymanie i wzmocnienie lub – przeciwnie – osłabienie i zerwanie relacji między etapami procesu motywacyjnego spoczywa w rękach menedżera. Jednocześnie cały proces motywowania zgodnie z zasadami teorii oczekiwań opiera się w dużej mierze na klarowności i rzetelności systemu ocen okresowych. W nich, a szczególnie w opisie stanowiska pracy oraz wskaźnikach wyznaczających oczekiwany poziom wykonania zadań, zapisane są zasady, których przestrzeganie w każdym cyklu oceny wzmacnia zaufanie pracowników i powoduje, że samo oczekiwanie na nagrodę staje się źródłem motywacji. Każda zmiana w trakcie okresu

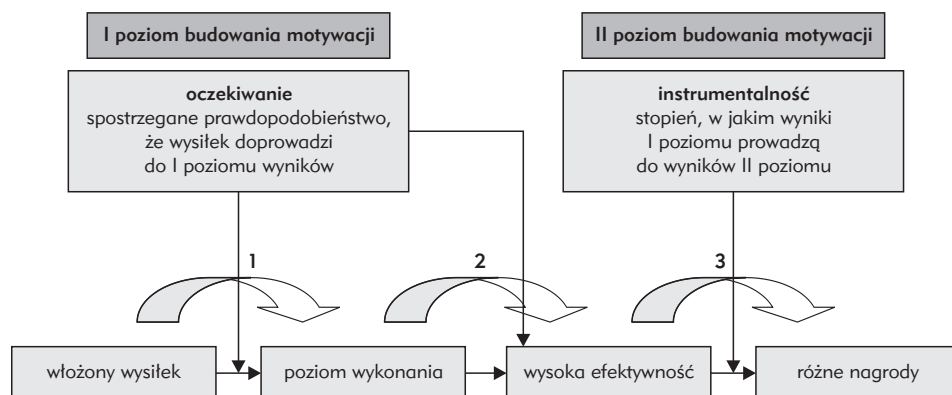
oceny bez jej weryfikacji z pracownikiem działa niekorzystnie na jego motywację – zarówno zmiana poziomu oczekiwań ze strony firmy, modyfikacja warunków, w których miały być realizowane zadania, jak i pojawianie się innych niezależnych od pracownika barier, których nie brał on pod uwagę, szacując swój wysiłek potrzebny do wykonania pracy. Często schemat braku zaufania spowodowanego zerwaniem procesu motywacji ukazanego w teorii oczekiwań zostaje utrwalony i pracownik nie odzyskuje w danym miejscu pracy zaangażowania, na które umiał się zdobyć, zanim doznał zawodu.

Teorie oczekiwań to ważna koncepcja, gdyż podkreśla nieocenioną rolę menedżera zarówno w umacnianiu zaufania do SOOP, jak i zapewnianiu efektywności tego systemu.



Źródło: Mullins (2007, s. 267).

**Ilustracja 3.5.** Zarys motywacyjnej teorii oczekiwań według V.H. Vrooma

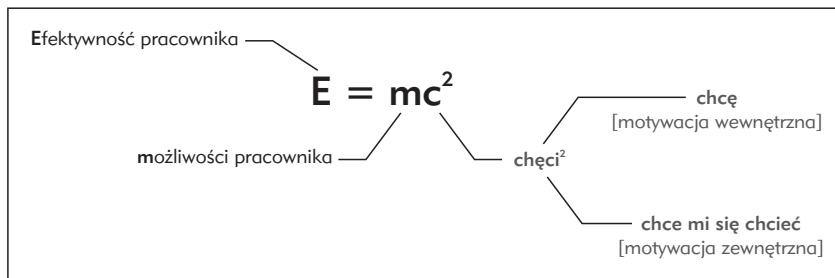


Opracowano na podstawie: Mullins (2007).

**Ilustracja 3.6.** Modyfikacja schematu motywacyjnej teorii oczekiwań według V.H. Vrooma



Na podstawie założeń teorii oczekiwań, nieco humorystycznie, opracowałam „roboczą” teorię względności w odniesieniu do zarządzania ludźmi – rodzaj „złotego środka” dla każdego menedżera. Prezentuje ją ilustracja 3.7. Według tej teorii, efektywność pracownika jest wartością względną i zależy od jego możliwości oraz chęci podniesionych do kwadratu. Chęci podniesione do kwadratu oznaczają iloczyn motywacji wewnętrznej i zewnętrznej w następującym rozumieniu: „czy w ogóle chcę robić to, co do mnie należy” (czy jest to zgodne z moimi preferencjami i predyspozycjami zawodowymi) oraz „czy chce mi się chcieć to robić w danym środowisku zawodowym” (czy warunki pracy sprzyjają zaangażowaniu). Przekaz zawarty w tej zasadzie, choć został sformułowany z przymrużeniem oka, ma ogromną wartość praktyczną. Jest szczególnie cenny dla osób, które nie przepadają za poważnymi teoriami. Podobnie jak w przypadku teorii V.H. Vrooma, w zarządczej teorii względności widać wyraźnie wzajemne oddziaływanie tego, co pracownik może i chce, a oba te wymiary są w dużym stopniu uzależnione od kontekstu, czyli od organizacji i od zwierzchnika.



Ilustracja 3.7. Teoria względnej efektywności w zarządzaniu ludźmi

W ramach omawiania najważniejszych aspektów oceny pracownika widzianej z perspektywy procesu psychologicznego nie sposób nie wrócić raz jeszcze do zagadnienia kontekstu, w jakim odbywa się oceniana praca. Tym razem kontekst będzie ujęty szerzej niż najbliższe środowisko ocenianego. Będzie uwzględniał także otoczenie organizacji, gdyż ono kształtuje rynek, od którego w sposób bezpośredni zależą wyniki pracowników. Człowiek jest postrzegany jako główny (pośredni lub bezpośredni) sprawca wszystkiego, co dzieje się w organizacji. A zatem z wielką łatwością przypisuje się mu (i tylko jemu) odpowiedzialność za stan bieżący. Ulegając temu schematowi, automatycznie zapomina się o kontekście, który nadaje ocenie pełnię i wzmacnia jej obiektywność, a w konsekwencji także sprawiedliwość. Ocena pracowników z jednej strony dostarcza informacji o nich samych, o ich wynikach pracy i kompetencjach, z drugiej strony zaś odzwierciedla

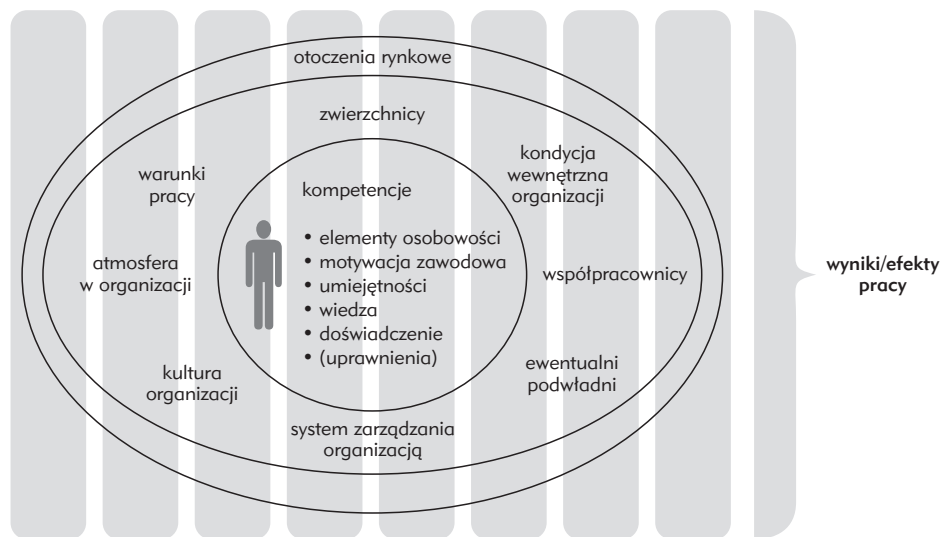


również cały system, w który są wpisani. Środowisko, w którym działają pracownicy (zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne w stosunku do organizacji), pozostaje w ciągłej interakcji z tym, co robią. W ocenie ich działań widać również poprawność decyzji podejmowanych na szczeblu wyższym, włącznie ze szczeblem strategicznym. Na ocenę pracy i zachowań pracownika należy więc patrzeć zawsze w szerokim kontekście jego otoczenia (ilustracja 3.8). Oceniając jego efektywność, powinno się brać pod uwagę także efektywność innych osób działających w bardzo zbliżonych warunkach. Jeśli brakuje możliwości takiego porównania, można przynajmniej zestawić bieżące wyniki pracownika z jego wynikami wcześniejszymi, cały czas uwzględniając warunki, w jakich były realizowane oceniane zadania. Gdy i takiej możliwości nie ma, wówczas ocena nie może być kompletna i jednoznacznie sformułowana, ponieważ nie wiadomo, jaki udział w wyniku miał bezpośrednio pracownik, a jaki elementy od niego niezależne, na przykład plan, według którego działał, polityka firmy, w ramach której się poruszał, relacje interpersonalne, od których był zależny, czy układ zewnętrznych czynników rynkowych, z jakimi miał do czynienia.

Oszacowanie udziału sytuacji zewnętrznej w uzyskanym przez pracownika efekcie końcowym ma znaczenie zarówno wówczas, gdy efekt ten jest niezadawalający, jak i wtedy, gdy spełnia oczekiwania. Obciążenie pracownika niesłusznie winą za niedoskonałości w jego pracy w oczywisty sposób działa demotywująco i frustrująco. Mniej oczywiste, choć równie niekorzystne, są konsekwencje przecenienia odpowiedzialności pracownika za pozytywny wynik jego pracy. Pracownik, któremu w wysokiej ocenie przypisano więcej zasług, niż miał w rzeczywistości, upewnia się, że to, co zrobił, było całkowicie wystarczające, a nawet przyniosło mu większy sukces od spodziewanego. W efekcie takiej informacji zwrotnej w kolejnym okresie podlegającym ocenie będzie traktował to jako punkt odniesienia. Jak bardzo się rozczaruje, gdy podczas kolejnej oceny otrzyma zdecydowanie niższe noty, pokaże dopiero jego postawa podczas rozmowy oceniającej i dalsza motywacja do pracy. Wówczas tłumaczenie, że na poprzedni wynik duży wpływ miały na przykład: ogólny zwyżkujący trend produktów firmy, efektywny i zgrany zespół czy charyzma ówczesnego szefa, nie będzie miało znaczenia. Może najwyżej pozwolić pracownikowi racjonalnie zrozumieć okoliczności, nie zniweluje natomiast frustracji i poczucia zawodu. W takiej sytuacji stwierdzenie przez pracownika, że zasady systemu oceny, któremu podlega, nie są dobre, byłoby w pełni uzasadnione.

Błąd w ocenianiu pracowników wynikający z pomijania kontekstu oraz z nieweryfikowania normy, w stosunku do której ocena jest dokonywana, ma dwie negatywne konsekwencje. Pierwszą jest brak rzetelności samej oceny, a tym samym zniekształcony, nieprawdziwy wniosek z oceny, drugą zaś brak motywującego oddziaływania procesu oceny, gdyż oceniany ma po-

czucie niesprawiedliwości, a informacja zwrotna oparta na błędnym wnioskowaniu jest dla niego bezużyteczna.

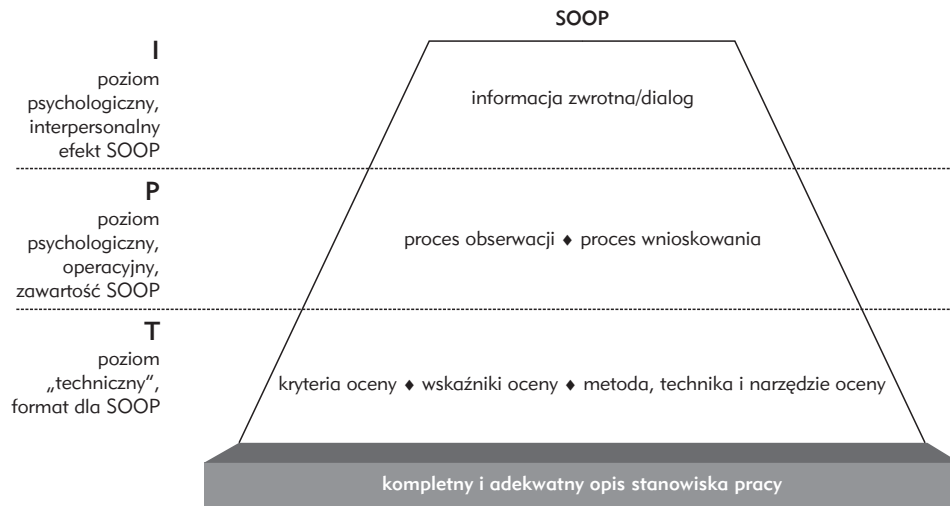


**Ilustracja 3.8.** Pracownik i jego zasoby wewnętrzne (kompetencje) oraz otoczenie bliższe (wewnątrzorganizacyjne) i dalsze (rynkowe) jako czynniki mające wpływ na zaangażowanie i poziom efektywności pracy

Podsumowując, ocenianie pracowników ma trzy podstawowe wymiary: jest procesem organizacyjnym i psychologicznym, a po sformalizowaniu przybiera cechy systemu organizacyjnego i staje się systemem okresowej oceny pracowniczej (SOOP). Kompletny SOOP składa się z kilku elementów, które przypisane są trzem poziomom. Przekrój systemu ocen pracowniczych prezentuje ilustracja 3.9. Na podstawie kompletnego i poprawnie przygotowanego opisu stanowiska pracy przygotowuje się kryteria oceny i wskaźniki. Później dobiera się metodę, technikę i narzędzie oceny. Ten poziom można nazwać technicznym. Po nim następuje pierwszy poziom psychologiczny polegający na obserwacji, analizie i rejestrowaniu informacji o ocenianym. Na podstawie zebranych informacji należy wypełnić narzędzie oceny, wyciągnąć wnioski, a ostatecznie przedstawić je i omówić z osobą ocenianą w bezpośredniej rozmowie. Na każdym z tych poziomów można popełnić jakiś błąd lub serię błędów, które obniżają ostateczną efektywność systemu oceny. W zaprezentowanym schemacie nie ma elementu, na którego brak system nie byłby wrażliwy. Każde pominięcie i każda nieprawidłowość to duży cios dla jakości SOOP, zgodnie z zasadami ukazanymi na ilustracji 1.8 (s. 36).

Poza regularnie i cyklicznie wykonywaną oceną okresową, poświęconą wynikom pracy i bieżącym kompetencjom, w ZZL są także stosowane meto-

dy pozwalające ustalić, na ile pracownicy mają potencjał do wykonywania zadań, które wykraczają poza obecny poziom ich stanowisk i ról zawodowych, czyli poza obszar, który podlega ocenie w SOOP. Na potrzeby tej książki nazwę je sytuacyjnymi, gdyż najczęściej wykonuje się je jednorazowo w konkretnym celu wyznaczonym przez pewną sytuację. Do wykonania ocen sytuacyjnych najczęściej wykorzystuje się narzędzia typowe dla ocen zintegrowanych typu *assessment center* (AC) i *development center* (DC) oparte na zadaniach interaktywnych, symulacjach lub realizacji projektów specjalnie przygotowanych pod kątem oceny pewnych kompetencji. Ważne jest zapamiętanie, że to, co stanowi o charakterze oceny i dzieli ją na okresową i sytuacyjną, to jej przebieg i dynamika oraz sposób oceniania.



Ilustracja 3.9. Elementy systemu okresowej oceny pracowniczej

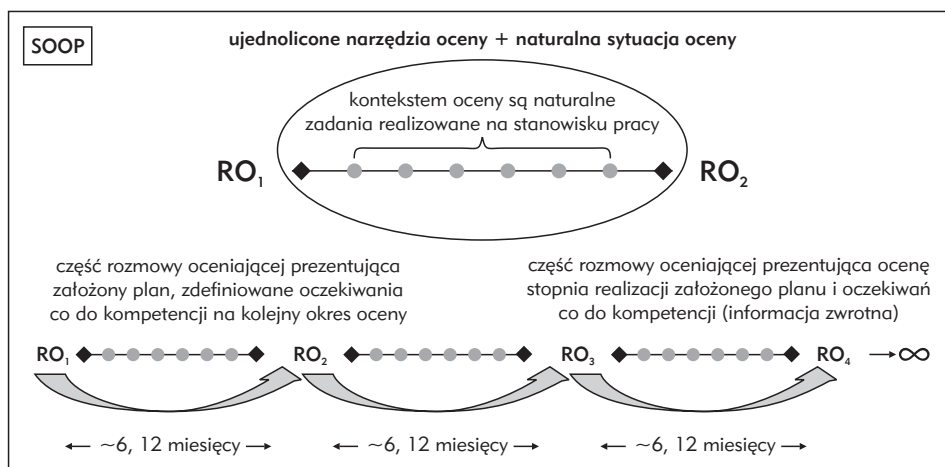
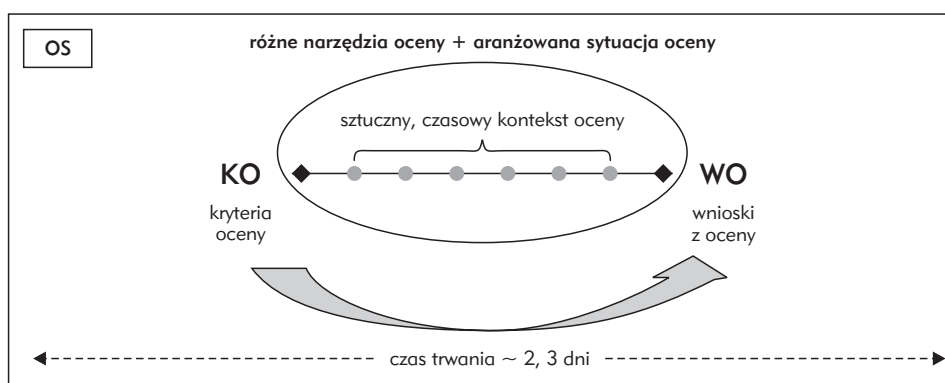
W przypadku **klasycznych ocen okresowych** mamy do czynienia z:

- regularnością (cyklicznością);
- oceną retrospektywną, czyli oceną tego, co się działo w wyznaczonym, ale już minionym okresie;
- oceną bieżącego poziomu kompetencji (z podstawowymi wnioskami w kierunku oceny potencjału);
- oceną wykonywaną w kontekście codziennej pracy, czyli w środowisku naturalnym dla realizowania ról i zadań zawodowych.

W przypadku **oceny sytuacyjnej** mamy natomiast do czynienia z:

- brakiem regularności (cykliczności) – ocenę aranżuje się wówczas, gdy jest potrzebna; najczęściej poprzedza decyzje związane z jakąś zmianą;

- oceną bieżącą, czyli oceną tego, co jest reprezentowane w chwili dokonywania oceny (dopiero na podstawie tak zebranego materiału szacuje się stabilność i zakres oddziaływania zaobserwowanych kompetencji);
- oceną bieżącego poziomu kompetencji oraz potencjału kompetencyjnego (od zakresu i trudności realizowanego zadania zależy to, czy poziom wykonania można interpretować jako wynik jedynie bieżących kompetencji, czy można mówić o wykorzystaniu potencjału, który jednostka posiada i który należałoby rozwinąć);
- oceną wykonywaną w kontekście sztucznie aranżowanych sytuacji zawodowych.



**Ilustracja 3.10.** Różnice w przebiegu oceny sytuacyjnej i oceny okresowej

Na tej podstawie można łatwo i jednoznacznie rozdzielić dwie różne metody oceniania: okresową, będącą procesem organizacyjnym, oraz sytuacyjną, niebędącą procesem, aczkolwiek wynikami wspierającą formułowa-

nie ogólnej, całościowej oceny pracownika. Ważne, by pamiętać, że te dwie metody mają zupełnie odmienną charakterystykę, choć obie poświęcone są ocenie kompetencji i opierają się głównie na technice obserwacji. Różnice w dwóch metodach prezentuje ilustracja 3.10.

Obie metody oceny mogą ze sobą współistnieć w jednym systemie ocen pracowniczych – w takiej sytuacji klasyczna regularna ocena okresowa dotyczy oceny wyników pracy i wykorzystywanych na bieżąco kompetencji, a ocena sytuacyjna służy weryfikowaniu lub sprecyzowaniu oceny bieżącego poziomu kompetencji oraz ocenie potencjału pracownika. W pewnych okolicznościach ocena sytuacyjna, najczęściej w wersji *assessment center*, może zastąpić klasyczną ocenę okresową (SOOP). Następuje to wtedy, gdy organizacja pracy i struktura organizacyjna uniemożliwia zwierzchnikom prowadzenie obserwacji podwładnych (więcej na ten temat w podrozdziale 3.3.12).

W sytuacji gdy ocenę typu AC włączy się do systemu oceny okresowej przez jej cykliczne wykonywanie na rzecz wzmocnienia rzetelności wniosków na temat funkcjonowania pracowników, stanie się ona co prawda częścią systemu oceny okresowej, lecz tylko jako element wspomagający, uzupełniający. Nie zmieni się jej ogólna charakterystyka i sama w sobie nadal pozostanie oceną jednostkową odnoszącą się tylko do sztucznie zaaranżowanej sytuacji. Stwierdzenie, że pracownik X ma wysoki poziom pewnych kompetencji, może być po takiej ocenie w pełni uzasadnione pod warunkiem, że zostały poczynione właściwe obserwacje. Jednakże stwierdzenie, po ocenie sytuacyjnej, że pracownik X odznacza się w codziennej pracy wysokim poziomem tych kompetencji, nie będzie uzasadnione. Trzeba by bowiem dokonać poważnej ekstrapolacji, czyli założenia, że poziom obserwowany podczas AC jest równoznaczny z poziomem kompetencji prezentowanym na co dzień podczas wykonywania regularnych obowiązków zawodowych. To zbyt ryzykowne założenie. Po to, by zwierzchnik nie musiał dokonywać założeń, lecz korzystał z pewniejszych danych, opracowana została ocena okresowa oparta na regularności obserwacji w naturalnych warunkach pracy. Ocena okresowa istnieje po to, by można było z właściwą dokładnością oszacować poziom reprezentowania kompetencji w rzeczywistym środowisku zawodowym, a nie jedynie stwierdzić, że pracownik dane kompetencje posiada. Różnica między posiadaniem kompetencji a korzystaniem z nich jest zasadnicza. Wysoka ocena kompetencji w okresowej ocenie powinna odnosić się do poziomu kompetencji wykorzystywanych, a nie tylko posiadanych. Dlatego ocena typu AC nie daje pełnych możliwości oceny okresowej, choć w dużym stopniu ją uzupełnia i wspomaga. Oprócz tego pełni niezależną i niezastąpioną rolę w sytuacji oceny potencjału czy oceny selekcyjnej.

Rozróżnienie stanu kompetencji posiadanej oraz kompetencji wykorzystywanej w codziennej pracy jest centralnym elementem interpretacji oceny

kompetencji proponowanej przez ModelS<sup>®</sup>. W świadomości istnienia tych dwóch odrębnych stanów kompetencji zawiera się możliwość poprawnego diagnozowania luki kompetencyjnej. Pamiętajmy, fakt niewykazywania przez pracownika pozytywnych zachowań w ramach pewnych kompetencji lub wykazywanie zachowań negatywnych nie musi oznaczać, że te kompetencje są wykształcone na niewłaściwym poziomie. Zawsze istnieje prawdopodobieństwo, że pozytywne zachowania są osiągalne dla danej osoby, ale z pewnych powodów ona sama nie chce ich uaktywniać. O ile realna luka kompetencyjna ma jednolity i jednoznaczny obraz, który zarówno w ocenie okresowej, jak i sytuacyjnej będzie podobnie reprezentowany, o tyle w przypadku występowania pozornej luki kompetencyjnej obraz danej kompetencji może być inny w ocenie okresowej i sytuacyjnej. Rozbieżność najczęściej jest obserwowana jako rejestrowanie niepożądanych zachowań podczas oceny okresowej i jednoczesne zadawalające wyniki z oceny sytuacyjnej. Ocena sytuacyjna ma dla ocenianego w większym stopniu charakter testu czy konkretnej weryfikacji jego przydatności i osobistych możliwości. Jest interpretowana znacznie mocniej w kategoriach oceny personalnej niż *stricte* zawodowej. W sztucznym kontekście oceny jej wyniki odnoszą się przede wszystkim do maksymalnych poziomów wykonania uzyskiwanych przez ocenianych. Mało kto ma ochotę na publiczne odgrywanie słabości, których w rzeczywistości nie ma. Z tego powodu oceny sytuacyjne, przez swój nieautentyczny kontekst, wyabstrahowany z sytuacji rzeczywistej realizacji zadań na stanowisku, powodują, że oceniani koncentrują się na jak najlepszym zaprezentowaniu swoich możliwości.

Z uwagi na bardzo różne charakterystyki oceny okresowej i sytuacyjnej korzystne jest zestawianie tych dwóch metod oceny pracowniczej – szczególnie ma to znaczenie przy działaniach skierowanych na planowanie ścieżek rozwoju zawodowego czy ścieżek kariery (pierwsze rozwiązanie nie uwzględnia zmiany stanowiska pracy, drugie je uwzględnia). Na podstawie zestawienia wyników dwóch różnych ocen można bowiem dokonać bardziej precyzyjnej analizy potrzeb rozwojowych i preferencji zawodowych niż na podstawie wniosków tylko z jednej oceny lub z każdego z tych źródeł niezależnie.

Dostrzeżenie rozbieżności między wynikami oceny okresowej i sytuacyjnej warto zawsze głębiej przeanalizować, uwzględniając charakterystykę ocenianego pracownika, a nie jedynie doszukując się niedoskonałości aparatu i narzędzi oceny, do czego taka interpretacja najczęściej się sprowadza.

## 3.2. Metody, techniki, narzędzia i skale wykorzystywane w ocenie okresowej

Metody, techniki, narzędzia, skale – to terminy, pod którymi zarówno w nauce, jak i praktyce ZZL niejednokrotnie kryją się te same elementy i rozwiązania. To pojęcia, których wyraźne rozgraniczenie trudno odnaleźć zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w wykorzystywanych rozwiązaniach czy specjalistycznych dyskusjach. Bywają stosowane zamiennie, łączone i mieszane. Stanowi to poważne utrudnienie w porozumieniu się i oznacza pewien rodzaj lenistwa, niedbałości lub braku konsekwencji ze strony badaczy, którzy powinni ustalić jednolitą dla swej szerokiej dyscypliny terminologię. Wszakże te elementy dotyczą procedur badawczych, które dla nauk humanistycznych są wspólne, a przynajmniej bardzo zbliżone. Na nich opierają się badania empiryczne między innymi z dziedziny psychologii, pedagogiki, socjologii czy marketingu w odniesieniu do charakterystyki konsumentów. Wszędzie tam, gdzie badany jest człowiek, badane są też jego zachowania i reakcje, na podstawie których wyciąga się wnioski o jego osobowości, wiedzy, poglądach, nastawieniach czy motywach. Do przeprowadzenia tego rodzaju badań potrzebne są: metoda, technika i narzędzie. Każda z tych kategorii ma swą odrębną charakterystykę, co przez jednych badaczy i autorów jest przestrzegane, a przez innych nie. W efekcie powstaje spore zamieszanie. Klasyfikacja metod i technik badawczych w naukach humanistycznych jest bardzo rozbudowana i niejednoznaczna. Nie ma potrzeby tego zagadnienia szczegółowo omawiać. W celu uniknięcia rozstrzygnięć pomiędzy słusnością różnych podejść, ograniczę się do wprowadzenia pewnego porządku i podziału, w odniesieniu do tego, czym jest metoda, technika i narzędzie, oraz jaka jest relacja między tymi kategoriami a wyciąganiem wniosków, czyli gdzie i kiedy następuje interpretacja pozyskanych danych. W tym celu wykorzystałam jedną z typologii używanych w pedagogice. Wybrałam tę naukę, ponieważ, po pierwsze, klasyfikacja omawianych elementów procesu badawczego jest w niej jednoznaczna, po drugie, pedagogika jako nauka zajmująca się procesem wychowania i nauczania dzieci i młodzieży oraz jej subdyscyplina odnosząca się do nauczania dorosłych, czyli andragogika, to dziedziny koncentrujące się na rozwoju i kształtowaniu ludzi, zatem również na i ich ocenie. Z tej perspektywy są one bardzo bliskie specyfice procesu oceniania i rozwoju pracowników, dlatego mogą posłużyć tu jako punkt odniesienia. Po trzecie, typologia, do której się odwołuję, ma pełne przełożenie na warunki oceniania pracowników.

Metoda badania to pewien system założeń i reguł pozwalających na uporządkowanie praktycznej lub teoretycznej działalności, aby można było osiągnąć cel, do którego się świadomie zmierza (Sztumski 1984, s. 46). W ramach



tak zdefiniowanej metody w pedagogice wyróżnia się między innymi: eksperyment pedagogiczny, monografię pedagogiczną, metodę indywidualnych przypadków oraz metodę sondażu diagnostycznego (Pilch, Bauman 2001). Spośród wymienionych metod najbliższą temu, co dzieje się podczas oceny okresowej, jest niewątpliwie metoda indywidualnych przypadków służąca badaniu i opisowi jednostki. W ramach metody indywidualnych przypadków stosuje się między innymi następujące techniki badawcze: obserwację, wywiad, analizę dokumentów, testy (Pilch 2001). Te same techniki służą podstawie diagnozowania psychologicznego, choć należy zauważyć, że w psychologii ich status nie jest jednoznaczny – raz są traktowane jako metody, kiedy indziej jako techniki (Hornowska i in., w: Strelau 2007).

Pominąwszy status w typologii, istnieje pełna zbieżność między tym, czym w poznawaniu rzeczywistości kierują się nauki humanistyczne, a tym, czym posługuje się w praktyce oceny dziedzina ZZL. Wszystkie wymienione techniki stanowią wszakże podstawę zbierania danych potrzebnych do wykonania oceny pracownika, także okresowej – obserwacja jako technika dotycząca wskaźników behawioralnych, wywiad jako technika dotycząca motywów, potrzeb i poglądów, testy jako technika dotycząca umiejętności i wiedzy, a analiza dokumentów jako technika, którą można w tym przypadku odnosić do wykonanych czynności czy zadań, a także do poznania doświadczeń i historii pracownika. Do każdej z tych technik, zarówno w nauce, jaki i w praktyce oceniania, należy dobrać odpowiednie narzędzia, które posłużą zbieraniu i organizowaniu danych. Narzędzie badawcze jest bowiem przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań. O ile technika badań oznacza czynność, np. obserwowanie, prowadzenie wywiadu, testowanie, o tyle narzędzie badawcze to instrument służący do technicznego gromadzenia danych z badania. W tym rozumieniu narzędziem badawczym będzie arkusz obserwacyjny (obserwacji) czy kwestionariusz wywiadu (Pilch, Wujek 1975). Narzędziem będzie także dyktafon, scenariusz symulacji w AC oraz arkusz wybranego testu.

Podsumowując, w porządkowaniu terminologii koniecznej do przejrzystego opisanie technicznej części SOOP bez wątpienia można posłużyć się zasadami metodologii badań pedagogicznych i psychologicznych, z tą tylko różnicą, że poszerzeniu musi ulec kategoria metod oceniania. Z racji tego, że przytoczona klasyfikacja W. Pilcha odnosi się *stricte* do postępowania naukowego w pedagogice, jest niewystarczająca i nieco sztuczna dla aspektu oceniania pracowników, który ma tu przede wszystkim praktyczny wymiar. W celu zaadaptowania kategorii *metoda* do działań związanych z ocenianiem kompetencji pracowników połączę definicję T. Pilcha z innym, bardziej ogólnym wyjaśnieniem, według którego metoda to w nauce zespół ogólnych założeń badawczych, wytycznych w postępowaniu naukowym lub sposób ujmowania badanych faktów (Encyklopedia PWN 2003). Po połą-

czeniu dwóch znaczeń terminu metoda oraz adaptacji całości do potrzeb procesu oceny pracowników powstała definicja, zgodnie z którą metoda to zespół ogólnych wytycznych w postępowaniu prowadzących do osiągnięcia założonego celu. Metoda określa zatem pewnego rodzaju ramy, kontekst i reguły zarówno dla działań, jak i ujmowania badanych faktów. W ocenianiu pracowników metodą będzie więc każda procedura opisująca między innymi takie wymiary, jak warunki wykonywania oceny, rytm tego procesu, czas trwania, uczestnicy procesu oceny czy kierunek interakcji między nimi, a także sposób postrzegania faktów i ich rozumienia (interpretacji). Innymi słowy, w odniesieniu do procedury postępowania metoda oceny odpowiada między innymi na takie pytania, jak: kto kogo ocenia?, po co ocenia?, jak często ocenia?, kiedy i gdzie ocenia?, w jakim kontekście ocenia?, ile czasu zajmuje ocena?, kto z niej korzysta? W odniesieniu do sposobu ujmowania faktów metoda oceny odpowiada na pytania: co jest przedmiotem oceny?, jak są definiowane oceniane elementy?, co jest normą, standardem oceny?, skąd pochodzą wartości dla ocenianych elementów?

Na pytanie, jak jest wykonywana ocena, odpowiadają natomiast techniki oceniania. W odróżnieniu od metody, techniki określają sposób zbierania danych i wytyczają źródła faktów stanowiących podstawę interpretacji. Narzędzia to z kolei tylko instrumenty wspomagające gromadzenie i organizację danych.

W sformułowanej powyżej definicji metody zawiera się jej odniesienie do jednostki jako głównego przedmiotu analizy, a jednocześnie pozostaje jeszcze przestrzeń na wprowadzenie rozróżnienia ze względu na sposoby i procedury pozyskiwania materiału do analizy, typowe dla SOOP. Z tej perspektywy metodami w ocenianiu pracownika będą: klasyczna ocena okresowa, ocena sytuacyjna, ocena 360 stopni oraz ocena (obserwacja) uczestnicząca.

W dalszej części tego rozdziału spróbuję w sposób zwięzły i przejrzysty omówić dokładniej różne metody, techniki i narzędzia oceny, ze szczególnym uwzględnieniem tych ostatnich oraz towarzyszących im skal.

Wybór metody, techniki i narzędzia oceny, a także towarzyszącej mu skali, to drugi ważny krok w przygotowaniu SOOP. Przed tym etapem należy opracować sam model kompetencji i zaadaptować go do opisu stanowisk pracy. Po wyborze metody oceny i skonstruowaniu narzędzia należy jeszcze opracować zasady interpretacji wyników oceny i przekładania ich na system rozwoju pracowników. Wszystkie etapy, jako procedura opisująca, jak to zrobić krok po kroku, zostały omówione w podrozdziale 3.4. Przy czym, w ramach omówienia etapu wyboru metod, technik, narzędzi i skal, pozostawiam tylko te rozwiązania, które – zgodnie z filozofią tej publikacji – rekomenduję jako korzystne i które stanowią podstawę dołączonej do książki aplikacji. W tym podrozdziale natomiast omówione zostały bardzo zróżnicowane narzędzia oceny – zarówno te korzystne dla pracownika i or-

ganizacji, jak i niekorzystne, dezorganizujące proces oceny, powodujące niepewność i brak zaufania do tego procesu. Ponadto dzięki temu, że wszystkie zostały szczegółowo scharakteryzowane i zestawione ze sobą, łatwo je porównać i samodzielnie zdecydować o ich wartości dla rozwiązań w zakresie oceny pracowników we własnym środowisku. Niniejszy podrozdział jest więc obszernym omówieniem wielu możliwości, z których tylko wybrane zostaną wykorzystane w podrozdziale 3.4 jako propozycja dobrych praktyk. Stanowi on więc bazę różnorodnych rozwiązań, w tym często stosowanych w praktyce ZZL, u podstaw których leży wiedza konieczna do świadomego i pewnego kontrolowania procesu oceniania pracowników.

### 3.2.1. Metody oceny kompetencji

Przyjmując, zgodnie z wypracowaną wyżej definicją, że metoda to zespół ogólnych wytycznych w postępowaniu, które mają doprowadzić do osiągnięcia założonego celu, czyli w kontekście oceny okresowej do zebrania materiału na temat pracownika, oraz sposób ujmowania faktów, metody w SOOP różnicują cztery następujące wymiary:

- kontekst oceny kompetencji, czyli to, w jakiej sytuacji/w jakich warunkach wykonywana jest obserwacja i ocena kompetencji (metody: klasyczna ocena okresowa, ocena uczestnicząca, ocena sytuacyjna);
- źródła oceny kompetencji, czyli to, kto ocenia kompetencje/czyje opinie i oceny są brane pod uwagę przy formułowaniu oceny ostatecznej (metody: ocena wykonywana tylko przez zwierzchnika, ocena wykonywana przez zwierzchnika połączona z samooceną, ocena typu 360 stopni);
- źródła kryteriów oceny kompetencji/skąd pochodzą kryteria oceny, co stanowi normę, wobec której dokonuje się oceny (metody: ocena według kryteriów ustalanych *a priori* przez powołaną grupę, oceny porównawcze, gdzie kryterium stanowią inni oceniani);
- sposób nadawania wartości kompetencjom/skąd wiadomo, jaką wartość ma obserwowana kompetencja (metody: ocena wartościująca vs. obserwacyjna).

Każdy z czterech wymiarów wyznacza różne metody, czyli sposoby oceniania kompetencji, choć niektóre z nich mają szersze zastosowanie i można je wykorzystywać także do kategoryzowania sposobów oceny wyników pracy. Funkcja ta nie będzie jednak przedmiotem zainteresowania w tej publikacji. Skoncentruję się tylko na ocenie kompetencji. Trzy pierwsze wymiary określają metody, które mogą ze sobą współlistnieć, natomiast czwarty wymiar wskazuje dwie metody wzajemnie się wykluczające. Mimo

znaczących różnic w postępowaniu przyjętym przez każdą z wymienionych metod oceny w odniesieniu do kompetencji we wszystkich jest wykorzystywana ta sama technika – obserwacja.

### 3.2.1.1. Metody rozróżniane ze względu na kontekst obserwacji i oceny kompetencji

W ramach pierwszego wymiaru odnoszącego się do kontekstu obserwacji i oceny kompetencji mogą być one oceniane:

- w pewnym okresie podlegającym regularnej obserwacji, podczas którego pracownik wykonuje w naturalnym środowisku swoje typowe obowiązki zawodowe – taką metodą jest klasyczna ocena okresowa; to ocena o charakterze retrospekcyjnym, czyli odnoszącym się do obserwacji poczynionych w przeszłości, która obejmuje miniony okres, a informacja zwrotna na temat oceny całego okresu następuje po jego zakończeniu; ocena ta podsumowuje zatem obserwacje poczynione podczas trwania okresu oceny;
- podczas konkretnie zdefiniowanych sytuacji, w których pracownik wykonuje swoje typowe obowiązki zawodowe w naturalnym środowisku – taką metodą jest obserwacja uczestnicząca/obserwacja na stanowisku pracy; jest to również technika o charakterze retrospekcyjnym, czyli odnoszącym się do obserwacji poczynionych w przeszłości i dotyczących pewnego ocenianego okresu, choć ma zdecydowanie bardziej wybiórczy i bezpośredni charakter niż klasyczna ocena okresowa; z uwagi na te cechy pierwszy etap oceny zwrotnej jest z reguły realizowany bezpośrednio po ocenie lub w krótkim czasie od jej ukończenia; drugi etap informacji zwrotnej ma dopiero wymiar typowy dla klasycznej oceny okresowej, czyli jest podsumowaniem kilku ocen wykonanych w ciągu ocenianego okresu;
- podczas specjalnie do tego celu zaaranżowanej sytuacji, która jedynie symuluje naturalne warunki pracy lub tworzy inne, specyficzne warunki wymagające aktywizacji poszczególnych kompetencji – tego rodzaju metodą oceny jest na przykład ocena zintegrowana typu *assessment center* – AC; jest to ocena o charakterze ekstrapolacyjnym i predykcyjnym, czyli wymagającym szacowania pewnych stałych i/lub przyszłych wartości na podstawie bieżących obserwacji.

Projektując roczną ocenę pracowników, w naturalny sposób wykorzystać należy metodę klasycznej oceny okresowej, jednak zdarzają się firmy, w których niektóre obszary funkcjonują w sposób uniemożliwiający zastosowanie tylko metody klasycznej. Warunkami, które wymagają uzupełnienia klasycznej metody oceny okresowej inną metodą oceny, jest na przykład

zatrudnianie pracowników mobilnych lub e-pracowników, którzy przez większą część swej pracy pozostają poza obszarem obserwacji ze strony zwierzchnika. Taka forma realizacji obowiązków zawodowych umożliwia jedynie weryfikację wyników pracy narzędziami typowymi dla klasycznie realizowanej oceny okresowej. W przypadku oceny kompetencji natomiast klasyczna metoda, wymagająca obserwacji zachowań, zawodzi. Trzeba zatem rozważyć użycie metod wspomagających. W takich okolicznościach w systemie oceny okresowej powinna znaleźć się, oprócz klasycznej metody oceny, jedna lub nawet dwie pozostałe, czyli obserwacja uczestnicząca lub ocena sytuacyjna (typu AC). Żadna z nich nie wyklucza innej. Mogą być stosowane jednocześnie, dopasowane do różnych form organizacji pracy w różnych częściach przedsiębiorstwa. Podkreślić należy, że zmiana techniki (np. wywiad, obserwacja) czy narzędzia oceny (arkusz obserwacji, kwestionariusz wywiadu) nie zmienia ustaleń zapisanych w modelu kompetencji. Model pozostaje ten sam i równie efektywnie może służyć każdej z trzech metod oceny wyznaczonych różnym kontekstem zbierania danych. Jeden spójny model kompetencji gwarantuje też, że oceny wykonywane techniką obserwacji stosowaną w ramach różnych metod w równym stopniu posłużą celom jednego systemu oceny okresowej, który będą współtworzyły.

### 3.2.1.2. Metody rozróżniane ze względu na źródło obserwacji i oceny kompetencji

W ramach drugiego wymiaru odnoszącego się do źródła obserwacji i oceny kompetencji mogą być one oceniane:

- jedynie przez zwierzchnika,
- przez zwierzchnika oraz pracownika (ocena połączona z samooceną),
- przez różnych uczestników życia zawodowego w ramach organizacji (samoocena, ocena przez zwierzchników, współpracowników stałych i czasowych oraz ocena przez podwładnych, także stałych i czasowych – w przypadku stanowisk kierowniczych),
- przez różnych uczestników życia zawodowego w ramach organizacji i poza organizacją – w tym przypadku do oceny dołącza się także opinie osób spoza firmy współpracujących z ocenianym pracownikiem (m.in. klienci, kontrahenci, dostawcy, partnerzy).

Ocenę opartą na wielu źródłach informacji – wykraczających poza samoocenę zestawioną z oceną przez zwierzchnika – zwykło się określać mianem oceny typu 360 stopni, co symbolizuje ocenę dokonywaną przez całe otoczenie oceniającego. Czasem dla precyzji ocena typu 360 stopni, która z definicji powinna odnosić się do środowiska wewnętrznego i zewnętrznego.

go firmy, jest ograniczana do oceny 180 stopni z podkreśleniem, że w ocenie bierze się pod uwagę różne, aczkolwiek tylko wewnętrzne źródła informacji o sposobach funkcjonowania pracowników. Bez względu na nazwę, kluczowy element to zróżnicowanie źródeł informacji i wyjście poza samoocenę wykonywaną przez pracownika i ocenę wykonywaną przez zwierzchnika.

Oceny okresowe nieuwzględniające samooceny pracownika w ogóle nie będą brane pod uwagę w niniejszej publikacji, mimo że występują w praktyce rynkowej, ponieważ tego rodzaju postępowanie z definicji zaprzecza podstawowej idei porozumienia na rzecz poprawy działania i rozwoju zawodowego.

Zastosowanie oceny poszerzającej źródła obserwacji w SOOP poza zwierzchnika i samego pracownika jest coraz częściej praktykowane i przy pewnych założeniach może okazać się bardzo korzystne. Jednakże wymaga trzymania się pewnych reguł, z których najważniejszą jest pełne uznanie subiektywizmu oceny pochodzącej od współpracowników i traktowanie jej przede wszystkim jako informacji zwrotnej kierowanej bezpośrednio do ocenianego, a nie jego zwierzchnika. Wyważenie stopnia, w jakim zwierzchnik będzie miał wgląd w ocenę pracownika pochodzącą od jego współpracowników, i wagi, jaką ta ocena będzie miała w SOOP, jest kwestią indywidualną dla każdej firmy. W niektórych organizacjach ocena pochodząca od współpracowników trafia jedynie do odbiorców oceny z pominięciem ich zwierzchników. Wówczas informacja o ocenie przez środowisko kolegów i koleżanek ma co prawda wartość subiektywną, ale pozostaje jedynie do dyspozycji i przemyśleń pracownika. Może być dzięki temu dla niego ważna, nawet jeśli jest wybiórcza, nacechowana emocjonalnie czy zbyt spolaryzowana. Gdy jest negatywna, ma szczególną wagę, gdyż bez obawy o szersze konsekwencje, daje możliwość szybkiej korekty – pełni wówczas po części funkcję prewencyjną. Może wzbudzić u ocenianego chęć pracy nad pewnymi jego niekorzystnymi zachowaniami, zanim się rozwiną do stanu, w którym będą dostrzegane przez wielu obserwatorów, w tym również zwierzchnika. W innych organizacjach zwierzchnicy mają pełny wgląd w oceny wykonywane przez współpracowników, a to, na ile są one brane pod uwagę przy formułowaniu pełnej oceny, leży w gestii przełożonego.

W rozwiązaniu uwzględniającym udział zwierzchnika w interpretacji oceny dokonanej przez współpracowników nie ma możliwości kontroli sposobu oraz zakresu jej odbioru i traktowania. W celu unormowania tego aspektu konieczne jest w takich sytuacjach stosowanie odpowiednich regulaminów oceny, choć one także nie oczyszczą informacji ze znaczeń nadanych przez emocje. Emocje w sposób całkowicie naturalny zawsze towarzyszą ocenie, a w procesie spostrzegania i wnioskowania są priorytetowe w stosunku do zapisów formalnych. Należy zatem poważnie rozważyć korzyści i ewentualne negatywne konsekwencje rozwiązania zakładającego



pełny wgląd zwierzchnika w wyniki oceny pracownika dokonanej przez jego współpracowników.

### 3.2.1.3. Metody rozróżniane ze względu na źródła kryteriów oceny kompetencji

W ramach trzeciego wymiaru, odnoszącego się do różnych źródeł kryteriów oceny, metody oceny można dzielić na:

- oceny dokonywane według kryteriów ustalanych *a priori* przez powołaną grupę,
- oceny porównawcze, w których kryterium stanowią inni oceniani.

Przykładem kryteriów ustalanych *a priori* jest między innymi zoperacjonalizowany model kompetencji wraz ze wspomagającym go narzędziem. Metoda oparta na kryteriach ustalanych *a priori* jest samodzielna, co oznacza, że oferuje wszystkie informacje pozwalające ocenić człowieka w pełnym zakresie zdefiniowanych kryteriów. Inaczej jest w przypadku metod porównawczych. Oceny porównawcze polegają na ocenie w procesie porównania każdej osoby z każdą inną należącą do określonej grupy, wobec której stosuje się analogiczne kryteria oceny i te same wymagania. Nie jest to metoda samodzielna, lecz relatywna. Pozostaje w pełni uzależniona od pierwotnie wykonanej oceny inną, nieporównawczą, metodą, ponieważ w celu porównania dwóch pracowników pod względem jakiegokolwiek cechy czy dowolnego wymiaru najpierw trzeba mieć dane na temat wartości tego wymiaru występującego u każdej z porównywanych osób. Metody porównawcze są zatem kategorią jedynie poszerzającą ocenę lub ją różnicującą. Nie można ich rozpatrywać jako podstawy oceny. Z tego powodu zostaną w tej publikacji pominięte. Wszystkie opisywane dalej narzędzia zakładają kontekst oceny wykonywanej w odniesieniu do kryteriów definiowanych *a priori* – w tym przypadku w ramach modelu kompetencji.

### 3.2.1.4. Metody rozróżniane ze względu na sposób nadawania wartości obserwowanym kompetencjom

W ramach czwartego wymiaru odnoszącego się do sposobu nadawania wartości obserwowanym kompetencjom mogą być one oceniane:

- metodą oceny wartościującej, wykorzystującej poziomy kompetencji nadawane *a priori* przez oceniającego,
- metodą oceny niewartościującej (obserwacyjnej), w ramach której:
  - albo w ogóle nie stosuje się poziomów kompetencji – o ich natężeniu świadczy stosunek liczby zachowań pożądanych i niepożądanych,



- albo stosuje się poziomy kompetencji, które są definiowane bezpośrednio na podstawie stosunku liczby zachowań pożądanych i niepożądanych.

Czwarty wymiar – w przeciwieństwie do trzech poprzednich – wyznacza dwie metody wzajemnie się wykluczające. Nie można bowiem jednocześnie stosować oceny wartościującej i obserwacyjnej. Jest to także wymiar bezpośrednio łączący się z kolejnym etapem przygotowywania SOOP, czyli z doborem narzędzia. Każdy z dwóch sposobów nadawania wartości ocenianym kompetencjom wymaga zastosowania adekwatnej dla swych potrzeb formy (budowy) narzędzia oceny. Rozróżnienie w zakresie zasad postępowania w przypadku tych dwóch sposobów nadawania wartości kompetencjom można zatem opisywać w kontekście charakterystyki narzędzi oceny. Skorzystam z tego rozwiązania, zwłaszcza że łącząc opis tych dwóch podejść z opisem narzędzi, będę mogła od razu odnieść się do przykładów, co znacznie ułatwi jednoznaczne zrozumienie sprawy. W celu zwiększenia przejrzystości zasad kategoryzacji technik i narzędzi, zamieszczone zostały schematy ukazujące podział technik i narzędzi oceny kompetencji (ilustracje 3.15 i 3.16, s. 153, 154).

### 3.2.2. Techniki oceny kompetencji

Zgodnie z wyżej przedstawionym podejściem stosowanym zarówno w badaniach, jak i diagnostyce nauk humanistycznych podstawowe techniki badające i opisujące charakterystykę funkcjonowania ludzi to obserwacja, testowanie oraz wywiad. W swym podręczniku diagnozy psychologicznej Gary Groth-Marnat charakteryzuje obserwację jako zaplanowane rejestrowanie określonych zachowań badanego, testowanie jako stawianie osoby badanej wobec różnych zadań, które ma wykonać, a wywiad jako technikę polegającą na rozmowie z badanym (Stemplewska-Żakowicz, Paluchowski, w: Strelau, Doliński 2010).

#### 3.2.2.1. Obserwacja

Obserwacja jest ujmowana w dwóch perspektywach – jako technika zbierania danych oraz jako technika zbierania danych i ich interpretacji. W pierwszym, węższym, ujęciu jest rozumiana jako jednostronna czynność angażującą tylko badającego, który dąży do celowego, planowego, systematycznego i krytycznego spostrzegania określonych zachowań (Kamiński 1974). W. Pilch dodaje, że technika ta polega na gromadzeniu danych w wyniku postrzeżeń, podkreślając funkcję rejestracji dostrzeżonych elementów (Pilch 1995). W drugim, szerszym, ujęciu jako obserwacja psychologiczna

jest działaniem polegającym na celowym rozpoznawaniu wskaźników należących do wyróżnionych kategorii danych obserwacyjnych, a następnie na uzasadnionym teoretycznie wnioskowaniu o właściwościach lub stanach psychicznych poznawanej jednostki (Hornowska i in., w: Strelau 2007). W tej definicji sama czynność rejestracji pewnych danych jest wzbogacona o schemat ich analizy i interpretacji, co według niektórych definicji czyni ją bardziej metodą niż techniką. W przypadku oceny okresowej nie ma wątpliwości, że konieczne są oba elementy obserwacji: zbieranie danych metodą postrzeżeń oraz analizowanie zebranego materiału na podstawie wcześniej przygotowanego schematu wnioskowania. Pierwsza funkcja realizowana jest zgodnie z wytycznymi zawartymi w narzędziu – arkuszu obserwacyjnym (w SOOP są to arkusze oceny pracowniczej zawierające wskaźniki kompetencji). Druga funkcja spełniana jest na podstawie analizy zawartości arkusza obserwacyjnego w połączeniu z wynikami oceny efektów pracy oraz dyskusją z ocenianym, który wcześniej dokonał samooceny. Taki rytm i przebieg procesu oceny wymaga zastosowania w fazie zbierania danych oceny obserwacyjnej, a nie oceny wartościującej (różnice między tymi sposobami oceny opisane zostały w podrozdziale 3.2.3.2, s. 135).

Interpretacja obserwacji zawartych w arkuszu powinna opierać się na normach i oczekiwaniach wpisanych w model kompetencji (konstruowaniu modelu kompetencji poświęcony jest podrozdział 3.4). Ostatecznym efektem SOOP powinien być bowiem przemyślany wniosek dający podstawę do decyzji o rozwoju pracownika, a nie jedynie wypełnione narzędzie. W celu uzyskania takiego wniosku cały proces oceny rocznej powinien przebiegać z uwzględnieniem następujących po sobie etapów: najpierw muszą zostać opracowane kryteria i sposób ich wartościowania, następnie opisy kryteriów muszą zostać precyzyjnie umieszczone w narzędziu, tak by wyznaczały to, co ma podlegać obserwacji. Dzięki obserwacji, stanowiącej kolejny, najdłuższy i najważniejszy, etap oceny rocznej, oceniający jest w stanie ustalić wartość obserwowanych kryteriów i, w podsumowującym procesie interpretacji, sformułować ostateczną ocenę (ilustracja 3.9, s. 115).

W klasycznej ocenie okresowej, która przebiega w długim czasie, obserwacja powinna być swobodna, regularna i/lub ciągła, tak by jako czynność ze strony oceniającego stanowiła coś naturalnego, wkomponowanego w codzienny rytm pracy osoby ocenianej. Niestety, mimo tak dużej wagi, jaką obserwacja ma dla jakości oceny okresowej, jest często niedoceniana, a nawet całkowicie ignorowana. I to właśnie z powodu braku należytego zaangażowania w ten etap procesu oceniania pracowników rzetelność całego systemu oceny w praktyce bardzo się obniża. Zbyt często zamiast na obserwacji i wnioskowaniu menedżerowie oceniający skupiają się na wypełnieniu dokumentacji wspomagającej SOOP, czyli na narzędziach. Jednakże narzędzie oceny pełni funkcję jedynie pomocniczą i techniczną. Jest instru-

mentem do zbierania danych z obserwacji, które mają stanowić podstawę do wnioskowania na temat oceny. Jeśli obserwacja nie jest wykonywana systematycznie, pojawia się pytanie, co ostatecznie znajduje się w narzędziu i z czego mają powstać wnioski?

### 3.2.2.2. Testy

W ramach technik oceny kompetencji, oprócz obserwacji, która ma charakter bezpośredni, istnieje jeszcze ocena pośrednia, opierająca się na interpretacji informacji pochodzących od ocenianej jednostki. Do technik pośredniej oceny kompetencji należą testy oraz wywiad behawioralny.

Odwołując się do przytoczonej wyżej definicji G. Groth-Marnat, testowanie, czyli poddawanie jednostki testowi, to wyznaczanie osobie badanej różnych zadań do wykonania. Określenie *zadanie* w pewien sposób determinuje rodzaj testów, które ogólnie dzielą się na testy maksymalnego wykonania, testy bazujące na samoocenie czy somoopisie oraz testy projekcyjne (Brzeziński, Hornowska, w: Strelau 2007). Do pierwszej grupy należą testy, w których jednostka wykonuje specyficzne zadanie, na przykład testy inteligencji, zdolności, wiadomości (wiedzy) lub sprawności psychomotorycznej. Ich cechą jest to, że maksymalny wynik końcowy nie zależy od woli czy chęci jednostki, lecz jedynie od jej możliwości (sprawności). Oznacza to, że testy te bardzo ograniczają ryzyko zniekształcenia wyników przez osoby badane. Do drugiej grupy należą testy, w których jednostka sama opisuje swoje zachowanie lub stan, na przykład testy osobowości, temperamentu, zainteresowań czy stanów. Techniki te, mimo wystandaryzowania, podatne są na duże zniekształcenia i manipulacje ze strony osób badanych. W ocenie okresowej ta grupa testów nie jest przydatna, gdyż wnioski dotyczące osobowości i temperamentu czy innych składowych kompetencji powinny być wyciągane przez oceniającego na podstawie obserwacji. Jedynym aspektem samoopisu wykorzystywanym w ocenie rocznej jest część narzędzia SOOP dotycząca samooceny pracownika. Podobnie nie stosuje się w ocenie pracowników testów projekcyjnych, opierających się na swobodnym nadawaniu przez badanego indywidualnych znaczeń materiałowi bodźcowemu, które po interpretacji przez badającego stanowią wiedzę o właściwościach badanego (Strelau 2007). Do grupy tej należą testy dotyczące szeroko rozumianej osobowości.

Bardzo przydatne w SOOP okazują się natomiast testy wiedzy i umiejętności, czyli narzędzia z kategorii testów maksymalnego wykonania. Są one wysoko wystandaryzowane i z racji swej natury bardzo obiektywne. Szybko oraz z reguły trafnie i rzetelnie ukazują bieżący poziom nabytych zasobów jednostki, a zatem tych, których braki mogą zostać uzupełnione, a jednocześnie stanowią poważne źródło obniżenia ogólnego funkcjonowania oce-

nianego. Aspekt powiązania natury źródeł braków kompetencyjnych z obserwowanym poziomem zachowań będzie szczegółowo omawiany w części poświęconej zasadom interpretacji wyników oceny (podrozdział 3.4.5).

### 3.2.2.3. Wywiad

Wywiad jako technika pozyskiwania informacji od drugiego człowieka polega na prowadzeniu z nim rozmowy. Rozmowa-wywiad ma jednak specyficzną charakterystykę i reguły, co odróżnia ją od swobodnej rozmowy, na przykład zawodowej czy towarzyskiej. Według formalnej definicji wywiad jest rozmową kierowaną, prowadzoną w celu pozyskania informacji, w celach diagnostycznych lub terapeutycznych (Reber, Reber 2005). Wywiad zawsze charakteryzuje jeden wspólny cel – uzyskanie wiedzy, w tym wiedzy o człowieku, z którym prowadzony jest wywiad, lub wiedzy, którą on posiada na jakiś temat. W zależności od okoliczności i charakteru informacji, które chce się zgromadzić, wywiad przybiera różne formy. Przede wszystkim formę wywiadu określa świadomość posiadania konkretnych informacji przez osobę, z którą wywiad jest przeprowadzany, oraz stopień, w jakim ma ona do nich dostęp. To kryterium odróżnia wywiad pogłębiony, który dociera do danych o charakterze bardzo indywidualnym, często do informacji nie w pełni uświadomionych lub ukrywanych przez osobę udzielającą wywiadu, od wywiadu prostego, dotyczącego kwestii w pełni uświadomionych i takich, które pytany chce ujawnić. Te dwa zupełnie odmienne rodzaje wywiadu dzielą się na różne typy. W kontekście szeroko ujętego życia organizacyjnego na uwagę zasługuje zdecydowanie wywiad o charakterze pogłębionym, choć o tym, na ile będzie to wnikliwa i diagnostyczna technika, decydują okoliczności wymagające jej zastosowania. Wywiady pogłębione w środowisku pracowników z pewnością mają zastosowanie w diagnozie konfliktów interpersonalnych i organizacyjnych, zjawiska dyskryminacji oraz wszelkich patologii, takich jak mobbing czy molestowanie.

W ocenie okresowej i, szerzej – w procesie zarządzania kompetencjami (rozwojem pracownika), elementy i założenia techniki wywiadu pogłębionego mają natomiast zastosowanie w odniesieniu do prowadzenia rozmowy oceniającej oraz każdej rozmowy, która ma na celu określenie potrzeb, oczekiwań czy potencjału pracownika. W kontekście funkcji naboru pracowników jest on nieocenioną techniką oceny selekcyjnej. W ramach oceny okresowej i działań nakierowanych na rozwój pracowników najbardziej przydatny jest wywiad kompetencyjny i pokrewny wywiad behawioralny. Obydwa stosowane są jako wywiady diagnostyczne. Wszystkie formy wywiadów zostały krótko omówione w kolejnych podrozdziałach.

### 3.2.2.3.1. Wywiad kompetencyjny i wywiad behawioralny

Określenie *wywiad kompetencyjny* jest często bezpośrednio odnoszone do wywiadu behawioralnego i niejednokrotnie oba terminy występują jako synonimy. To niewielki błąd, gdyż obie techniki mają ze sobą wiele wspólnego. Nie jest to jednak poprawne i precyzyjne podejście, gdyż istnieje między tymi technikami także wyraźna różnica.

*Wywiad behawioralny* ma za zadanie odkryć i opisać sposoby działania osoby udzielającej wywiadu i jej zachowania prezentowane w różnych sytuacjach zawodowych i pozazawodowych. Technika ta pozwala pytającemu dotrzeć do behawioralnych wskaźników kompetencji, które zinterpretowane według przyjętych w badaniu reguł zostaną zamienione na wniosek, na przykład dotyczący oceny poziomu poszczególnych kompetencji. W tym sensie wywiad behawioralny jest również wywiadem kompetencyjnym.

*Wywiad kompetencyjny* ma jednak znacznie szerszy zakres niż docieranie jedynie do informacji o sposobach reagowania (zachowania) osoby pytanej. Jak wynika z jego nazwy, dotyczy pozyskiwania informacji na temat wszystkich aspektów kompetencji, również tych, które nie dadzą się odseparować od zachowań, choć je kształtują, tj. poglądów, motywów, wiedzy czy doświadczenia. Z reguły prowadząc wywiad behawioralny, nie zadaje się pytań tylko o opis zachowania i sposoby reagowania, ale także o konsekwencje działań, o ocenę tych działań przez innych oraz przez ich autora, o motyw/przyczyny wyboru takiego, a nie innego działania. Pytania o motywację, o preferencje, o system wartości, poglądy, cechy charakteru dają prowadzącemu możliwość poznania sposobu myślenia osoby, która udziela wywiadu, poznania jej stylu wnioskowania, podejmowania decyzji i wielu innych aspektów, które pochodzą z relacji niebezpośrednio odnoszącej się do zachowań, a raczej będącej efektem autorefleksji czy introspekcji odpowiadającego. Wywiad kompetencyjny jest więc określeniem szerszym, pełniejszym, odnoszącym się do techniki zawierającej zarówno pytania dotyczące zachowań w konkretnych sytuacjach i elementów im towarzyszących, jak i pytania typowe dla wywiadu pogłębionego odnoszące się do odczuć, przemyśleń, poglądów, wartości i szeroko pojętej osobowości ocenianego.

### 3.2.2.3.2. Wywiad pogłębiony

Wywiad pogłębiony jako technika diagnostyczna (*individual in-depth interview*, IDI) to badanie, które opiera się na indywidualnej, wnikliwej rozmowie z udzielającym wywiadu. Celem rozmowy jest poszerzenie wiedzy na jakiś temat, głównie dotyczący kwestii niedostępnych lub trudno dostępnych. Poza diagnostyką psychologiczną towarzyszącą terapii wywiad pogłębiony stosuje się także w doradztwie w zakresie kariery zawodowej, w coachingu, zarówno osobistym, jak i zawodowym, a także w badaniach konsumenckich. Nie jest to więc technika ograniczona do psychologii kli-

nicznej, za jaką często się ją uważa. Jej cechą szczególną jest to, że w wielu przypadkach nie ma określonego scenariusza lub ma scenariusz bardzo elastyczny, a osoba badająca musi dostosowywać się do odpowiedzi pytanego i podążać za nimi, zadając kolejne pytania tak, by docierać do ukrytych, nie do końca zdefiniowanych obszarów, takich jak motywy, odczucia, obawy czy pragnienia. Zawsze musi mieć jednak konkretny cel, który mimo płynności przebiegu rozmowy pozwoli utrzymać główny wątek i zdobyć potrzebne informacje. Określenie *wywiad pogłębiony* dotyczy więc przede wszystkim sposobu prowadzenia rozmowy, a nie jej celu i kontekstu, dlatego jest kategorią nadrzędną w stosunku do wspomnianych wywiadów kompetencyjnego i behawioralnego, które, choć zdefiniowane w odniesieniu do różnych przedmiotów diagnozy, mogą – i powinny w praktyce – spełniać warunki wywiadu pogłębionego.

#### 3.2.2.3.3. Wywiad diagnostyczny

Wywiad diagnostyczny to badanie oparte na wnikliwej rozmowie badającego z badanym według opracowanych wcześniej wytycznych lub na podstawie specjalnych narzędzi (kwestionariusz/ankieta). Celem wywiadu diagnostycznego, jak sama nazwa wskazuje, jest diagnoza. Najczęściej podlega jej pewne zaburzenie (medyczne, psychiczne, społeczne), ale przedmiot diagnozy nie jest warunkiem *sine qua non* dla nazwania wywiadu diagnostycznym. Diagnozować można także takie obszary, jak typy osobowości, profile preferencji zawodowych, sposoby radzenia sobie z pewnymi sytuacjami (stresem, problemami) i inne aspekty w zakresie nieklinicznym. Nie jest to zatem technika o działaniu ograniczonym do psychologii klinicznej, podobnie jak wyżej opisany wywiad pogłębiony. Ważnym elementem każdego wywiadu diagnostycznego jest pewien standard, wzorzec, z którym porównuje się informacje uzyskane od osoby udzielającej wywiadu. Oznacza to, że rozpoczynając wywiad diagnostyczny, chce się sprawdzić, czy osoba udzielająca wywiadu prezentuje cechy wyznaczone przez dany standard. W kontekście medycznym można w ten sposób, uzyskując pewne informacje na temat objawów, stwierdzić ich zbieżność z wypracowanym wcześniej obrazem symptomów danego zaburzenia i orzec występowanie tego zaburzenia u badanej osoby. W środowisku życia organizacyjnego diagnoza może dotyczyć na przykład zbieżności profilu kandydata do pracy z pożądanym profilem danego stanowiska pracy lub zbieżności potencjału rozwojowego i planów zawodowych pracownika z przygotowaną dla niego ścieżką kariery zawodowej. Bez względu na środowisko i cel, w którym przeprowadzany jest wywiad diagnostyczny, do poprawnych wniosków na jego podstawie można dojść tylko wówczas, gdy dysponuje się pewnym standardem, z którym można w każdym aspekcie porównać odpowiedzi badanego.



### 3.2.3. Narzędzia obserwacji i oceny kompetencji

Przyjmując w niniejszej książce jedną metodę oceny w kontekście SOOP, tj. klasyczną ocenę okresową, oraz zawężając techniki oceny do obserwacji, mamy do dyspozycji tylko jedno narzędzie: arkusz obserwacyjny (obserwacji). W kontekście badawczym jest to kwestionariusz z wytypowanymi wszystkimi zagadnieniami, które ma obejmować obserwacja. W odpowiednich rubrykach pod określonym zagadnieniem rejestrowane są wszystkie zauważone fakty, zdarzenia i okoliczności mające związek z danym zjawiskiem. Wyznaczenie zakresu obserwowanych zagadnień zapobiega przeoczeniu któregoś z nich oraz nadaje określony kierunek obserwacjom (Pilch 1971). Po przeanalizowaniu przebiegu i kontekstu oceny okresowej oraz funkcji, które pełnią wszelkie dokumenty podsumowujące roczne obserwacje, nie ma wątpliwości, że sprowadzają się one do szeroko definiowanego arkusza obserwacyjnego.

W praktyce ZZL do określenia narzędzi oceny pracowników stosuje się zamiennie wiele pojęć, jak na przykład: *ankieta*, *formularz*, *kwestionariusz* czy *arkusz*, dodając do wybranego określenia różne rozszerzenia, takie jak: *oceny*, *oceny pracowników*, *oceny okresowej* lub *ewaluacyjny*. Jednak bez względu na nazwę, jako rodzaj narzędzia wciąż jest to arkusz obserwacyjny. W większości przypadków za stosowaniem konkretnego terminu nie stoi żadna zasada czy świadomy wybór konkretnej formy zbierania danych. Z uwagi na powszechność takiego podejścia, nie widzę potrzeby wprowadzania reżimu terminologicznego czy narzucania nazewnictwa, choć podkreślam, że w przeważającej części przypadków są to tylko różne nazwy. Z metodologicznego punktu widzenia jest to arkusz obserwacyjny.

W praktyce ZZL w arkuszu oceny okresowej (taką nazwę przyjął dla wszystkich omawianych narzędzi) oprócz części poświęconej danym dotyczącym kompetencji znajdują się także pola odnoszące się do innych aspektów oceny okresowej, tj. wyników pracy, stopnia realizacji celów oraz planów, zarówno zawodowych, jak i rozwojowych, a także miejsce na określenie celów i planów na przyszłość. Całość zatem jest znacznie szersza niż wytyczne do obserwacji i oceny kompetencji, dlatego omawianie narzędzi i skal ograniczę jedynie do aspektu kompetencyjnego. Arkusz obserwacyjny będzie się odnosił tylko do części dokumentu, w którym są zebrane informacje potrzebne do oceny kompetencji.

Mimo że rodzaj stosowanego w SOOP narzędzia do obserwacji jest jeden, to ma ono wiele wersji i odsłon, które zależą od sposobu nadawania kompetencjom ich wartości oraz od przyjętej skali. Stąd w praktyce obserwuje się ogromną różnorodność dokumentów stanowiących podstawę zapisów SOOP. Skale w narzędziach oceny stanowią integralną część narzędzia, a niejednokrotnie budowa i reguły funkcjonowania narzędzia oceny podyktowane



są bezpośrednio wykorzystaną w nich skalą. Skale mogą mieć bardzo różny wygląd i dyktować różne zasady wykonywania pomiaru. Od nich zależy precyzja i obiektywność oceny oraz postrzegana przez ocenianych sprawiedliwość i przejrzystość tego procesu. Konstrukcja skali pozwala również modyfikować narzędzie oceny, rozszerzając znacznie możliwości ich różnicowania poza obszar zdefiniowany dwoma poniżej opisanymi wymiarami. Trudno jednak jednoznacznie rozdzielić opis narzędzi od opisu skal, dlatego prezentując różne narzędzia, będę uwzględniała w nich skale, na których są oparte, a po opisanii narzędzi niezależnie opiszę też same skale. W ten sposób będzie można odnieść poszczególne skale do opisanych wcześniej narzędzi i zintegrować wiedzę na temat tych dwóch elementów procesu oceniania.

Fragmety narzędzi, które zostały wykorzystane jako przykłady w niniejszym rozdziale, mają jedynie ilustrować opisywane zasady budowy i/lub działania pewnych rozwiązań. **Nie pełnią funkcji wzoru dobrych praktyk.** Ukazują różne możliwości dokonywania oceny, z których jedne są korzystne, inne nie, co będzie dalej omówione. Jednakowoż wszystkie pochodzą z praktyki ZZL, co stanowi o ich wartości kategoryzującej i porządkującej wiedzę z tego zakresu. Wszystkie prezentowane w tym rozdziale przykłady w prawym górnym rogu mają umieszczony symbol. Ma on ułatwiać identyfikowanie danego narzędzia jako przykładu konkretnego rozwiązania, bez względu na to, w jakim kontekście będzie o nim mowa. Drugim ważnym oznaczeniem jest symbol ?. Widnieje on przy wszystkich rozwiązaniach (zarówno narzędziach, jak i skalach), które w praktyce są lub mogą być niekorzystne.

W odniesieniu do narzędzi oceny opiszę tylko dwa ich rodzaje, choć zostaną one ukazane w wielu wersjach i w perspektywie dwóch różnych podejść do oceny. Narzędzia te to arkusz oparty na skali natężeń oraz arkusz bez skali natężeń. Do zróżnicowania narzędzi oceny posłużę się dwoma wymiarami. Są to:

- 1) zakres informacji dostępnych bezpośrednio na poziomie narzędzia,
- 2) sposób nadawania wartości obserwowanym kompetencjom.

Każdy z dwóch wymiarów wyznacza różne rozwiązania na poziomie narzędzi. W ramach zakresu informacji dostępnych bezpośrednio w narzędziu bierze się pod uwagę zarówno dostępność wskaźników kompetencji, jak i dostępności nazw/definicji kompetencji. W ten sposób w ramach tego wymiaru można wyróżnić narzędzia, w których:

- wskaźniki są bezpośrednio widoczne,
- wskaźniki są dostępne tylko w materiale rozszerzającym lub podczas interpretacji wyników, natomiast w narzędziu ich nie ma,
- nazwy/definicje kompetencji są bezpośrednio widoczne,
- nazwy/definicje kompetencji są dostępne tylko w materiale rozszerzającym lub podczas interpretacji wyników, natomiast w narzędziu ich nie ma.

W ramach dwóch sposobów nadawania wartości kompetencjom wyróżnia się narzędzia wykorzystujące ocenę:

- wartościującą (metodę poziomowania kompetencji),
- niewartościującą (metodę obserwacyjną).

### 3.2.3.1. Narzędzia rozróżniane ze względu na zakres informacji dostępnych bezpośrednio na poziomie narzędzia

Modele kompetencji, wykorzystywane jako podstawa narzędzi SOOP, są z reguły opracowane w dokumentach odrębnych od samego systemu ocen. Do decyzji użytkownika lub projektanta narzędzi oceny należy to, ile informacji o modelu kompetencji będzie dostępnych bezpośrednio w narzędziu. Można umieścić w nim wszystkie informacje, czyli zarówno nazwy kompetencji, jak i ich definicje oraz wskaźniki, ale można także przygotować narzędzie, w którym będą widoczne jedynie wskaźniki. Narzędzia bez dostępnych wskaźników co prawda również istnieją, są jednak niedobrym rozwiązaniem. Do wskaźników opisanych w dodatkowych materiałach, poza narzędziem oceny, z reguły nikt nie zagląda i się nimi nie wspomaga przy dokonywaniu wyborów, w efekcie czego ocena jest wykonywana tak, jakby opisu wskaźników w ogóle nie było. Z różnych dostępnych możliwości zaprojektowania narzędzia najbardziej rekomendowana jest ta, która zakłada widoczne wskaźniki oceny, gdyż to one są kluczowym elementem wyznaczającym zakres i przedmiot obserwacji oraz reguły wnioskowania.

### 3.2.3.2. Narzędzia rozróżniane ze względu na sposób nadawania wartości kompetencjom – ocena wartościująca vs. obserwacyjna

W tym zakresie narzędzia oceny zostały podzielone na dwie kategorie – wykorzystujące ocenę wartościującą oraz ocenę opartą na obserwacji. Sposób oceny zasadniczo zmienia podejście do tego procesu. Zatem od tego, który z dwóch sposobów zostanie zastosowany, zależy zarówno przebieg i precyzja oceny, jak i formułowanie wniosków na jej podstawie.

#### 3.2.3.2.1. Narzędzia wykorzystujące ocenę wartościującą

Ocena wartościująca wiąże się zawsze ze stosowaniem poziomów natężeń kompetencji i wymaga od oceniającego bezpośredniego ich użycia. Poziomy natężeń kompetencji to inaczej ukazanie kompetencji na skali definiującej stopień jej rozwoju czy dojrzałości. Ocena wartościująca polega na przypisaniu ocenianemu elementowi jednego z dostępnych w skali poziomów natężenia. Z jednej strony mamy kompetencje i ich wskaźniki, z drugiej zaś skalę, na przykład 1–4, w ramach której został opisany każdy poziom. Zadaniem oceniającego jest zestawienie obserwacji i własnego zdania o oce-

nianym z odpowiednim poziomem skali. Wartościowanie rozumie się tu jako podejmowanie decyzji, którą wartość z proponowanej skali prezentuje dany element u ocenianego pracownika. Tę operację wykonuje się w odniesieniu do każdej kompetencji w ramach oceny każdej osoby. Bardzo wiele zależy od budowy skali. Podczas stosowania skali wartościującej narzędzie zmienia swój status z arkusza obserwacyjnego na arkusz oceny. W poniższym przykładzie arkusza (OW/w) można zatem oznaczyć odpowiednie pola nagłówkiem *ocena*, gdyż jest ona *de facto* wykonywana podczas wypełniania tego dokumentu. W przypadku rekomendowanej oceny obserwacyjnej w arkuszach będzie widniał nagłówek *obserwacja*, gdyż tego dotyczą te narzędzia. Ocena kompetencji jest w nich wykonywana na kolejnym etapie, po przeanalizowaniu wszystkich wyników obserwacji.

Tabela 3.1. Przykład zastosowania oceny wartościującej do każdego wskaźnika

	?	Symbol narzędzia: OW/w
<b>KOMPETENCJA: komunikacja</b>		
<b>Oceniane zachowanie</b>		<b>Ocena</b>
Przekazuje wiedzę i informacje w sposób precyzyjny, zrozumiały i atrakcyjny.		
Aktywnie słucha innych osób (parafrazuje, przytakuje, potwierdza).		
Przedstawia swoje poglądy w sposób jasny i zwięzły oraz wysłuchuje poglądów innych osób.		
Dopasowuje się werbalnie (ton głosu, tempo mówienia, głośność), dopasowuje się niewerbalnie (postawa ciała, gesty, mimika), utrzymuje kontakt wzrokowy.		
Skala: 1 – poziom niezadowolający, 2 – dostateczny, 3 – wymagany, 4 – powyżej wymagań		

W tabeli 3.1 nie ma informacji, co oznaczają poszczególne wskaźniki na każdym z czterech poziomów. Oznacza to, że oceniający nie wie, co w stosowanym systemie oceny oznacza „przekazywanie wiedzy w sposób precyzyjny” na poziomie 1, 2, 3, 4. Nie wie zatem, jak ten element różnicuje się pomiędzy tymi poziomami. Jego zadaniem jest jedynie przypisanie *a priori* któregoś z poziomów ocenianemu elementowi. Robi to subiektywnie, opierając się jedynie na sobie znanej regule rozumienia poziomów skali. Skala jest jedna, są wymienione konkretne zachowania, ale użytkowników jest wielu i każdy z nich może inaczej rozumieć wskaźnik na każdym z poziomów skali. Nie ma w tym przypadku standaryzacji oceny. Ocena tak sporządzona nawet dla samego oceniającego po pewnym czasie przestaje być czytelna, gdyż on również może zapomnieć, jak w chwili oceny interpretował skalę w stosunku do danego wskaźnika. To bardzo prymitywna

i nieprecyzyjna forma oceny. Problemy dodatkowo nasilają się, gdy zwiększa się liczba poziomów skali.

Ocena wartościująca występuje jeszcze w drugiej formie, która co prawda jest zupełnie nieczytelna, ale w praktyce stosowana. Polega na tej samej zasadzie oceny, jednakże odnoszącej się niebezpośrednio do wskaźników, lecz do kategorii nadrzędnej, czyli kompetencji. Prezentuje ją przykład poniżej (tabela 3.2 – narzędzie o symbolu OW/k). Widać w nim wyraźnie, że skala jest przypisana tylko do kompetencji, a wskaźniki pozostają jedynie ogólnym opisem kompetencji. Jest to przypadek błędu braku rozłączności ocenianych kategorii (BROK), który został szczegółowo opisany w podrozdziale 3.3.2. Mimo swej niepoprawności ten sposób oceny został uwzględniony w niniejszym podrozdziale przede wszystkim z uwagi na to, że jest często wykorzystywany. Warto więc odnieść go do opisywanych wymiarów, by po zestawieniu tego rozwiązania z innymi rekomendowanymi całość mogła stanowić materiał do przemyśleń i decyzji. Rozwiązanie to zostało szerzej omówione w części dotyczącej błędnych rozwiązań.

Tabela 3.2. Przykład zastosowania oceny wartościującej bezpośrednio do kompetencji

?	Symbol narzędzia: OW/k
<b>KOMPETENCJA</b>	<b>Ocena</b>
<b>Komunikacja</b>	
Przekazuje wiedzę i informacje w sposób precyzyjny, zrozumiały i atrakcyjny.	
Aktywnie słucha innych osób (parafrazuje, przytakuje, potwierdza).	
Przedstawia swoje poglądy w sposób jasny i zwięzły oraz wysłuchuje poglądów innych osób.	
Dopasowuje się werbalnie (ton głosu, tempo mówienia, głośność), dopasowuje się niewerbalnie (postawa ciała, gesty, mimika), utrzymuje kontakt wzrokowy.	
Skala: 1 – poziom niezadowolający, 2 – dostateczny, 3 – wymagany, 4 – powyżej wymagań	

#### 3.2.3.2.2. Narzędzia wykorzystujące ocenę obserwacyjną

Alternatywną metodą jest ocena przez obserwację i rejestrację wskaźników bez nadawania *a priori* przez oceniającego tym obserwacjom wartości wskaźujących na konkretny poziom kompetencji. W tej metodzie priorytetem jest przypisanie ocenianemu pracownikowi obserwowanych u niego zachowań, a one same w różny sposób przekładają się na informację o natężeniu/stopniu kompetencji, którą reprezentują. Z reguły oszacowanie poziomu kompetencji wynika z analizy stosunku zachowań pożądaných i niepożądanych, z uwzględ-

nieniem nie tylko ich liczby, ale przede wszystkim treści. Ta metoda oceny kładzie nacisk na jakościową analizę kompetencji, szczególnie podkreślając wartość informacyjną i diagnostyczną poszczególnych wskaźników. W zależności od narzędzia są dwie możliwości zastosowania metody obserwacyjnej: w narzędziach z widocznymi skalami natężeń lub z niewidocznymi skalami natężeń. Każda z nich ma dwie kolejne wersje. Pierwsza możliwość zakłada wykorzystanie skali natężeń albo wobec wskaźników (wersja z podrozdziału 3.2.3.2.2.1.1), albo wobec kompetencji (wersja z podrozdziału 3.2.3.2.2.1.2). Druga możliwość, polegająca na całkowitej rezygnacji ze skali natężeń na poziomie narzędzia oceny, może mieć wersję oceny jednowartościowej: TAK, zachowanie występuje (wersja z podrozdziału 3.2.3.2.2.2.1, s. 141) lub dwuwartościowej: TAK, występuje/NIE, nie występuje (wersja z podrozdziału 3.2.3.2.2.2.2, s. 143). Zasadnicze różnice między tymi rozwiązaniami dotyczą przede wszystkim wyglądu (budowy) samego narzędzia oceny, a nie metodologii wnioskowania. Podstawowa zasada wnioskowania jest zbliżona i opiera się na założeniu, że priorytetem w ocenie są wskaźniki oraz że najbardziej korzystnym stanem jest optymalne dopasowanie pracownika do stanowiska i środowiska pracy, a nie najwyższy poziom kompetencji. W analizie zaobserwowanych zachowań szuka się więc informacji, gdzie konieczna jest poprawa, by stan był optymalny, lub gdzie kryje się potencjał, który niewykorzystany w porę może wywołać negatywne konsekwencje. Elementy wskazujące na dopasowanie do wymagań stanowiska informują po prostu o ocenie pozytywnej (oczekiwanej). Poniżej znajduje się opis wszystkich tych możliwości wraz z przykładami narzędzi, w których zostały zastosowane.

### *3.2.3.2.2.1. Narzędzia oparte na metodzie obserwacyjnej z wykorzystaniem skali natężeń*

#### *3.2.3.2.2.1.1. Narzędzia oparte na metodzie obserwacyjnej z wykorzystaniem skali natężeń dla wskaźników*

Rozwiązanie to polega na precyzyjnym opisanie każdego ze wskaźników na każdym poziomie natężenia. Umożliwia to kontrolę nad tym, co za każdym razem jest oceniane (prezentuje je tabela 3.3 – symbol narzędzia OO/sk/w). Inaczej mówiąc, jest to opisanie, jakie zachowania kryją się na każdym poziomie skali, czyli jednocześnie, czym różnią się zachowania między poziomami skali. Wyraźna, jednoznaczna i dająca się zaobserwować różnica między poziomami skali jest warunkiem precyzji oceny. Z tego wynika bezpośrednio zasada, że w narzędziach, w których wszystkie poziomy skali są wpisane na stałe w narzędzie (skale zamknięte – szerzej opisane w części na temat skal), skala nie powinna mieć więcej niż trzy poziomy. Większa liczba powoduje zacieranie się różnic między poziomami i rozmycie precyzji oceny. Wyjątkiem są skale otwarte. Przykład takiej skali prezentuje narzędzie w podrozdziale 3.2.3.2.2.1.2.

Tabela 3.3. Przykład oceny obserwacyjnej ze skalą natężeń dla wskaźników

		Symbol narzędzia: OO/sk/w	
Kontrola i korygowanie działań – kontrolowanie i zapewnianie zgodności przebiegu podjętych działań z wyznaczonym planem i oczekiwanym rezultatem			
wskaźniki	poziomy wskaźników		
	dopasowany do oczekiwań stanowiska B ■■■■■	przekraczający oczekiwania stanowiska C ■■■■■	komentarz do zarejestrowanej obserwacji
1. Ustalanie norm efektywności podejmowanych działań.	Nie ustala norm efektywności podejmowanych działań.	Ustala normy efektywności podejmowanych działań w zakresie swojego stanowiska pracy/w sytuacjach typowych, rutynowych zadań.	Ustala normy efektywności podejmowanych działań także poza zakresem swojego stanowiska pracy lub/i w sytuacjach zadań nowych czy złożonych.
<b>Wynik obserwacji</b>	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
2. Porównywanie na bieżąco/regularnie efektów z przyjętymi normami.	Nie porównuje efektów działań z przyjętymi normami.	Porównuje efekty kolejnych etapów działań z przyjętymi normami w zakresie swojego stanowiska pracy/w sytuacjach typowych, rutynowych zadań.	Porównuje efekty kolejnych etapów działań z przyjętymi normami także poza zakresem swojego stanowiska pracy lub/i w sytuacjach zadań nowych czy złożonych.
<b>Wynik obserwacji</b>	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■

W powyższym rozwiązaniu ocenie podlega tylko każdy ze wskaźników, co oznacza, że po sporządzeniu oceny musi być ona poddana wstępnej interpretacji, tak by oceniający otrzymał obraz podsumowujący, czyli ukazujący relację między zaznaczonymi wskaźnikami a kompetencjami. Dzięki temu po ocenie odnoszącej się do poszczególnych wskaźników uzyska informację o całościowym stanie kompetencji, co stanowi podstawę do analizy i informacji zwrotnej z oceny. Potrzebny jest do tego schemat analizy, który został zintegrowany z narzędziem i dokonuje przeliczeń automatycznie. Ten element nie jest konieczny, gdy zastosuje się inną wersję tego narzędzia, w której skala natężeń widoczna na poziomie narzędzia odnosi się także bezpośrednio do kompetencji. Prezentuje ją przykład poniżej (tabela 3.4 – symbol narzędzia OO/sk/k).

#### 3.2.3.2.2.1.2. Narzędzia oparte na metodzie obserwacyjnej z wykorzystaniem skali natężeń dla kompetencji

To rozwiązanie polega na przypisaniu do każdego poziomu natężenia kompetencji konkretnej liczby wskaźników z zasadą, że występowanie wszystkich pożądanych zachowań informuje o oczekiwanym poziomie kompetencji, a każdy brak, szczegółowo wskazany, jest informacją o jakimś problemie w danej kompetencji. Potencjał natomiast został zdefiniowany jako zachowanie wykraczające poza poziom oczekiwany na danym stanowisku pracy, ale jego charakterystykę oceniający sam powinien opisać. Jest to przykład otwartej skali natężeń, co stanowi wygodne rozwiązanie dające możliwość wyjścia poza trzystopniową skalę ocen bez negatywnych konsekwencji (to zagadnienie omówiono w podrozdziale 3.3.9). Nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jak może u poszczególnych osób objawiać się potencjał rozwojowy, dlatego menedżer powinien mieć możliwość podejścia do tego w sposób niestandardowy, korzystając jedynie z punktu odniesienia, jakim są zachowania na poziomie oczekiwanym.

Tabela 3.4. Przykład oceny obserwacyjnej ze skalą natężeń dla kompetencji

		Symbol narzędzia: OO/sk/k
<b>Skala podsumowująca obserwacje wskaźników poszczególnych kompetencji</b>		
A	Przewyższa oczekiwania stawiane na stanowisku w zakresie danej kompetencji.	
B	Spełnia wszystkie oczekiwania stawiane na stanowisku w zakresie danej kompetencji.	
C	Spełnia nie wszystkie oczekiwania stawiane na stanowisku w zakresie danej kompetencji, wymaga poprawy.	
D	Nie spełnia oczekiwań stawianych na stanowisku w zakresie danej kompetencji, wymaga poprawy.	



WSPÓLPRACA			
	Definicja kompetencji		
	1. Udziela pomocy współpracownikom.		
	2. Jest nastawiony na realizację wspólnych celów.		
	3. Dbą o dobre relacje i nie powoduje konfliktów.		
A	B	C	D
Oprócz spełniania kryteriów 1, 2, 3 z oceny B wykazuje coś więcej, np.: Aktywizuje zespół, zachęca do współpracy. <sup>1)</sup>	Spełnia wszystkie kryteria definiujące kompetencję (1, 2, 3)	Obserwowane braki w zakresie jednego / dwóch kryteriów (1, 2, 3) <sup>2)</sup>	Nie spełnia żadnego z kryteriów definiujących kompetencję.
<b>Komentarz do oceny:</b>			
<sup>1)</sup> Jeśli oceniający decyduje się na przydzielenie oceny A, jest zobowiązany dookreślić, na czym polega wyjątkowość ocenianego w tej kategorii; powyżej ukazana ocena jest tylko przykładowa. <sup>2)</sup> Jeśli oceniający decyduje się na przydzielenie oceny C, jest zobowiązany dookreślić, który ze wskaźników obniża ocenę; może wskazać (zakreślić) jeden lub dwa wskaźniki.			

Podczas stosowania metody obserwacyjnej ze skalą natężeń oceniający nie „przykłada” skali do zachowań, lecz wyskalowane zachowania do ocenianego – to zasadnicza różnica między oceną wartościującą a oceną obserwacyjną.

### 3.2.3.2.2.2. Narzędzia oparte na metodzie obserwacyjnej bez wykorzystania skali natężeń

#### 3.2.3.2.2.2.1. Narzędzia oparte na metodzie obserwacyjnej bez wykorzystania skali natężeń z dwuwartościowymi wskaźnikami i jednowartościową oceną (0–1/1)

Rozwiązanie to polega na całkowitej rezygnacji ze skali natężeń na poziomie narzędzia i ocenianiu poziomu kompetencji przez wskazanie zaobserwowanych u pracownika zachowań negatywnych i pozytywnych. Podstawą jest założenie, że każdy obserwowalny wskaźnik behawioralny może przybrać wartość pozytywną lub negatywną. Obie wartości zostają uwzględnione w zbiorze ocenianych zachowań. W takim układzie wskaźniki są symetryczne, czyli każdemu zachowaniu negatywnemu powinno odpowiadać zachowanie pozytywne (0–1). Ocena obserwacyjna 0–1/1 polega na odnotowywaniu tylko tych zachowań, które występują (są zauważone przez oceniającego). Dlatego ocena jest w tym przypadku jednowartościowa (1). Zachowania pożądane i niepożądane zostają ze sobą losowo zestawiane, tak aby oceniający koncentrował się jedynie na odnotowaniu ich obserwa-

cji, czyli stwierdzeniu: „TAK, to zachowanie występuje”. Dzięki zestawowi wskaźników pozytywnych i negatywnych oceniający widzi i pożądane, i niepożądane zachowania, trzymając się jedynie zasady „Odnutowuję to, co obserwuję”. Błędem jest założenie, że brak zachowania pozytywnego jest równoznaczny z zachowaniem negatywnym. Tak nie jest. Zachowanie pozytywne może po prostu nie występować lub być niezauważone przez oceniającego. W ocenie 0–1/1 powinny zatem zawsze być zdefiniowane zachowania pozytywne i negatywne, a w narzędziu podczas oceny powinny być dostępne dwie kategorie oceny: „TAK, występuje” oraz „NIE WIEM/NIE było obserwowane”. Na tym rozwiązaniu jest oparte narzędzie dostępne w aplikacji IT dołączonej do książki. Przykład narzędzia zamieszczono również w tabeli 3.5 – symbol narzędzia OO(0–1/1).

Tabela 3.5. Przykład arkusza oceny obserwacyjnej bez skali natężeń (wersja 0–1/1)

		Symbol narzędzia: OO(0–1/1)
Lp.	Stwierdzenie opisujące postawę ocenianego pracownika	Wynik obserwacji
1.	Powierza pracownikom zadania do samodzielnej realizacji.	<input type="checkbox"/>
Komentarz:		
2.	Nie potrafi przetwarzać zapisu dotyczącego szczegółów ważnych dla danej pracy i umieszczać ich w szerszym kontekście, umożliwiającym tworzenie wniosków, lub robi to niedokładnie.	<input type="checkbox"/>
Komentarz:		
3.	Potrafi identyfikować elementy niezgodne ze strategią firmy.	<input type="checkbox"/>
Komentarz:		
4.	Brakuje mu odwagi i zdecydowania w działaniu.	<input type="checkbox"/>
Komentarz: (fragment)		
W polu „Wynik obserwacji” oceniający klika myszką (narzędzie w wersji elektronicznej) przy zachowaniach, które obserwuje i uznaje za typowe dla ocenianego		<input type="checkbox"/>

Arkusze zerojedynkowe składają się jedynie z bezpośrednich wskaźników. Kompetencje, do których zostały przypisane, nie są w narzędziu widoczne, są jednak dostępne poza narzędziem w postaci standardowych modeli. Można mieć do nich dostęp także na etapie analizy wyników arkusza. W podejściu zerojedynkowym nie wykorzystuje się typowej skali, zastępuje ją liczbą wskaźników (pozytywnych i negatywnych) obserwowanych

u ocenianego. Stosunek liczby wskaźników negatywnych do pozytywnych jest ilościową informacją o natężeniu czy bieżącym stanie kompetencji. Ich układ, z uwagi na treść i zakres, stanowi natomiast informację jakościową na temat deficytów kompetencji lub innych problemów skutkujących niepożądanymi zachowaniami. W tak zorganizowanym narzędziu poziom kompetencji jest definiowany przez samo narzędzie na podstawie wskazanej przez oceniającego liczby wskaźników mających dwie wartości. Oceniający nie przypisuje kompetencjom bezpośrednio pewnej wartości z dostępnej skali, lecz robi to pośrednio przez wskazanie obserwowanych u ocenianego zachowań. Po podsumowaniu zaznaczonych zachowań i pogrupowaniu ich według wartości i informacji zawartych w modelu kompetencji można je poddać analizie i interpretacji jakościowej.

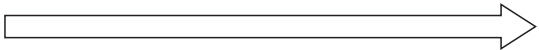
**Pamiętajmy!** Istnieje konieczność zestawiania zachowań pożądanych i niepożądanych, tak by oceniający koncentrował się jedynie na odnotowaniu ich obserwacji, czyli stwierdzeniu: „TAK, to zachowanie występuje”. Dzięki zestawowi wskaźników pozytywnych i negatywnych oceniający widzi i pożądane, i niepożądane zachowania, trzymając się jedynie zasady: „Odnotowuję to, co obserwuję”.

Błędem jest założenie, że brak obserwacji zachowania pozytywnego jest równoznaczny z występowaniem zachowania negatywnego!

#### 3.2.3.2.2.2.2. Narzędzia oparte na metodzie obserwacyjnej bez wykorzystania skali natężeń z jednowartościowymi wskaźnikami i dwuwartościową oceną (1/0–1)

Rozwiązanie to metodologicznie jest bardzo zbliżone do arkusza OO(0–1/1). Również polega na całkowitej rezygnacji ze skali natężeń na poziomie narzędzia i ocenianiu poziomu kompetencji przez wskazanie występowania lub niewystępowania wskaźników. W arkuszu OO(1/0–1) są jednak uwzględnione tylko zachowania pozytywne (1). Natomiast w narzędziu oceniający może do podanych zachowań wybrać odpowiedź o jednej z dwóch podstawowych wartości: „NIE, to zachowanie nie występuje, występuje przeciwne/„TAK, to zachowanie występuje” (0–1) oraz w sytuacji niepewności użyć opcji: „NIE WIEM/NIE było obserwowane”. To narzędzie oferuje więc jeden wymiar wskaźników i daje trzy wartości odpowiedzi, podczas gdy poprzedni arkusz z grupy narzędzi zerojedynkowych oferował dwa wymiary wskaźników (pozytywne i negatywne) oraz jedną podstawową wartość odpowiedzi: „TAK, to zachowanie występuje” i dodatkowo „NIE WIEM/NIE było obserwowane”). Przykład narzędzia znajduje się w tabeli 3.6 – symbol narzędzia OO(1/(0–1). Dodatkowo to narzędzie jest szczegółowo opisane w podrozdziale 3.4.4.3.

Tabela 3.6. Przykład arkusza oceny obserwacyjnej bez skali natężeń (wersja 1/0–1)

		Symbol narzędzia: OO(1/0–1)
Lp.	Stwierdzenie opisujące postawę ocenianego pracownika	Wynik obserwacji
1.	Powierza pracownikom zadania do samodzielnej realizacji.	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Komentarz:		
2.	Potrafi identyfikować elementy niezgodne ze strategią firmy.	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Komentarz:		
3.	Wyznacza standardy wykonania zadań, do których potem porównuje osiągnięcia poszczególnych podwładnych.	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Komentarz:		
4.	Potrafi wyznaczać długofalowe cele (myśli perspektywicznie).	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Komentarz: (fragment)		
 <p>W polu „Wynik obserwacji” oceniający zaznacza przez kliknięcie myszką:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• symbol <input checked="" type="checkbox"/>, gdy oceniany prezentuje postawę opisaną danym zachowaniem, czyli dana postawa charakteryzuje ocenianego</li> <li>• symbol <input type="checkbox"/>, gdy oceniany prezentuje postawę przeciwną do opisanej, czyli gdy brakuje mu opisanej postawy</li> <li>• <input checked="" type="checkbox"/>, gdy opisane zachowanie jest w ogóle nieobserwowane lub gdy oceniany raz prezentuje opisaną postawę, a innym razem postawę przeciwną</li> </ul>		<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>

W narzędziach bez zastosowania skali natężeń, opartych tylko na zaznaczaniu obserwowanych wskaźników, szczególnie ważna jest zasada reprezentatywności zachowań. Zgodnie z nią należy przyjąć, że dopiero pewna częstotliwość pojawiania się zachowań stanowi wskaźnik charakteryzującego jednostkę stylu działania. Chodzi o to, by odróżnić pojedyncze wydarzenia, w których poczyniło się obserwacje, od sytuacji typowych, regularnych, w których obserwowane zachowania można uznać za informację o poziomie kompetencji pracownika. Ustalenie normy w tym zakresie jest kwestią indywidualną i uzależnioną od specyfiki firmy oraz osób odpowiedzialnych za ocenianie.

W interpretacji wyników uzyskanych na podstawie omawianych arkuszy zerojedynkowych obowiązuje zasada, że im więcej zachowań pozytywnych pracownik prezentuje, tym bardziej zbliża się do oczekiwanego poziomu kompetencji przypisanych do jego stanowiska pracy. Jeśli taki obraz

kompetencji łączy się z wysokimi wynikami pracy, wówczas jest to informacja o dużej efektywności pracownika (przy czym termin *efektywność* jest umowny, a jego znaczenie powinno być zawsze dookreślone przez użytkowników systemu oceny – była już o tym mowa na początku podrozdziału 2.5, temat ten został też szczegółowo omówiony w podrozdziale 3.4.1.3.2, s. 217). O potencjale rozwojowym pracownika wnioskuje się w takim przypadku na podstawie dodatkowych form oceny, specjalnie przygotowanych do identyfikacji potencjału, oraz z rozmów oceniających, a także na podstawie informacji od samego pracownika.

Nie oznacza to jednak, że arkusze zerojedynkowe w ogóle nie mogą służyć do wskazania zachowań świadczących o potencjale pracownika. Można tak zaprojektować wskaźniki, by oprócz oczekiwanego standardu kompetencji zawierały również grupę zachowań informującą o ewentualnym potencjale rozwojowym. Prezentowane w tej książce wersje arkuszy 0/1 takiej funkcji nie mają. Ma ją natomiast częściowo rozwiązanie dostępne w aplikacji i opisane w rozdz. 5.

W zależności od narzędzia stosowanego w ocenie obserwacyjnej oceniający widzi na bieżąco, jakie przełożenie na poziom kompetencji mają dokonane przez niego wybory (przykład z tabeli 3.4 – narzędzie o symbolu OO/sk/k) lub nie ma tej wiedzy podczas wypełniania narzędzia oceny, a dowiadyje się o tym dopiero po otrzymaniu informacji ze wstępną interpretacją wyników (przykłady z tabel 3.3, 3.5 i 3.6 – kolejno narzędzia o symbolach: OO/sk/w, OO(0–1/1), OO(1/0–1)).

Z reguły narzędzia oparte na ocenie obserwacyjnej są wyposażone w schemat analizy jakościowej, czyli wytyczne, jak zinterpretować zestawienia zarejestrowanych zachowań. Jest to konieczne zwłaszcza w narzędziach zerojedynkowych (symbole: OO(0–1/1), OO(1/0–1)), ponieważ zachowania nie są w nich bezpośrednio przypisane kompetencjom. Oceniający podczas oceny pracownika myśli tylko kategoriami wskaźników, dopiero później, po wypełnieniu arkusza, wynik jest automatycznie interpretowany przez odniesienie poszczególnych wyborów do kompetencji. Za tę wstępną interpretację odpowiada specjalny schemat analizy towarzyszący arkuszom bez skal natężeń. To ważny i charakterystyczny element tej grupy narzędzi – z jednej strony obiektywizuje ocenę, z drugiej ją upraszcza. Oceniający ma bowiem za zadanie jedynie precyzyjnie opisać pracownika poprzez zachowania, które są dla niego charakterystyczne, a po takiej ocenie otrzymuje wstępną interpretację, jak wskazane zachowania wpływają na model kompetencji z określeniem obszarów, które powinny być bardziej szczegółowo przeanalizowane.

### 3.2.3.3. Przegląd, zestawienie i porównanie zaprezentowanych narzędzi oceny

Po zestawieniu przykładów oceny niewartościującej i oceny wartościującej widać wyraźnie różnice w tych dwóch podejściach oraz znacznie większą elastyczność i precyzję oceny niewartościującej. Podsumowując, w ocenie poprzez obserwację ostateczną wartość kompetencji nadaje się nie *a priori* czy też z woli zwierzchnika, lecz bezpośrednio przez zestawienie wskaźników, które zwierzchnik zaobserwował i uznał za typowe dla pracownika. Dzięki temu każdy, kto zechce zrobić użytek z tego zapisu (np. w przyszłości, po zmianie zwierzchnika), będzie bezpośrednio i dokładnie wiedział, z czego wynikał ostateczny poziom kompetencji u danego pracownika. Będzie on bowiem zapisem powstałym z zestawienia (nie uśrednienia) behawioralnych wskaźników, z których część wniosła bezpośrednią informację o zachowaniach, jakie obciążąły ocenę, a część o zachowaniach, które były lub są mocnymi stronami pracownika wymagającymi uwagi i rozwoju.

Rozważania nad korzyściami i problemami wynikającymi z wyboru jednej z dwóch opisanych metod oceny pozostawiam Czytelnikowi. Moja opinia jest jednoznaczna: ocena wartościująca jest nieprecyzyjna, bardziej subiektywna, a dodatkowo dla oceniającego zdecydowanie trudniejsza „psychologicznie” (wymaga znacznie więcej analiz przed ostatecznym wyborem oceny). Wszystkie proponowane w tej książce narzędzia zostały oparte na ocenie obserwacyjnej. Jednak powszechność stosowania oceny wartościującej, z ogromną różnorodnością skal natężeń kompetencji, skłania do dyskusji nad ostatecznym wyborem sposobu postępowania. Postaram się zatem w dalszej części dostarczyć wielu praktycznych argumentów do tej dyskusji.

Tymczasem poniżej prezentuję przykłady narzędzi oceny różniące się pod względem trzech opisanych wymiarów. Po tej charakterystyce narzędzi omówione zostały skale.

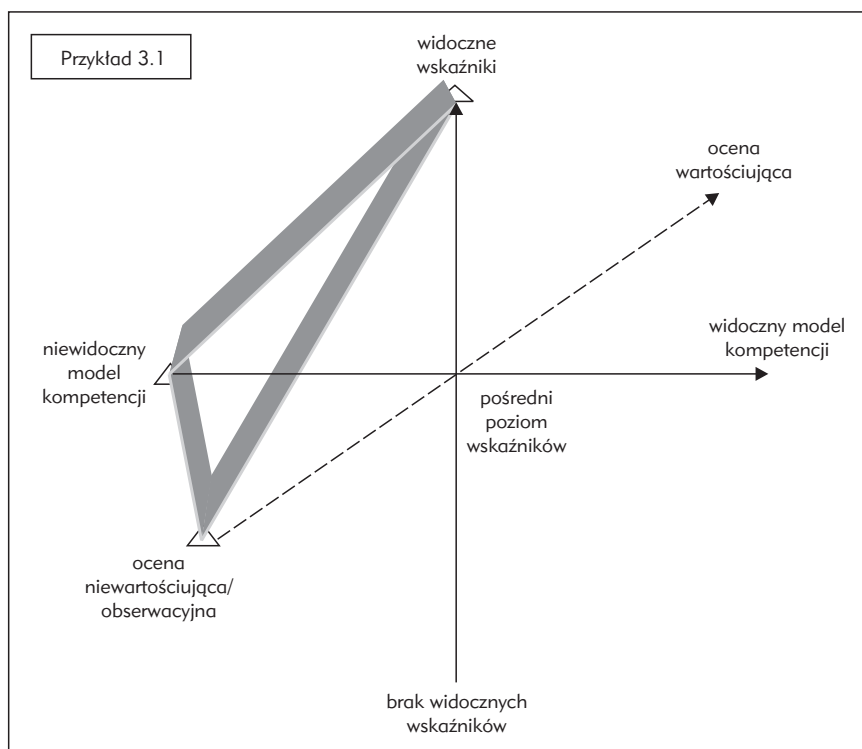
---

#### Przykład 3.1

W tabeli 3.7 przedstawiono fragment arkusza ocen z widocznymi wskaźnikami bez widocznych nazw kompetencji. Ocena niewartościująca – brak skali natężeń, polega na wskazaniu zachowań, które jako typowe są obserwowane u pracownika. Informacja, jakie przełożenie na poziom kompetencji mają obserwacje, oceniający otrzymuje po wstępnej interpretacji wyników oceny.

Tabela 3.7. Fragment kwestionariusza ocen z widocznymi wskaźnikami bez widocznych nazw kompetencji. Ocena niewartościująca

Lp.	Stwierdzenie oceniające postawę ocenianego pracownika	Ocena
1.	Powierza pracownikom zadania do samodzielnej realizacji.	
2.	Nie potrafi przetwarzać zapisu dotyczącego szczegółów ważnych dla danej pracy i umieszczać ich w szerszym kontekście, umożliwiającym wysnuwanie wniosków, lub robi to niedokładnie.	
3.	Potrafi identyfikować elementy niezgodne ze strategią firmy.	
4.	Nie potrafi wzbudzić w pracownikach szacunku do firmy, w której pracują, lojalnej postawy względem niej i dumy z przynależności do niej.	
5.	Wyznacza standardy wykonania zadań, do których potem porównuje osiągnięcia poszczególnych podwładnych.	
6.	Potrafi wyznaczać długofalowe cele (myśli perspektywicznie).	
7.	Brakuje mu odwagi i zdecydowania w działaniu.	



Ilustracja 3.11. Graficzna prezentacja charakterystyki narzędzia



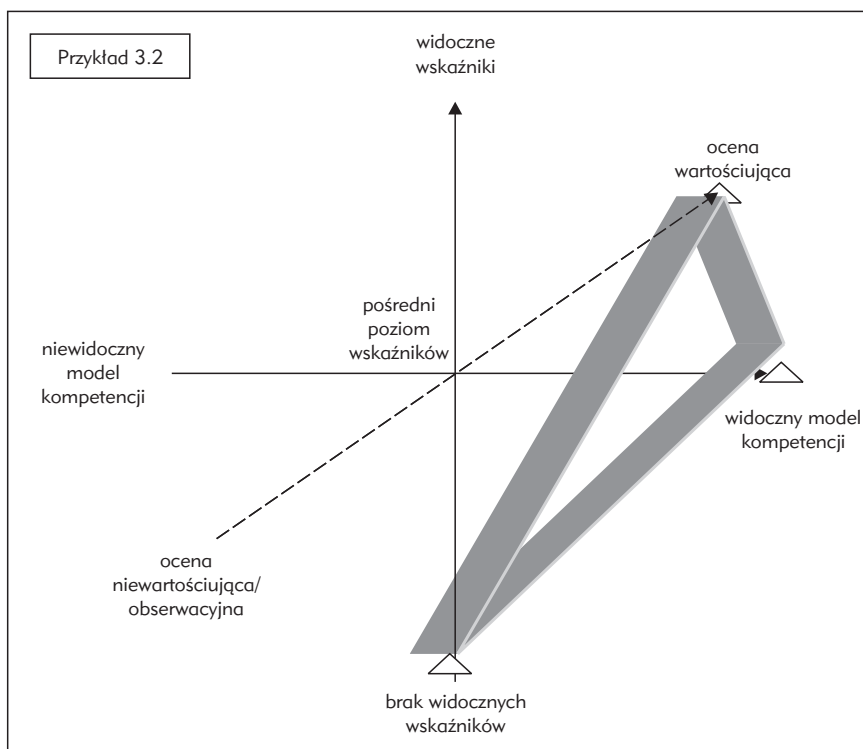
### Przykład 3.2

W tabeli 3.8 przedstawiono fragment arkusza ocen z widocznymi nazwami kompetencji, ale bez widocznych wskaźników. Ocena wartościująca – w oknie „ocena” jest miejsce na wpisanie jednej z wartości skali. Bez wyszczególnienia wskaźników, z oceną nadaną odgórnie przez przypisanie wybranej wartości ze skali, niewiele można się dowiedzieć o szczegółach i wnioskach z tej oceny.

Tabela 3.8. Fragment arkusza ocen z widocznymi nazwami kompetencji, ale bez widocznych wskaźników. Ocena wartościująca

			?	Symbol narzędzia: OW/bwsk
ARKUSZ OCENY PRACOWNIKA				
Nazwisko i imię				Nr ewidencyjny
Stanowisko				Kom. org.
Data oceny				
Oceniany okres				
Lp.	Kryterium	Ocena / zwierzchnik	Ocena / pracownik	
1.	Wiedza zawodowa			
2.	Organizacja pracy własnej			
3.	Zaangażowanie			
4.	Współpraca			
5.	Komunikacja			
6.	Otwartość na zmiany			
<i>Uwagi oceniającego</i>				
<i>Uwagi osoby ocenianej</i>				
Skala: 1 – przekracza wszystkie wymagania stanowiska; 2 – przekracza niektóre wymagania stanowiska, 3 – spełnia wymagania stanowiska; 4 – częściowo spełnia wymagania stanowiska; 5 – nie spełnia wymagań stanowiska				

Opracowano na podstawie materiałów z praktyki doradczej.



**Ilustracja 3.12.** Graficzna prezentacja charakterystyki narzędzia

### Przykład 3.3

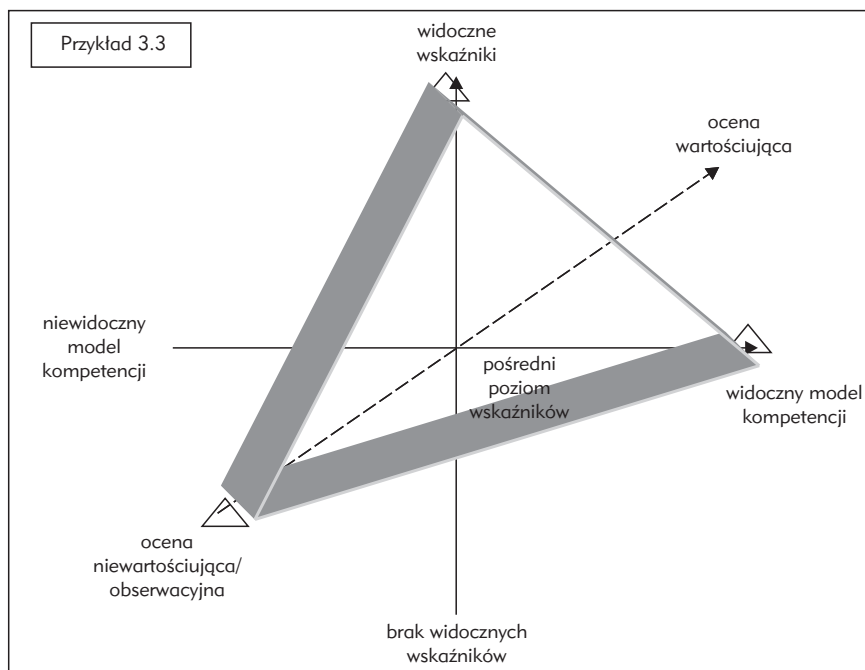
W tabeli 3.9 przedstawiono fragment arkusza ocen z widocznymi nazwami kompetencji i wskaźnikami. Ocena niewartościująca ze skalą natężeń – poziom kompetencji oceniający uzyskuje przez wskazanie konkretnych wskaźników/zachowań, których układ jednoznacznie wyznacza poziom kompetencji. Przebieg operacji jest bezpośrednio dostępny dla oceniającego.

**Tabela 3.9.** Fragment arkusza ocen z widocznymi nazwami kompetencji i wskaźnikami. Ocena niewartościująca

Skala ocen dotycząca poszczególnych kompetencji	
A	Przewyższa oczekiwania stawiane na stanowisku w zakresie danej kompetencji
B	Spełnia wszystkie oczekiwania stawiane na stanowisku w zakresie danej kompetencji
C	Spełnia nie wszystkie oczekiwania stawiane na stanowisku w zakresie danej kompetencji, wymaga poprawy
D	Nie spełnia oczekiwań stawianych na stanowisku w zakresie danej kompetencji, wymaga poprawy

Tabela 3.9. cd.

WSPÓŁPRACA			
	Definicja kompetencji		
	1. Udziela pomocy współpracownikom.		
	2. Jest nastawiony na realizację wspólnych celów.		
	3. Dbą o dobre relacje i nie powoduje konfliktów.		
A	B	C	D
Oprócz spełniania kryteriów 1, 2, 3 z oceny B wykazuje coś więcej, np.: Aktywizuje zespół, zachęca do współpracy. 1)	Spełnia wszystkie kryteria definiujące kompetencję (1, 2, 3)	Obserwowane braki w zakresie jednego / dwóch kryteriów (1, 2, 3) 2)	Nie spełnia żadnego z kryteriów definiujących kompetencję.
<b>Komentarz do oceny:</b>			
1) Jeśli oceniający decyduje się na przydzielenie oceny A, jest zobowiązany dookreślić, na czym polega wyjątkowość ocenianego w tej kategorii; powyżej ukazana ocena jest tylko przykładem.			
2) Jeśli oceniający decyduje się na przydzielenie oceny C, jest zobowiązany dookreślić, który ze wskaźników obniża ocenę; może wskazać (zakreślić) jeden lub dwa wskaźniki.			



Ilustracja 3.13. Graficzna prezentacja charakterystyki narzędzia

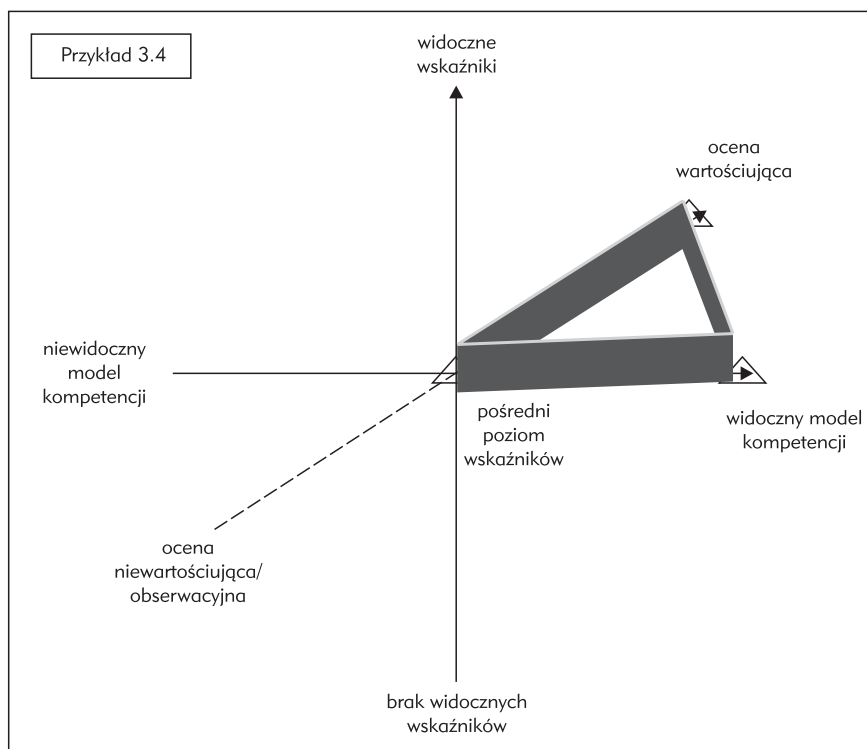
### Przykład 3.4

W tabeli 3.10 przedstawiono fragment arkusza ocen z widocznymi nazwami kompetencji i częściowo widocznymi wskaźnikami (tylko krańce kontinuum). Ocena wartościująca, dodatkowo oparta na jednym wskaźniku dla każdej kategorii (proszę zwrócić uwagę, że to tylko jeden wskaźnik o kilku natężeniach). Zadaniem oceniającego jest zaznaczenie pola przypisanego do jednej z wartości skali. Definicja wskaźnika w środku skali nie jest znana, zatem oceniający musi go dookreślić w relacji do opisu wartości krańcowych. Jeśli ocena przypadnie na któreś z pustych pól, precyzyjne dane na temat zachowania opisywanego kompetencję nie będą znane.

**Tabela 3.10.** Fragment arkusza ocen z widocznymi nazwami kompetencji i częściowo widocznymi wskaźnikami (tylko krańce kontinuum). Ocena wartościująca

						Symbol narzędzia: OW/sk/np
Zachowanie negatywne	Skala					Zachowanie pozytywne
	10–20	30–40	50–60	70–80	90–100	
<b>Kryterium – ORGANIZACJA PRACY WŁASNEJ</b> (definicja w manualu SOOP)						
Nie potrafi realistycznie zaplanować zadań.						Efektywnie i realistycznie ustala plany realizacji zadań.
<b>Kryterium – DYSCYPLINA PRACY</b> (definicja w manualu SOOP)						
Często nie przestrzega dyscypliny pracy, łamie obowiązujące zasady.						Pod względem dyscypliny pracy stanowi przykład do naśladowania.
<b>Kryterium – ELASTYCZNOŚĆ / OTWARCIE NA ZMIANY</b> (definicja w manualu SOOP)						
Nie akceptuje zmian w organizacji.						Jest liderem we wdrażaniu zmian w organizacji.
<b>Skala</b>						
10–20	30–40	50–60	70–80	90–100		
nie spełnia oczekiwań	poniżej oczekiwań	spełnia oczekiwania	powyżej oczekiwań	wyróżnia się		

Opracowano na podstawie materiałów z praktyki doradczej.

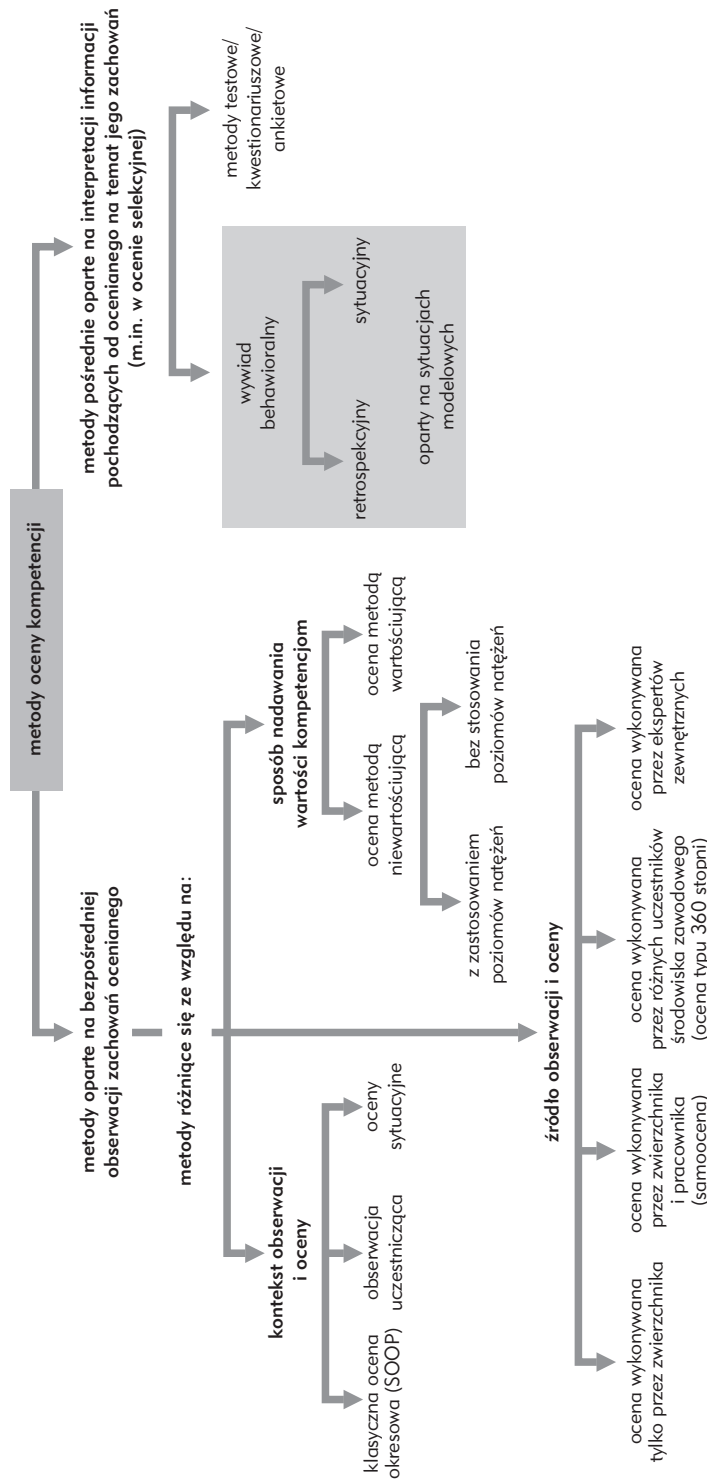


**Ilustracja 3.14.** Graficzna prezentacja charakterystyki narzędzia

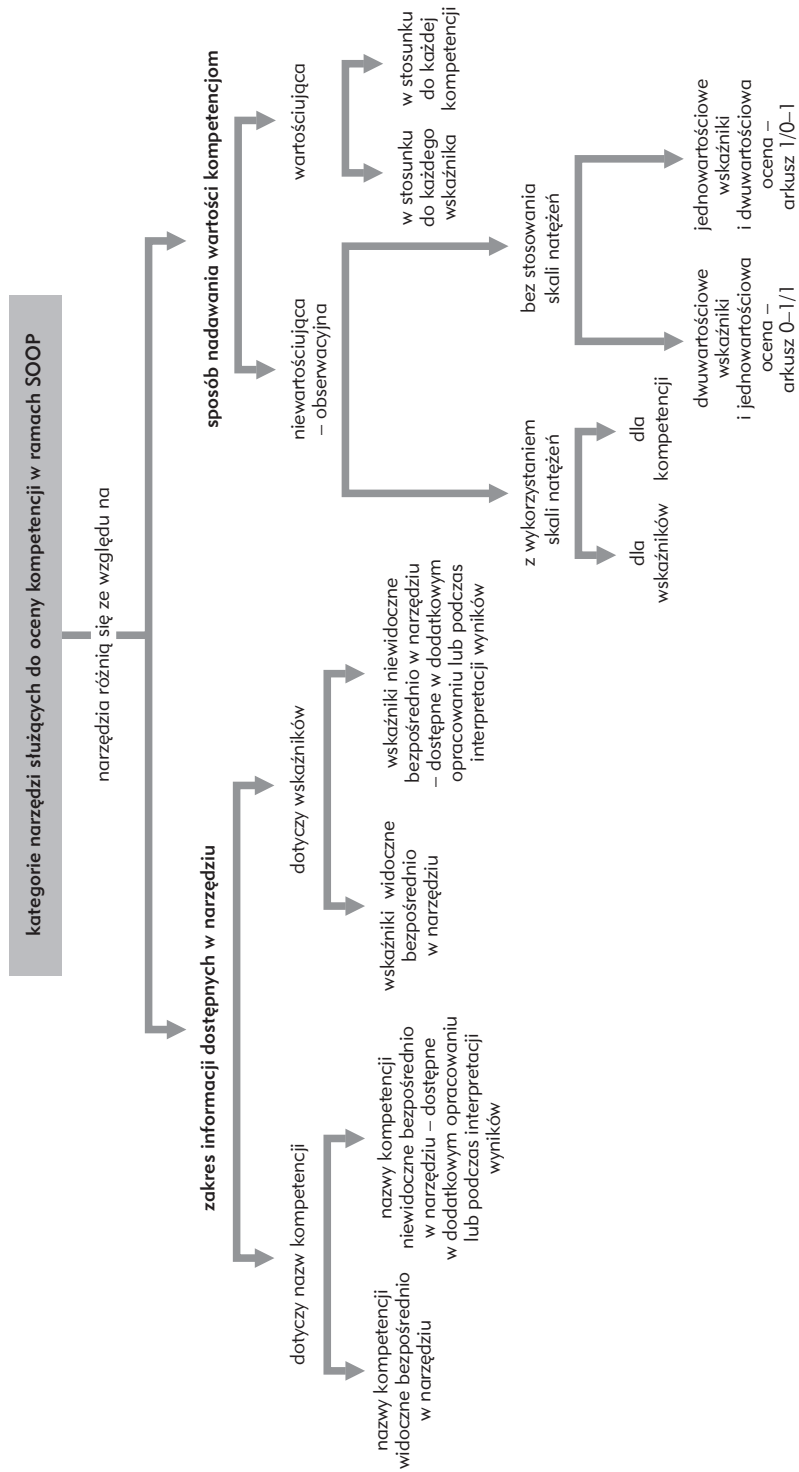
### 3.2.4. Skale stosowane w narzędziach oceny kompetencji

Skale stanowią w ocenie element nieodzowny, gdyż jest to proces z definicji polegający na skalowaniu, czyli porównywaniu czegoś z określonym standardem, wyznaczaniu stopnia zbieżności ocenianego elementu z odpowiadającą mu normą. Taka charakterystyka dotyczy każdej oceny bez względu na jej przedmiot. Z analizy zaprezentowanych wyżej narzędzi wynika, że skale mogą być różne i pojawiać się na różnych etapach oceny – w jednych narzędziach już na początku formułowania oceny, w innych dopiero po wstępnej analizie. Stosowane skale także są bardzo zróżnicowane. Mimo różnorodności ich form, można je z łatwością sklasyfikować w odniesieniu do zasad wykonywania pomiaru i w tym kontekście omówić ich zalety, a także wynikające z nich zagrożenia.

Opisane w tym podrozdziale skale to przegląd i klasyfikacja rozwiązań funkcjonujących w praktyce ZZL – są wśród nich rozwiązania korzystne i niekorzystne. Przed zastosowaniem któregoś z omawianych rozwiązań należy dokładnie przeanalizować jego charakterystykę i konsekwencje uży-



**Ilustracja 3.15.** Graficzna prezentacja podziału metod oceny kompetencji



**Ilustracja 3.16.** Graficzna prezentacja podziału narzędzi oceny kompetencji



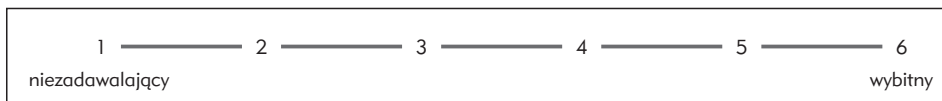
cia go w praktyce. Przypominam, że rozwiązania, które są lub mogą być w praktyce niekorzystne, zostały oznaczone symbolem ?.

Dwie podstawowe kategorie skal stosowanych w ocenie kompetencji to grupa graficznych skal rankingowych i grupa behawioralnych skal rankingowych.

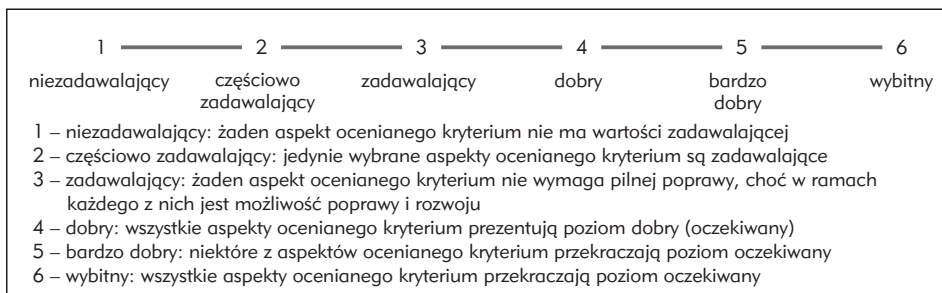
### 3.2.4.1. Grupa graficznych skal rankingowych

Graficzne skale rankingowe, jak sama nazwa wskazuje, w sposób graficzny opisują rozłożenie różnych wartości na wyznaczonym kontinuum. W rzeczywistości mogą przybierać formę tylko graficzną lub graficzno-opisową, jednak w przypadku tego rodzaju skal opisy nie mają charakteru behawioralnego, a jedynie w formie językowej prezentują znaczenie danego poziomu. Poniżej znajdują się przykłady dwóch klasycznych graficznych skal rankingowych: pierwsza ma formę tylko graficzną, druga – graficzno-opisową.

#### 3.2.4.1.1. Graficzna skala rankingowa



#### 3.2.4.1.2. Graficzno-opisowa skala rankingowa



Liczba poziomów (przedziałów) na skali, ich nazewnictwo i zakres opisu są kwestią otwartą i zależą od autorów narzędzia oceny. Powyższe dwa przykłady mają za zadanie ukazać samą zasadę graficznej skali rankingowej, a nie stanowić jakkolwiek jej standard. Graficzna skala rankingowa występuje zawsze w ocenie wartościującej (arkusze o symbolach OW/w i OW/k), co tworzy z niej miarę nieobiektywną i niewystandaryzowaną. Przypomnijmy, że w ocenie wartościującej skala jest bezpośrednią częścią narzędzia oceny. To ona bezpośrednio służy oceniającemu do dokonywania wyboru, jaki poziom ocenianego aspektu prezentuje pracownik. W tych narzędziach

skala kompetencji nie jest definiowana w efekcie wniosków z obserwacji, lecz sama w sobie stanowi instrument oceny. Nie poddamę skal graficznych szerszemu omówieniu, gdyż w mojej opinii są one równie nieprzydatne do oceny pracowników co komplementarna z nimi ocena wartościująca.

### 3.2.4.2. Grupa behawioralnych skal rankingowych

Behawioralne skale rankingowe, w przeciwieństwie do skal graficznych, opisują wyznaczone kontinuum konkretnymi zachowaniami. Ich zadaniem jest wskazanie, jak zmieniają się zachowania będące wskaźnikami wybranej kompetencji w zależności od poszczególnych poziomów skali. Behawioralne skale rankingowe mogą odnosić się bezpośrednio do wskaźników lub do kompetencji.

#### 3.2.4.2.1. Behawioralne skale rankingowe odnoszące się do wskaźników

Są to skale, które charakteryzują każdy wskaźnik oddzielnie, ukazując, jak zmienia się on na każdym kolejnym poziomie skali. Kompetencja jest w tym przypadku opisana konkretną liczbą odrębnie ocenionych wskaźników. Przykładem wykorzystania tej skali jest arkusz o symbolu OO/sk/w. W ramach metod z bezpośrednim użyciem skal jest to w miarę bezpieczna i precyzyjna forma oceny.

#### 3.2.4.2.2. Behawioralne skale rankingowe odnoszące się do kompetencji (do grupy wskaźników)

Są to skale, które opisują całą kompetencję, ukazując, jak na poszczególnych poziomach jej natężenia zmieniają się przypisane do niej wskaźniki. Kompetencja zostaje w tym przypadku opisana konkretną liczbą wskaźników, które są oceniane jako grupa (poziom odnosi się do całej grupy wskaźników) – przykład tej skali znajduje się poniżej. Taka skala oceny jest nieprecyzyjna, gdyż nie daje możliwości oceny poszczególnych wskaźników. W praktyce każdy wskaźnik może występować na innym poziomie skali. W tym przypadku nie można ich rozdzielić. W kolejnym podrozdziale zjawisko to zostało opisane jako błąd BROK – błąd braku rozłączności ocenianych kategorii (podrozdział 3.3.2). Można go rozumieć zarówno jako błąd narzędzia, jak i błąd wynikający ze skali. W narzędziach oceny okresowej skala i budowa narzędzia są ze sobą w pełni zintegrowane.

Behawioralne skale rankingowe, zarówno te odnoszące się do wskaźników, jak i do kompetencji, w rzeczywistości mogą przybierać kilka form:

- skale pełne, w których opisane są wszystkie poziomy zawarte w skali (arkusz o symbolu OO/sk/w, s. 139);
- skale niepełne, w których występuje opis tylko krańców kontinuum lub krańców i środka (arkusz o symbolu OW/sk/np, s. 151);

- skale zamknięte (stałe), w których oceniający niczego sam nie definiuje, a jedynie odnosi się do zachowań na stałe zapisanych w narzędziu (także w modelu kompetencji); przykład skali zamkniętej zawiera arkusz o symbolu OO/sk/w (s. 139);
- skale otwarte (elastyczne), w których występują poziomy niezdefiniowane odgórnie, lecz pozostawione do uzupełnienia przez oceniającego (najczęściej otwarte poziomy dotyczą krańców skali); przykład skali otwartej zawiera arkusz oceny o symbolu OO/sk/k (s. 140).

Liczba poziomów (przedziałów) na skali, ich nazewnictwo i zakres opisu są – podobnie jak w przypadku skal graficznych – kwestią otwartą i zależą od autorów narzędzia oceny i modelu kompetencji. Behawioralna skala rankingowa występuje zawsze w ocenie obserwacyjnej wykorzystującej skalę natężeń (arkusze o symbolach OO/sk/w i OO/sk/k). Warunkiem jej efektywności jest możliwość oceny niezależnie każdego ze wskaźników oraz trzy poziomy skali przy skalach zamkniętych. Przy skalach otwartych kwestia liczby poziomów jest do ustalenia. Zastosowanie więcej niż 4 poziomów przy skali zamkniętej zacierá różnice między poziomami. O ile w graficznej skali rankingowej (bez opisu na poziomie zachowań) można „bezkarnie” zastosować nawet 7-stopniową skalę, traktując ją jako płynnie rosnące natężenie ocenianego wymiaru, o tyle już w przypadku skal graficzno-opisowych zaczyna pojawiać się problem dotyczący tego, by znaczenia poszczególnych poziomów logicznie i behawioralnie się od siebie czymś różniły. W tego rodzaju skalach występuje trudność z opisaniem więcej niż 3 poziomów w sposób wskazujący na konsekwentne przybywanie wartości zachowań w miarę wzrostu skali (zagadnienie to jest też opisane w podrozdz. 3.3.9). Przy więcej niż trzech–czterech poziomach natężeń w zamkniętych skalach behawioralnych różnice między poziomami są niemożliwe do uzyskania i często sprowadzają się do różnic w brzmieniu słów ewentualnie do różnic w składni zdań opisujących poszczególne poziomy. Problem ten zdecydowanie się nasila, gdy skala jest zamknięta, ma więcej niż 3 poziomy oraz odnosi się do grupy wskaźników, a nie każdego z nich oddzielnie. Dwa przykłady poniżej dobrze ukazują niespójność i nieczytelność tak przygotowywanych skal. Ważne jest podkreślenie, że skale te nie są spreparowane na potrzeby zilustrowania omawianego zagadnienia. Są to skale pochodzące bezpośrednio z narzędzi stosowanych w praktyce oceny okresowej.

W tabeli 3.11 znajduje się przykład 5-stopniowej behawioralnej skali rankingowej odnoszącej się do kompetencji stanowiącej część arkusza OW/sk/np (s. 151). W tabeli 3.12 znajduje się natomiast analiza niespójności treści tabeli 3.11.

W celu ukazania braku jednoznacznych różnic między poziomami skali i braku logiki wyznaczającej przyrost wartości ocenianych kryteriów (braku podstaw do stwierdzenia, dlaczego niektóre zachowania są uznane za lepsze od innych), podzieliłam w pierwszym kroku poszczególne zachowania wpisane w kolejne poziomy.

Tabela 3.11. Przykład behawioralnej skali rankingowej odnoszącej się do kompetencji ?

Kompetencja: PODNOSZENIE KWALIFIKACJI				
Nie spełnia oczekiwań	Poniżej oczekiwań	Spełnia oczekiwania	Powyżej oczekiwań	Wyróżnia się
Nie stara się podnieść własnych kwalifikacji. W żaden sposób nie dokształca się w obszarach związanych z pracą.	Nie dąży do tego, aby podnieść własne kwalifikacje. Unika szkoleń i innych sposobów pogłębiania wiedzy związanej z pracą. Dokształcanie się i samokształcenie traktuje marginalnie.	Podnosi własne kwalifikacje związane z pracą. Uczestniczy w zaproponowanych szkoleniach, sam również proponuje tematykę. Czyta literaturę i prasę fachową. Chętnie korzysta z wiedzy innych pracowników.	Z zaangażowaniem podnosi kwalifikacje związane z pracą. Czyta literaturę i prasę fachową. Wykorzystuje możliwość uzyskania dodatkowych informacji i umiejętności również od innych pracowników.	Bardzo intensywnie podnosi własne kwalifikacje, zarówno ze swojej dziedziny, jak i z dziedzin pokrewnych. Zna wszelkie nowinki fachowe. Nie ustaje w ciągłym samokształceniu. Często jest arbitrem dla innych.

Opracowano na podstawie materiałów z praktyki doradczej.

Tabela 3.12. Analiza przykładu 5-stopniowej behawioralnej skali rankingowej odnoszącej się do kompetencji

Nie spełnia oczekiwań	Poniżej oczekiwań	Spełnia oczekiwania	Powyżej oczekiwań	Wyróżnia się
<p>Nie stara się podnieść własnych kwalifikacji.</p> <p>W żaden sposób nie dokształca się w obszarach związanych z pracą.</p>	<p>Nie dąży do tego, aby podnieść własne kwalifikacje.</p> <p>Unika szkoleń i innych sposobów pogłębiania wiedzy związanej z pracą.</p> <p>Dokształcanie się i samokształcenie traktuje marginalnie.</p>	<p>Podnosi własne kwalifikacje związane z pracą.</p> <p>Uczestniczy w zaproponowanych szkoleniach, sam również proponuje tematykę.</p> <p>Czyta literaturę i prasę fachową.</p>	<p>Z zaangażowaniem podnosi kwalifikacje związane z pracą.</p> <p>Czyta literaturę i prasę fachową.</p> <p>Wykorzystuje możliwość uzyskania dodatkowych informacji i umiejętności, również od innych pracowników.</p>	<p>Barczo intensywnie podnosi własne kwalifikacje, zarówno ze swojej dziedziny, jak i z dziedzin pokrewnych.</p> <p>Zna wszelkie nowinki fachowe.</p> <p>Nie ustaje w ciągłym samokształceniu.</p> <p>Często jest arbitrem dla innych.</p>

Opracowano na podstawie materiałów z praktyki doradczej.

Z analizy zawartości tabeli 3.12 widać wyraźnie, że:

- 1) w ramach różnych poziomów skali liczba zachowań nie jest stała, co uniemożliwia odnoszenie poziomów względem siebie i porównywanie z nimi obrazu rzeczywistego;
- 2) niektóre zachowania różnią się od siebie tylko brzmieniem (zaznaczone podkreśleniem i łączącą je strzałką) lub w ogóle się nie różnią (zaznaczone szarym tłem w tabeli zostały też pogrubione);
- 3) na poziomie niespełniania oczekiwań i poziomie poniżej oczekiwań pojawił się układ trzech zachowań, które zaburzają logikę wnioskowania (oznaczone trójkątem):
  - wydaje się bowiem naturalne, że *unikanie szkoleń* jest kategorią znacznie silniej wskazującą na niechęć podnoszenia swych kwalifikacji niż *niedokształcanie się w jakikolwiek sposób*, a jednak druga z tych kategorii na skali ma poziom najniższy;
  - dalej widać, że *unikanie szkoleń* jest zestawione na tym samym poziomie skali z *marginalnym traktowaniem dokształcania się* – i tu ponownie pojawia się pytanie, jak to rozumieć; unikanie jakiejś czynności jest tak ostrym i jednoznacznym wskaźnikiem, że zestawienie go z łagodniejszą w wyrazie marginalizacją powoduje znaczeniową sprzeczność.

To tylko fragment dużego opracowania behawioralnej skali natężeń kompetencji rozpisanej na 5 poziomów. Problem z niespójnością, brakiem logiki i brakiem jednoznacznych zasad przydziału do poszczególnych kategorii jest tym większy, im więcej poziomów chce się standardowo zdefiniować. W tym znaczeniu zbyt daleko posunięta standaryzacja ogranicza możliwość precyzyjnej oceny. Ocena staje się sztuczna wobec rzeczywistości i nie potrafi jej odzwierciedlić. Z tego powodu korzystnym rozwiązaniem jest upraszczanie narzędzi oceny w zakresie ich funkcji jak najwierniejszego odzwierciedlenia rzeczywistości oraz jednoczesne podkreślanie konieczności stosowania bardziej zaawansowanych analiz wyników obserwacji. Temu służą między innymi narzędzia oparte na metodzie obserwacji bez stosowania skal na poziomie narzędzia.

W celu poważnego potraktowania konsekwencji wykorzystania zbyt rozbudowanych, wielopoziomowych skal behawioralnych odnoszących się do całej grupy wskaźników prezentuję poniżej jeszcze jeden przykład tego rozwiązania. W pierwszej części tabeli 3.13 ukazany jest obraz oryginalny, bez analizy treści. W drugiej części poszczególne wskaźniki zostały ponumerowane, by można było przeanalizować poprawność ich układu. Z założenia wskaźniki powinny występować na każdym kolejnym poziomie skali, reprezentując coraz wyższy poziom dojrzałości kompetencji, którą definiują. Tymczasem z powodu zbyt rozbudowanej skali oraz zbyt dużej liczby wskaźników ujętych jako jednorodna grupa, skala utraciła spójność i uniemożliwia precyzyjną ocenę. Opisane jest to w komentarzach w drugiej części tabeli.

Tabela 3.13. Przykład braku spójności i logicznego układu wskaźników w bardzo rozbudowanym schemacie operacjonalizacji przy 5-poziomowej skali natężeń kompetencji

## Obraz oryginalny, podstawowy bez analizy

	ZAANGAŻOWANIE
POZIOM	OPIS ZACHOWAŃ
<b>BRAK KOMPETENCJI</b> (1)	Nie wykazuje inicjatywy w realizacji zadań. Nie zgłasza własnych pomysłów na sposób wykonania przydzielonej pracy. Rzadko angażuje się w pełni w realizację zadania, nie wykorzystuje swoich możliwości. Unika brania na siebie odpowiedzialności. Nie dotrzymuje ustalonych terminów. Podejmuje działania, które nie dają konkretnych rezultatów. (...)
<b>POZIOM PODSTAWOWY</b> (2)	Wykazuje inicjatywę w zakresie niektórych z powierzanych zadań. Jednak zgłaszane przez niego pomysły nie zawsze mogą być wykorzystane w działaniu. Angażuje się w realizację prostych i ciekawych zadań. Przyjmuje odpowiedzialność, jednak tylko za łatwiejsze zadania. Zdarzają się pojedyncze sytuacje, gdy nie dotrzymuje ustalonych terminów (np. niespodziewane trudności). Podejmuje działania, które pozwalają osiągnąć konkretne rezultaty głównie w przypadku prostych zadań. (...)
<b>POZIOM DOBRY</b> (3)	Przejawia inicjatywę. Często dzieli się pomysłami na sposób wykonania zadania. Realizując zadania, wykazuje zaangażowanie i w pełni wykorzystuje swój potencjał. Bierze odpowiedzialność za wykonywane zadania. Dotrzymuje ustalonych terminów. Podejmuje działania ukierunkowane na osiągnięcie konkretnych rezultatów. W obliczu pojawiających się problemów sprawnie kontynuuje działania i osiąga rezultaty. Przywiązuje dużą wagę do rzetelnego i profesjonalnego wykonania zadania.
<b>POZIOM BARDZO DOBRY</b> (4)	Przejawia wyraźną inicjatywę. Proponuje wiele rozwiązań dotyczących realizacji złożonych i trudnych zadań. Umiejętnie i z zaangażowaniem realizuje nawet trudne i złożone zadania. Brak elementu odpowiedzialności za własne działania. Bierze odpowiedzialność za efekty pracy zespołu także wtedy, gdy pojawiają się trudności. Zawsze dotrzymuje ustalonych terminów, nawet w przypadku złożonych i trudnych projektów. Wobec trudności podejmuje działania, które pozwalają na osiągnięcie konkretnych rezultatów. W razie trudności, nawet w przypadku złożonych zadań i sytuacji kryzysowych, konsekwentnie dąży do założonych celów. (...)
<b>POZIOM EKSPERCKI</b> (5)	Prezentuje wiele użytecznych pomysłów odnoszących się do pracy różnych zespołów i osób w firmie. Zachęca innych do angażowania się w powierzone zadania i wykorzystywania własnych umiejętności podczas osiągania celów. Doskonale realizuje projekty wymagające szerokiej odpowiedzialności. Zachęca innych do przyjmowania odpowiedzialności za efekty swojej pracy. Uczy innych, w jaki sposób dotrzymywać ustalonych terminów. Wykorzystuje w tym celu nowe techniki i narzędzia. Koryguje działania współpracowników, gdy nie zmiierają one do osiągnięcia konkretnych rezultatów. (...)



Tabela 3.13. cd.

Obraz po analizie z naniesionymi komentarzami (analiza pierwszych 5 wskaźników)	
P	ZAANGAŻOWANIE OPIS ZACHOWAŃ
(1)	Nie wykazuje inicjatywy w realizacji zadań. (wskaźnik 1) ◆ Nie zgłasza własnych pomysłów na sposób wykonania przydzielonej pracy. (wskaźnik 2) Rzadko angażuje się w pełni w realizację zadania (wskaźnik 3), nie wykorzystuje swoich możliwości. (wskaźnik 4) Unika brania na siebie odpowiedzialności. (wskaźnik 5) (...)
(2)	Wykazuje inicjatywę w zakresie niektórych z powierzanych zadań. (wskaźnik 1) ◆ Jednak zgłaszane przez niego pomysły nie zawsze mogą być wykorzystane w działaniu. (wskaźnik 2) Angażuje się w realizację prostych i ciekawych zadań. (wskaźnik 3) (BRAK wskaźnika 4) Przyjmuje odpowiedzialność, jednak tylko za łatwiejsze zadania. (wskaźnik 5) (...)
(3)	Przejawia inicjatywę. (wskaźnik 1) ◆ Często dzieli się pomysłami na sposób wykonania zadania. (wskaźnik 2) Realizując zadania, wykazuje zaangażowanie (wskaźnik 3) i w pełni wykorzystuje swój potencjał. (wskaźnik 4) Przyjmuje odpowiedzialność za realizowane zadania. (wskaźnik 5) (...)
(4)	Przejawia wyraźną inicjatywę. (wskaźnik 1) ◆ Proponuje wiele rozwiązań dotyczących realizacji złożonych i trudnych zadań. (wskaźnik 2) Umiejętnie i z zaangażowaniem realizuje nawet trudne i złożone zadania. (wskaźnik 3) (BRAK wskaźnika 4) (BRAK wskaźnika 5) <i>Brak elementu odpowiedzialności za własne działania. Nie ma mowy o odpowiedzialności własnej, nagle pojawia się odpowiedzialność za zespół.</i> (...)
(5)	(BRAK wskaźnika 1) <i>Brak elementu dotyczącego przejawiania inicjatywy</i> ◆ Prezentuje wiele użytecznych pomysłów dotyczących pracy różnych zespołów i osób w firmie. (wskaźnik 2) Zachęca innych do angażowania się w powierzone zadania i wykorzystywania własnych umiejętności podczas realizacji celów. (wskaźnik 3) (BRAK wskaźnika 4) <i>Zachęca innych, a czy sam jest zaangażowany? Brak odniesienia do zaangażowania (element tylko w domyśle).</i> Doskonale realizuje projekty wymagające szerokiej odpowiedzialności. Zachęca innych do brania odpowiedzialności za efekty swojej pracy. (wskaźnik 5) (...)

Z opisu poszczególnych poziomów zostało wybranych 5 pierwszych fraz, które można uznać za odrębne wskaźniki. Ten układ poddano analizie:

1. Taka konstrukcja skali z definicji usztywnia ocenę, gdyż nie daje możliwości oceny każdego wskaźnika oddzielnie, a jedynie w całej grupie. Dalej uniemożliwia to elastyczną ocenę oddzielnie każdego ze wskaźników, a to, że pracownik będzie prezentował różny poziom każdego z tych aspektów, jest bardzo prawdopodobne.
2. Wraz z przyjęciem takiej budowy skali konieczne jest utrzymanie spójnego układu wskaźników na każdym poziomie skali. Oznacza to, że na każdym poziomie skali powinny znaleźć się po kolei te same zakresy zachowań różniące się jedynie poziomem zaawansowania czy natężenia. Dużym błędem jest brak ciągłości skali, czyli sytuacja, w której na jednych poziomach dany wskaźnik występuje, a na innych nie.
3. Wiele wskaźników tylko pozornie różnicuje zachowania między poziomami, np. wskaźnik 1: poz. 2: Wykazuje inicjatywę poz. 3: Przejawia inicjatywę poz. 4: Przejawia wyraźną inicjatywę poz. 5: Brak wskaźnika

Analiza innych wskaźników z przykładu w tabeli 3.13 prowadzi do wielu innych niespójności i niejasności uniemożliwiających jednoznaczną i rzetelną ocenę.

Opracowano na podstawie materiałów z praktyki doradczej.

Można by oczywiście podejść do definiowania poszczególnych poziomów w przykładzie z tabeli 3.13 nieco uważniej i spróbować wykonać opis dokładniej, bez utraty ciągłości poszczególnych wskaźników, ale i tak nie przyniosłoby to istotnej poprawy. Główne problemy są bowiem ulokowane gdzie indziej. Pierwszy to zbyt wiele poziomów, których różnicowanie wymaga niuansów w opisie zachowań, a subtelności te są zbyt ulotne, by je zauważać w ocenie rocznej odnoszącej się do zachowań typowych, regularnych, świadczących o stałym stylu działania. Drugi problem to brak możliwości odrębnej oceny każdego ze wskaźników na każdym z poziomów skali. Zgrupowanie wskaźników i przypisanie wszystkich do każdego poziomu skali uniemożliwia oceniającemu swobodne działanie odzwierciedlające realny obraz obserwowanych zachowań.

W tym podrozdziale zaprezentowane zostały jedynie podstawowe wymiary decydujące o kształcie narzędzia oceny. W praktyce podlegają one modyfikacjom, tworząc całą paletę form, którą można elastycznie dopasować do potrzeb i możliwości firmy oraz użytkowników. Trzeba jednak uważać, gdyż konstruując narzędzie oceny, dobierając do niego skalę, opisując model kompetencji, a także integrując to wszystko razem, można popełnić wiele błędów. Kolejny podrozdział szczegółowo i obszernie informuje o tym, jak ich uniknąć lub jak naprawić, jeśli już zostały popełnione.

### **3.3. Błędy, zagrożenia i pułapki przy opisywaniu modeli kompetencji i projektowaniu arkuszy ocen kompetencji. Skąd się biorą? Do czego prowadzą? Jak ich uniknąć? Jak naprawić?**

Opisane w tym podrozdziale błędy ukazane są w kontekście narzędzi i modeli kompetencji, w których naturalnie wystąpiły. Materiał, na podstawie którego zostały opracowane, pochodzi z wieloletniej praktyki doradczej i szkoleniowej, a nazwy i kategorie błędów są efektem mojej pracy naukowo-dydaktycznej. Zastosowana terminologia ma charakter autorski, jest przygotowana na potrzeby programów nauczania dotyczących zastosowania modeli kompetencji w ocenie pracowników i nie jest powszechna. Ma przede wszystkim za zadanie porządkować i ułatwiać zrozumienie rozległej i zróżnicowanej wiedzy.

W każdym kolejnym podrozdziale analizie poddany zostaje konkretny błąd, co nie oznacza, że pozostałe, niebrane pod uwagę aspekty danego narzędzia są poprawne. Materiał, z którego pochodzą omawiane błędy, jest przede wszystkim poświęcony wyjaśnieniu negatywnych zjawisk i wska-

zaniu, jak je korygować. Sam w sobie nie powinien być traktowany jako wzór do powielania. Niezależną i uniwersalną wartość stanowią jedynie wskazówki i zasady korygujące omawiane błędy. Pełne reguły poprawnego projektowania narzędzi zostaną omówione w kolejnym podrozdziale.

### 3.3.1. Brak wskaźników ocenianych kompetencji lub wskaźniki niedostępne w narzędziu oceny

Po lekturze podrozdziału dotyczącego modeli kompetencji i istoty ocenienia ludzi nie trzeba zapewne podkreślać, że błąd polegający na ocenie kompetencji bez uprzedniego opracowania dla nich wskaźników behawioralnych, czyli zachowań, jest błędem kardynalnym, całkowicie uniemożliwiającym pracę z kompetencjami na rzecz procesu zarządzania rozwojem ludzi.

W praktyce oceniania pracowników kryją się jednak w tym zakresie trzy pułapki. W niemal niezauważalny sposób powodują one, że pomimo zdefiniowania w modelu kompetencji wskaźników, nie są one praktycznie wykorzystywane do oceny.

**Pułapka 1:** Pierwsza pułapka w omawianym obszarze zagraża nam zawsze, gdy mamy do czynienia z narzędziami, które nie zawierają wskaźników, a jedynie kompetencje. Dla przypomnienia – istnieje kategoria narzędzi, którą reprezentuje przykład 3.2 omawiany w podrozdziale 3.2.3.3 (zob. tabela 3.8, s. 148). Umieszczenie opisu wskaźników w jakimkolwiek opracowaniu SOOP poza narzędziem oceny w praktyce jest równoznaczne z ich niewykorzystaniem w procesie obserwacji, podczas wypełnienia narzędzia oceny oraz wnioskowania po obserwacji.

Bez względu na zastosowaną skalę i metodę oceny (wartościująca/obserwacyjna), oceniający powinien mieć do dyspozycji wszystkie dane potrzebne do identyfikacji właściwego poziomu ocenianego wskaźnika dostępne bezpośrednio w narzędziu. Dobrze przygotowany model kompetencji może zostać zdewaluowany przez niewłaściwe, czyli wybiórcze, przeniesienie go do narzędzia oceny.

Poniżej prezentuję przykład pułapki 1. W pierwszej części tabeli 3.14, ukazującej model kompetencji, widać pełny opis wskaźników przypisany do poszczególnych poziomów spełniania. Natomiast w drugiej części tabeli 3.14 na poziomie narzędzia wykorzystywanego w tym samym systemie oceny okresowej szczegółowy opis poziomów wskaźników nie został przeniesiony. Posłużono się w niej skrótem polegającym na wpisaniu podstawowych brzmień wskaźników i podaniem skali. Pozostawiono zatem ocenianego bez bardzo ważnej informacji – jak prezentują się poszczególne wskaźniki na każdym z poziomów skali.

Tabela 3.14. Przykład pułapki 1: fragment modelu kompetencji i narzędzia oceny

Fragment modelu kompetencji			
Kontrola i korygowanie działań – kontrolowanie i zapewnianie zgodności przebiegu podjętych działań z wyznaczonym planem i oczekiwanym rezultatem			
Wskaźniki	Poziom wskaźnika		
	poniżej oczekiwań	zgodny z oczekiwaniami	powyżej oczekiwań
1. Ustalanie norm efektywności podejmowanych działań	nie ustala norm efektywności podejmowanych działań	ustala normy efektywności podejmowanych działań w ramach typowych obowiązków wpisanych w stanowisko pracy	ustala normy efektywności podejmowanych działań także w sytuacjach nowych, wychodzących poza typowe działania na stanowisku
2. Porównywanie na bieżąco/regularnie efektów z przyjętymi normami	nie porównuje efektów działań z przyjętymi normami	porównuje efekty kolejnych etapów działań z przyjętymi normami w ramach typowych obowiązków wpisanych w stanowisko pracy	porównuje efekty kolejnych etapów działań z przyjętymi normami także w sytuacjach nowych, wychodzących poza typowe działania na stanowisku
3. Podejmowanie działań korygujących/reagowanie w przypadku zaobserwowania odchylenia efektów od przyjętych norm	nie podejmuje działań korygujących w przypadku zaobserwowania odchylenia efektów od przyjętych norm	podejmuje działania korygujące w przypadku zaobserwowania odchylenia efektów od przyjętych norm w ramach typowych obowiązków wpisanych w stanowisko pracy	podejmuje działania korygujące w przypadku zaobserwowania odchylenia efektów od przyjętych norm także w sytuacjach nowych, wychodzących poza typowe działania na stanowisku

Fragment narzędzia oceny

Kontrola i korygowanie działań	Ocena	Skala
Ustalanie norm efektywności podejmowanych zadań.		1 – poniżej oczekiwań
Porównywanie na bieżąco/regularnie efektów z przyjętymi normami.		2 – zgodny z oczekiwaniami
Podejmowanie działań korygujących/reagowanie w przypadku zaobserwowania odchylenia efektów od przyjętych norm.		3 – powyżej oczekiwań

**Pułapka 2:** Druga pułapka w omawianym obszarze zagraża nam wtedy, gdy mamy do czynienia ze wskaźnikami, które są nieobserwowalne. Wiele wskaźników jest definiowanych pochopnie, na podstawie pewnych schematów i przyzwyczajzeń, w efekcie prostego kopiowania gotowych rozwiązań. Niejednokrotnie ulegamy pozorom i uznajemy, że czynności oczywiste i dobrze znane są jednocześnie obserwowalne. Przy definiowaniu wskaźników

często też utożsamia się pojęcie „obserwowalne” z pojęciem „mierzalne”, a wskaźnik behawioralny zdefiniowany na potrzeby SOOP powinien być przede wszystkim obserwowalny, czyli powinien być zachowaniem dającym się dostrzec podczas codziennej pracy, bez stosowania specyficznych narzędzi pomiaru czy potrzeby aranżacji szczególnego kontekstu. Wskaźniki behawioralne w SOOP muszą być tak zdefiniowane, by oceniający je ludzie mogli swobodnie je wyodrębnić i odnotować. Przykładem wskaźnika nieobserwowalnego z perspektywy wymagań SOOP jest *poprawne nadawanie priorytetów* – przypisywany kompetencji *organizacja pracy własnej/samooorganizacja*. Oczywiście uwzględnienie tego elementu przy ocenie organizacji pracy własnej oraz jego powszechność powodują, że mało kto zastanawia się nad tym, kiedy będzie można zaobserwować, w jaki sposób oceniany pracownik w swej codziennej pracy nadaje priorytety zadaniom. Owszem, są środowiska, w których zasady organizacji pracy narzucają procedury i towarzyszącą im dokumentację, w których można prześledzić zapis planów i ustalić sposób nadawania priorytetów, ale są to środowiska wyjątkowe. W zasadniczej większości firm proces ten jest nieobserwowalny. Widoczne natomiast zawsze pozostają efekty błędów w tym procesie i to one powinny być wskaźnikami *organizacji pracy własnej* – na przykład nieterminowość czy brak samodzielności wykonania. Szczegółowa analiza wskaźników dla *organizacji pracy własnej* została przeprowadzona w podrozdziale 3.4.1.4 (s. 224). Podobny problem dotyczy wskaźników dla kompetencji *rozwiązywanie problemów czy podejmowanie decyzji*. Często do definiowania wskaźników tych kompetencji wykorzystuje się opis poszczególnych etapów tych dwóch procesów. Same etapy są z reguły poprawnie zdefiniowane, jednakże mają charakter zjawisk zachodzących w systemie poznawczym jednostki i jako takie nie podlegają bezpośredniej obserwacji. Dopiero ich efekty są obserwowalne na poziomie zachowań lub konkretnego wyniku tych zachowań. Zasady operacjonalizacji tych dwóch szczególnych kompetencji zostały szczegółowo omówione w podrozdziale 3.4.1.4.1 (s. 230).

**Pułapka 3:** Trzecia pułapka w omawianym obszarze zagraża wówczas, gdy wystąpi błąd braku rozłączności ocenianych kategorii. Powoduje to, że mimo zdefiniowanych i widocznych(!) w narzędziu wskaźników, nie mogą być one należycie wykorzystane w ocenie z powodu błędnej metodologii oceny wpisanej w budowę narzędzia. Błąd ten został szczegółowo omówiony, jako drugi z najpoważniejszych błędów narzędzi ocen, w podrozdziale 3.3.2.

Zdarza się również, że w jednym narzędziu występują błędy wynikające z dwóch wyżej opisanych pułapek, czyli na poziomie narzędzia nie ma widocznych wskaźników, a w materiale dodatkowym, w którym są dostępne, ciąży na nich błąd braku rozłączności ocenianych kategorii. Prezentuje to przykład b) (tabela 3.16) w poniższym podrozdziale poświęconym w całości błędowi braku rozłączności ocenianych kategorii.

### 3.3.2. Błąd braku rozłączności ocenianych kategorii

Błąd ten polega na zawieraniu w jednej ocenianej kategorii innych kategorii, które mają charakter odrębnych, rozdzielnych elementów i które dają się ocenić niezależnie. Inaczej mówiąc, występuje zawsze tam, gdzie narzędzie uniemożliwia oceniaczemu ocenę poszczególnych wskaźników, nakazując bezpośrednio ocenę kategorii nadrzędnej (kompetencji). Prowadzi to do konieczności uśredniania i zubożenia oceny oraz do uniemożliwienia wyciągnięcia wniosków potrzebnych do planowania rozwoju pracownika. Jest to jeden z poważniejszych błędów ocen, niemal równoznaczny z brakiem wskaźników. Błąd braku rozłączności ocenianych kategorii (BROK) bardzo często towarzyszy innym nieprawidłowym praktykom, które będą omawiane w niniejszym podrozdziale. Przykład w tabeli 3.15 ukazuje błąd BROK na poziomie definiowania kompetencji.

Tabela 3.15. Przykład a) braku rozłączności ocenianych kategorii

OCENA PRACOWNIKA W ZAKRESIE PREZENTOWANEGO POZIOMU KOMPETENCJI			
Nr	Kryteria oceny (oceniane kompetencje)		
1.	Zarządzanie zasobami (planowanie, organizowanie i nadzorowanie realizacji zadań przez określenie priorytetów, celów i terminów przy optymalnym wykorzystaniu posiadanych zasobów)		
2.	Zarządzanie ludźmi (umiejętność kierowania ludźmi, modelowania zachowań oraz kształtowania motywującego środowiska pracy w celu realizacji założonych celów)		
3.	Podejmowanie decyzji (umiejętność określenia, kiedy i jaką decyzję należy podjąć na podstawie obiektywnej analizy dostępnych informacji i rozwiązań; ponoszenie odpowiedzialności za rezultaty)		
4.	Skuteczna komunikacja (efektywne pozyskiwanie i przetwarzanie informacji oraz przekazywanie ich w jasny i rzetelny sposób; skuteczna argumentacja na rzecz swoich racji; otwartość na kontakty z innymi; dążenie do współpracy)		
Kryteria oceny (kompetencje)	Ocena/samoocena cząstkowa dotycząca poziomu spełniania danego kryterium		
		Ocena	Samoocena
Skuteczna komunikacja	Znacznie powyżej oczekiwań (5 punktów)		
	Powyżej oczekiwań (4 punkty)		
	Na poziomie oczekiwań (3 punkty)		
	Poniżej oczekiwań (2 punkty)		
	Znacznie poniżej oczekiwań (1 punkt)		

Opracowano na podstawie materiałów z praktyki doradczej.



Największy problem wynikający z tego błędu to uniemożliwienie oceny poszczególnych składowych kryteriów oceny. W pkt 1 ocenie powinno podlegać *zarządzanie zasobami*. Zostało ono podzielone na kilka składowych elementów. W tym narzędziu elementy te mają pełnić funkcję wskaźników, czyli informować, jakie działania kryją się pod hasłem *zarządzanie zasobami* i co w związku z tym powinno kolejno zostać ocenione. Wydzielono trzy główne elementy: a. planowanie, b. organizowanie i c. nadzorowanie realizacji zadań. Dalej znajdują się cztery kategorie precyzujące, jak te działania mają być prowadzone, czyli poprzez: a. określanie priorytetów, b. określanie celów, c. określanie terminów d. przy optymalnym wykorzystaniu posiadanych zasobów.

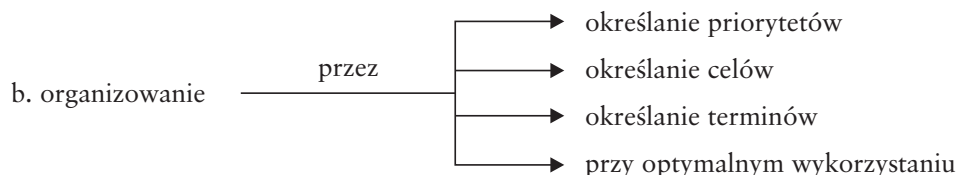
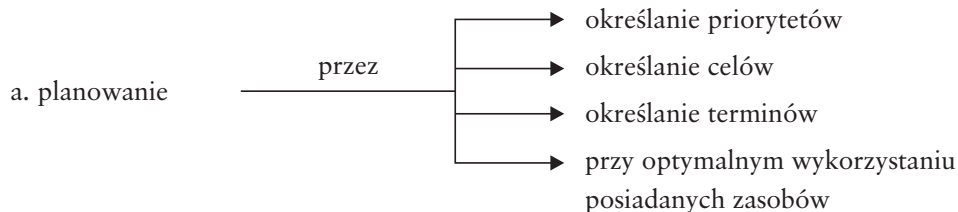
komentarz / wyjaśnienie

Utwórzmy z tego dwa zbiory, które pokażą, co w rzeczywistości powinno być oceniane. Po lewej stronie zostały wymienione pewne działania, po prawej – zasady określające sposób wykonywania tych działań. Skoro są to dwa zbiory elementów zależnych od siebie, to znaczy, że można z nich utworzyć macierz. Na potrzeby przykładu zamiast macierzy będzie prościej utworzyć kolejne zbiory.

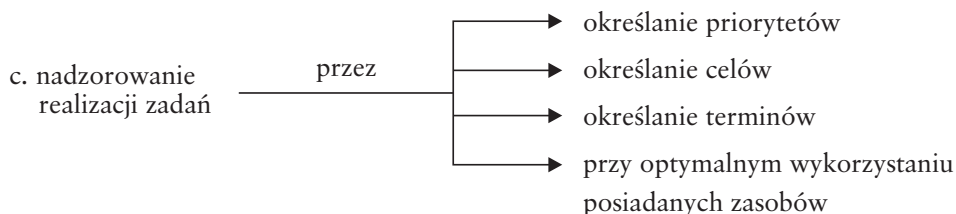
a. planowanie  
b. organizowanie  
c. nadzorowanie realizacji zadań

a. określanie priorytetów  
b. określanie celów  
c. określanie terminów  
d. przy optymalnym wykorzystaniu zasobów

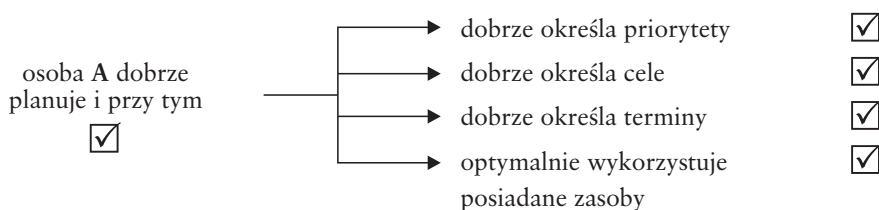
Po odniesieniu do siebie dwóch powyższych zbiorów powstają poniższe kategorie, z których każda może i powinna podlegać oddzielnej ocenie:



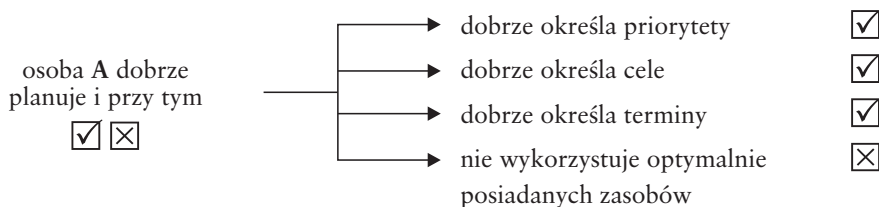




W rzeczywistości może się okazać, że oceniana osoba A dobrze planuje, przy założeniu wszystkich zasad, czyli w kategorii planowanie otrzymuje po obserwacji i analizie cztery dobre oceny.



W rzeczywistości może się także okazać, że oceniana osoba A dobrze planuje, przy założeniu trzech pierwszych zasad, ale ma poważne *problemy z optymalnym wykorzystaniem zasobów*, czyli w kategorii planowanie otrzymuje po analizie trzy dobre oceny i jedno poważne zastrzeżenie.



Do tak sporządzonej oceny kategorii *planowanie* powinno się dodać od razu komentarz omawiający, na czym polega niewykorzystywanie zasobów na etapie planowania, na przykład zasoby są niewykorzystane, gdyż jednostka zbyt skąpo z nich korzysta, lub są marnowane, gdyż planowane wykorzystanie zasobów jest z reguły za duże w stosunku do realnych potrzeb i pozostaje niewykorzystana nadwyżka. Taki komentarz stanowi od razu wskazówkę, gdzie i co dalej diagnozować, by dowiedzieć się, z czego wynika taki problem. Tylko w ten sposób można podjąć właściwe działania na rzecz poprawy.

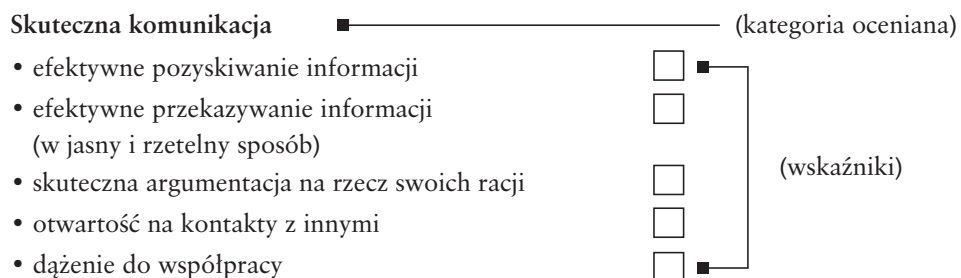
Takie same „drzewka” należałoby przygotować podczas oceny osoby A w zakresie kategorii *organizacja* i *nadzorowanie realizacji zadań*, gdyż może się okazać, że w ramach *planowania* będzie ona dobrze oceniona, ale problem pojawi się w zakresie *terminów* i to tylko w fazie *nadzorowania zadań*. Jak widać z możliwych kombinacji powyższych elementów podlegających ocenie, w dokładnej analizie działania pracownika można się doszukać wielu pojedynczych sygnałów świadczących o konieczności wsparcia i poprawy.

Tego rodzaju różnice w poziomie wykonywania obowiązków na kolejnych etapach realizacji większego zadania to zjawisko normalne. Z reguły jesteśmy predestynowani do wykonywania określonych faz w złożonym procesie realizacji zadań. Na przykład jedni zdecydowanie lepiej czują się w fazie powstawania pomysłu (są kreatywni, wizjonerscy, myślą koncepcyjnie), natomiast trudna jest dla nich faza realizacji, pełna elementów kontroli, szczegółów i administracji, innym bardziej odpowiada sytuacja odwrotna. Na tym między innymi polega diagnozowanie i mapowanie mocnych i słabych stron, zarówno w doborze ludzi do stanowisk pracy, jak i w ocenie okresowej. Celem diagnozy w tych sytuacjach jest wsparcie słabszych punktów i wykorzystanie mocnych, szczególnie dotyczy to oceny okresowej. Jednak trudno zaoferować pracownikowi wsparcie, podczas gdy ocena pomija możliwość precyzyjnej diagnozy deficytów i potencjału. Tak się dzieje za sprawą błędu braku rozłączności ocenianych kategorii, który, niestety, w praktyce ocen okresowych jest bardzo częsty. Niezauważony lub zignorowany zmusza oceniającego do uśredniania lub eliminowania niektórych kategorii. Ocenie podlega wówczas jedno enigmatyczne nadrzędne kryterium, a szczegółowa indywidualna ocena na poziomie specyficznych dla jednostki sposobów działania w ogóle nie następuje.

Prostym rozwiązaniem i remedium na niekorzystne skutki tak zdefiniowanych kategorii oceny jest po prostu ich rozdzielenie i utworzenie modelu dwu- lub trzypoziomowego z możliwością oceny każdego elementu niezależnie. Poniżej znajduje się przykład uporządkowania kategorii *skuteczna komunikacja* z pkt 4 omawianego arkusza. W tym przypadku sprawa jest łatwiejsza, gdyż pojawia się mniej elementów i nie są one zależne (nie tworzą ze sobą bardziej złożonych sposobów działania).

W tabeli 3.15 w wierszu 4 mamy zapis: Skuteczna komunikacja (efektywne pozyskiwanie i przetwarzanie informacji oraz przekazywanie ich w jasny i rzetelny sposób; skuteczna argumentacja na rzecz swoich racji; otwartość na kontakty z innymi; dążenie do współpracy).

W celu wyeliminowania błędu braku rozłączności ocenianych kategorii wystarczy w tym przypadku utworzyć prosty dwupoziomowy model kompetencji, gdzie elementy z nawiasu staną się pojedynczymi wskaźnikami, z których każdy będzie mógł być niezależnie oceniony.



Rozbijając wszystkie kategorie, które dają się niezależnie ocenić, tworzy się z nich odrębne wskaźniki. Warunkiem uzyskania możliwości wykorzystania tego zabiegu jest ocena każdego ze wskaźników niezależnie! Tak jak to sugerują puste okienka przy każdym z elementów i tak jak to zostało pokazane w przypadku kategorii *zarządzanie zasobami*. Samo rozbicie niewiele daje, jeśli nadal wszystkie wskaźniki są oceniane jako grupa. To się zdarza i mamy wówczas do czynienia z błędem, który można określić jako błąd wtórnego braku rozłączności ocenianych kategorii. Jest to niejako powrót do stanu sprzed rozbicia kategorii, w którym ponownie nie potrafimy dokonać precyzyjnej oceny, a jedynie jej uśrednionego zniekształcenia. Tego rodzaju działanie prezentują dwa przykłady w podrozdziale 3.3.3.

Tabela 3.16. Przykład b) braku rozłączności ocenianych kategorii w modelu kompetencji i przykład usunięcia wskaźników z arkusza. Fragment modelu kompetencji i narzędzia oceny

Fragment modelu kompetencji

Kompetencja	Wskaźniki
Współpraca	Włączanie się w realizację celów zespołu. Dbanie o poprawne relacje w zespole. Poszukiwanie informacji zwrotnej od innych. Dbanie o interesy członków zespołu. Skuteczne rozwiązywanie konfliktów. Przekazywanie wiedzy i udzielanie praktycznych porad w sposób komunikatywny i ułatwiający innym realizację zadań.
Komunikacja	Jasne przekazywanie komunikatów ustnych i pisemnych. Akceptacja dla odmiennych poglądów. Monitorowanie zrozumienia u rozmówcy. Spójność werbalna i niewerbalna. Kontrola swojego zrozumienia wypowiedzi innych osób, np. zadawanie pytań, parafrazy.
Innowacyjność	Otwartość na zmiany i nowe zadania. Poszukiwanie możliwości modyfikacji procesów. Modyfikowanie swoich działań na podstawie obserwowanych efektów pracy i zmian w otoczeniu. Podejście do problemów wykraczające poza utarte schematy działania. Znajdowanie nowych rozwiązań użytecznych dla organizacji. Dynamizm działania. Poszukiwanie i wykorzystywanie sposobności do poszerzenia zakresu swojej wiedzy i umiejętności.

Fragment arkusza ocen

Nazwa kompetencji	Ocena				
	Poziom 1	Poziom 2	Poziom 3	Poziom 4	Poziom 5
Współpraca					
Komunikacja					
Innowacyjność					

Opracowano na podstawie materiałów z praktyki doradczej.

Błąd BROK bywa dodatkowo łączony z arkuszem, w którym w ogóle nie są prezentowane wskaźniki, a jedynie kompetencje i skala. W takiej sy-

tuacji błąd ten pozostaje nadal w modelu kompetencji, choć na poziomie narzędzia go nie widać. Gdyby jednak oceniający sięgnął po materiały dodatkowe, by wesprzeć się informacją na temat wskaźników, niczego by nie zyskał, gdyż błąd BROK niweluje zasadniczą wartość wskaźników (przykład z tabeli 3.16).

### 3.3.3. Błąd wtórnego braku rozłączności ocenianych kategorii

Wtórny błąd braku rozłączności ocenianych kategorii występuje wówczas, gdy poszczególne kategorie oceny w pierwszym etapie przygotowania narzędzia są poprawnie wydzielone, jednakże ocena jest nadal stosowana w odniesieniu do wszystkich elementów jednocześnie.

Tabela 3.17. Przykład a) wtórnego braku rozłączności ocenianych kategorii

1. Samoorganizacja pracy	Ocena	
<b>Poziom nieakceptowalny:</b> 1.1. Nie jest punktualny. 1.2. Nie wywiązuje się w terminie z powierzonych obowiązków. 1.3. Niesumiennie wykonuje zadania. 1.4. Nie mieści się w godzinach pracy. 1.5. Nie planuje swojej pracy adekwatnie do stawianych zadań. 1.6. Robi wiele rzeczy na raz.		Skala: 1. Poziom nieakceptowalny 2. Poziom akceptowalny/ dobry 3. Poziom wyróżniający
<b>Poziom akceptowalny/dobry:</b> 2.1. Jest punktualny. 2.2. Terminowo wywiązuje się z powierzonych obowiązków. 2.3. Sumiennie wykonuje zadania. 2.4. Mieści się w godzinach pracy. 2.5. Planuje swoją pracę adekwatnie do stawianych zadań. 2.6. Nie robi wielu rzeczy na raz.		
<b>Poziom wyróżniający:</b> 3.1. Jest nie tylko punktualny, ale często też przychodzi przed czasem. 3.2. Wywiązuje się przed upływem terminu z powierzonych obowiązków. 3.3. Wykonuje sumiennie zadania przekraczając oczekiwania. 3.4. Mieści się w godzinach pracy i znajduje czas, aby pomóc innym. 3.5. Planuje swoją pracę tak, by wykonać stawiane zadania perfekcyjnie. 3.6. Robi każdą rzecz po kolei, od najważniejszej po najmniej ważną.		

Opracowano na podstawie materiałów z praktyki dydaktyczno-szkoleniowej.

komentarz / wyjaśnienie

W przykładzie a) w tabeli 3.17 widać, że pierwszy krok, czyli rozbicie kompetencji *samoorganizacja* na poszczególne wskaźniki, które ją opisują, był dobry. Drugim poprawnym krokiem dla tego rozwiązania powinno być zastosowanie do podstawowej wersji wskaźników oceny typu 1/0–1, czyli opcji „TAK, oceniany prezentuje takie zachowanie – taki jest” lub „NIE, oceniany nie prezentuje takiego zachowania – taki nie jest” oraz dodatkowej możliwości „NIE WIEM, nie mam jednoznacznego zdania/bywa różnie”. Wówczas uzyskalibyśmy prostą i poprawną ocenę (tabela 3.18).

**Tabela 3.18.** Poprawne rozwiązanie do przykładu a) wtórnego braku rozłączności ocenianych kategorii

6 niezależnych wskaźników i miejsce na ocenę każdego z nich osobno		
Samoorganizacja pracy	Ocena	Zasada oceny
1. Jest punktualny		TAK, oceniany prezentuje takie zachowanie  ? nie mam jednoznacznego zdania/bywa różnie  NIE, oceniany nie prezentuje takiego zachowania
2. Terminowo wywiązuje się z powierzonych obowiązków		
3. Sumiennie wykonuje zadania		
4. Mieści się w godzinach pracy		
5. Planuje swoją pracę adekwatnie do stawianych zadań		
6. Nie robi wielu rzeczy na raz		

**Pamiętajmy!** Rozbicie kompetencji na poszczególne zachowania, które ją reprezentują, robi się po to, by móc każde z tych zachowań precyzyjnie ocenić lub po prostu stwierdzić, czy występuje. Jakakolwiek zastosowana skala powinna odnosić się więc do każdego ze wskaźników, a nie do ich grupy. To nie wskaźniki jako całość mają być przypisane do poszczególnych poziomów skali, lecz skala do poszczególnych wskaźników.

Rozbicie kompetencji na poszczególne zachowania, które ją reprezentują, robi się po to, by móc każde z tych zachowań precyzyjnie ocenić lub po prostu stwierdzić, czy występuje. Jakakolwiek zastosowana skala powinna odnosić się więc do każdego ze wskaźników, a nie do ich grupy. To nie wskaźniki jako całość mają być przypisane do poszczególnych poziomów skali, lecz skala do poszczególnych wskaźników. Dopiero wówczas uzyskujemy dokładność oceny i możliwość rozłączności ocenianych kategorii. W przeciwnym razie tę możliwość tracimy, co łatwo zaobserwować mię-

dzy innymi w przykładzie a) w tabeli 3.17, gdzie blokujemy oceniającemu precyzyjną reakcję w sytuacji, gdy chce różne wskaźniki ocenić na różnym poziomie. A taka sytuacja zdarza się najczęściej. Ocena ludzi jest bowiem zróżnicowana i wobec różnych aspektów ich zachowania mamy różne opinie. Rzetelna ocena powinna odnosić się niezależnie do wszystkich ocenianych obszarów. Na tym polega zasada rozłączności ocenianych kategorii.

Tabela 3.19. Przykład b) wtórnego braku rozłączności ocenianych kategorii

KATEGORIA OCENIANA: delegowanie zadań – przekazywanie pracownikom uprawnień i zadań, dzięki czemu mogą oni samodzielnie wykonywać powierzone im obowiązki.		
Poniżej oczekiwań	Spełnia oczekiwania	Powyżej oczekiwań
Nie wie, jak rozkładają się kompetencje w jego zespole, zadania deleguje przypadkowo.	Zna kompetencje swych podwładnych, przypisuje do zadań pracowników o odpowiednich kompetencjach.	Planuje realizację zadań tak, by w pełni wykorzystać kompetencje pracowników.
Ogólnie formułuje cel przekazywanych zadań, ale nie określa oczekiwanych rezultatów.	Jasno określa cel oraz rezultaty, jakich oczekuje.	Jasno i precyzyjnie określa cele strategiczne oraz oczekiwane rezultaty.
Kiedy wydeleguje określone zadanie, czuje się zwolniony z odpowiedzialności za nie.	Wie, że delegowanie zadań nie równa się cedowaniu odpowiedzialności. Czuje się odpowiedzialny za ostateczny kształt realizowanego zadania.	Deleguje zadanie, ale z dystansu monitoruje proces jego realizacji, służy podwładnemu pomocą i bierze odpowiedzialność za wynik realizacji zadania.
Nie dba o to, czy podwładni mają wystarczające uprawnienia.	Deleguje obowiązki i uprawnienia pozwalające na realizację zadań.	Tworzy system przekazywania uprawnień.
Zadania, których sam nie chce się podjąć, deleguje na innych, nie bacząc na negatywne konsekwencje dla zespołu. Uprawia „spychologię”.	Nie deleguje podwładnym zadań, które leżą w jego kompetencjach.	Zawsze dba o to, by zadania w jego zespole rozdzielane były według kompetencji i zakresu obowiązków. Zasadę tę odnosi przede wszystkim do samego siebie.

Opracowano na podstawie materiałów z praktyki dydaktyczno-szkoleniowej.

komentarz / wyjaśnienie

W tabeli 3.19 ponownie widać dwa nakładające się na siebie rozwiązania: poprawny kierunek rozbicia kompetencji na kilka niezależnych wskaźników oraz zupełnie niepoprawne umieszczenie wszystkich pięciu wskaźników w nierozdzielalnych kategoriach natężeń zastosowanej skali. I znów może-

my zadać pytanie: Co ma zrobić oceniający, gdy chce ocenić dwa wskaźniki na poziomie poniżej oczekiwań, dwa na poziomie spełniania, a jeden na poziomie powyżej oczekiwań? Odpowiedź jest jedna – w powyższym narzędziu niewiele może zrobić. Tak przygotowane narzędzie nie daje mu tej możliwości, skazując na uśrednienie. Prosta zmiana miejsca wstawiania oceny ten problem by rozwiązała (zob. tabela 3.20). W takim układzie okno do zaznaczenia oceny znajduje się przy każdym wskaźniku.

**Tabela 3.20.** Poprawne rozwiązanie do przykładu b) wtórnego braku rozłączności ocenianych kategorii (fragment)

KATEGORIA OCENIANA: delegowanie zadań – przekazywanie pracownikom uprawnień i zadań, dzięki czemu mogą oni samodzielnie wykonywać powierzone im obowiązki. Zasada oceny: w oknie „Ocena” zaznacz <input checked="" type="checkbox"/> przy obserwowanym u ocenianego poziomie danego zachowania. Pamiętaj, każdy z pięciu wskaźników może być oceniony tylko na jednym poziomie						
Lp.	Poniżej oczekiwań	Ocena	Spełnia oczekiwania	Ocena	Powyżej oczekiwań	Ocena
1.	Nie wie, jak rozkładają się kompetencje w jego zespole, zadania deleguje przypadkowo.		Zna kompetencje swych podwładnych, przypisuje do zadań pracowników o odpowiednich kompetencjach.		Planuje realizację zadań tak, by w pełni wykorzystać kompetencje pracowników.	
2.	Ogólnie formułuje cel przekazywanych zadań, ale nie określa oczekiwanych rezultatów.		Jasno określa cel oraz rezultaty, jakich oczekuje.		Jasno i precyzyjnie określa cele strategiczne i oczekiwane rezultaty.	
(...)						

W przypadku braku rozłączności ocenianych kategorii (bez względu na to, czy błąd ten jest podstawowy/pierwotny, czy wtórny) nie dowiemy się, które zachowania opisujące kompetencję obciążą ostateczny wynik oceny, a to jest podstawą efektywnego planu poprawy. Brak rozłączności ocenianych kategorii to bardzo poważny błąd metodologiczny. Narzędzia nim obarczone nie przynoszą żadnego efektu, który dałby się przełożyć na wsparcie i rozwój pracownika.

### 3.3.4. Błąd braku rozłączności wskaźników

Błąd braku rozłączności wskaźników polega na wykorzystaniu tych samych wskaźników do opisu i oceny różnych znaczeniowo kompetencji. Przyczyną



tego błędu jest zazwyczaj brak uwagi i precyzji podczas definiowania kompetencji. W tabeli 3.21 przedstawiono przykład tego błędu.

Tabela 3.21. Przykład błędu braku rozłączności wskaźników, czyli opisywanie dwóch różnych kompetencji częściowo tymi samymi wskaźnikami

Definicja kompetencji (oceniana kategoria)	Wskaźniki kompetencji
<p><b>Lojalność wobec organizacji</b> Postawa świadcząca o poszanowaniu idei firmy, jej sposobu działania i jej pracowników; postawa wspierająca i umacniająca wewnętrzną solidarność i integrację reprezentowaną zarówno w kontekście zawodowym (sytuacjach oficjalnych), jak i pozazawodowym (w sytuacjach nieoficjalnych)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nieosłabianie dobrego wizerunku firmy <ul style="list-style-type: none"> <li>• niewygaszanie opinii osłabiających główne założenia/idee firmy</li> <li>• niezartowanie z firmy</li> <li>• nieujawnianie faktów, które są niekorzystne dla pozycji firmy</li> </ul> </li> <li>2. Obrona dobrego imienia firmy <ul style="list-style-type: none"> <li>• interweniowanie, gdy o firmie mówi się źle</li> <li>• argumentowanie na rzecz jej dobrego wizerunku</li> <li>• prostowanie informacji ukazujących organizację w złym świetle</li> </ul> </li> <li>3. Zachowanie poufności kluczowych informacji</li> <li>4. Prawdopodobność (przekazywanie tylko prawdziwych informacji na temat firmy i jej sytuacji)</li> <li>5. Nietworzenie intryg ani innych sytuacji mających na celu dobro tylko wybranych części firmy bez uwzględniania konsekwencji dla całości organizacji</li> <li>6. Przekazywanie osobom odpowiedzialnym każdej informacji, która może zapobiec niekorzystnym dla firmy wydarzeniom</li> </ol> <p>(...)</p>
<p><b>Uczciwość/prawość</b> Postawa przejawiająca się na co dzień postępowaniem zgodnym z kodeksem etyczno-moralnym, opartym na prawdzie i niewyrządzaniu innym krzywdy ani w wymiarze emocjonalnym, ani finansowym</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prawdopodobność</li> <li>2. Niedopuszczanie do powstawania plotek i intryg osłabiających postawę moralną pracowników</li> <li>3. Ujawnianie wiedzy na temat sytuacji zagrażających interesom firmy</li> <li>4. Niewykorzystywanie i nieujawnianie informacji, które mogą zagrażać interesom firmy</li> <li>5. Niewykorzystywanie czyichś dokonań czy wysiłku dla własnego interesu</li> <li>6. Interweniowanie bezpośrednio w sytuacji, gdy dochodzi do zachowań nieuczciwych (w sytuacji wyjątkowej zgłaszanie tego przełożonemu lub innej osobie odpowiedzialnej)</li> </ol> <p>(...)</p>

komentarz / wyjaśnienie

W powyższym przykładzie zaprezentowane zostały dwie odrębne, choć pokrewne, kompetencje – *lojalność wobec organizacji* oraz *uczciwość/prawość*.

O ich rozdzielności znaczeniowej świadczą definicje opisowe. Wynika z nich wyraźnie, że ich autorzy mieli podstawy i potrzebę opisanie dwóch innych grup postaw i zachowań. Rozróżnienie to widać też częściowo na poziomie wskaźników. Niestety, we wskaźnikach obu kategorii pojawiła się także część wspólna, czyli zachowania, które jednocześnie świadczą na rzecz obydwu ocenianych wymiarów (wskaźniki zaznaczone szarym tłem). W tym wypadku dość łatwo tę pomyłkę skorygować, decydując o tym, do której kompetencji będą ostatecznie przynależały poszczególne wskaźniki. Wskaźniki muszą być bowiem rozłączne, czyli każdy z nich powinien oceniać tylko jeden wymiar. Inaczej to ujmując, w narzędziu oceny każdy wskaźnik powinien wystąpić tylko raz. Taka zasada gwarantuje jednorodność i jednoznaczność oceny nie tylko w ramach oceny jednej osoby, ale także w odniesieniu do oceny różnych pracowników oraz oceny przez różnych przełożonych.

Uwaga! Gdy zauważymy, że dwie różne kategorie są definiowane przez te same wskaźniki, ale jednocześnie trudno znaleźć w tym błąd (te same wskaźniki są adekwatne do obu kompetencji, do których się odnoszą), wówczas pilnie należy zastanowić się nad pełnym znaczeniem każdej kompetencji. Źródłem nie musi być bowiem błąd braku rozłączności wskaźników, lecz błąd zgoła odmienny, czyli błąd pozornej rozłączności ocenianych kategorii. Został on opisany w kolejnym podrozdziale.

### 3.3.5. Błąd pozornej rozłączności ocenianych kategorii

Błąd pozornej rozłączności ocenianych kategorii polega na traktowaniu dwóch lub więcej ocenianych kategorii jako różnych znaczeniowo tylko z uwagi na odmienne brzmienie ich nazw. Inaczej mówiąc, jest to ocenianie tego samego aspektu zachowań jednostki występującego w modelu pod różnymi określeniami. Sprowadza się to do tworzenia sztucznych, pozornych kategorii oceny. Najczęstszym powodem pojawiania się tego błędu jest nieprecyzyjne definiowanie kompetencji na poziomie ogólnego jej opisu, mającego na celu wskazanie jej podstawowego znaczenia. Może to także być efekt niespójnych i zbyt rozproszonych prac nad modelem kompetencji, w których uczestniczy kilka niezależnych grup przygotowujących opisy. Poprawne, spójne i precyzyjne wykonanie etapu definiowania kompetencji ukazuje, które nazwy kompetencji stanowią synonimy. Pojawianie się wielu brzmień na określenie tego samego aspektu funkcjonowania ludzi jest naturalne, dlatego proces definiowania i operacjonalizacji kompetencji ma za zadanie wskazać wszelkie zbieżności w tym zakresie i na etapie przygotowywania modelu umożliwić oczyszczenie go ze zbędnych elementów. Jeśli błąd pozornej rozłączności ocenianych kategorii pojawia się podczas prac, nie jest to nic złego, pod warunkiem, że zostanie skorygowany. Znacznie

gorzej, gdy błąd ten pozostaje w modelu i stanowi podstawę realnej oceny. Istotność etapu definiowania i operacjonalizacji kompetencji dla rzetelności systemu zarządzania kompetencjami została szerzej omówiona w kolejnych punktach podrozdziału 3.4.1. W tabeli 3.22 natomiast zaprezentowano przykład błędu pozornej rozłączności ocenianych kategorii.

Tabela 3.22. Przykład błędu pozornej rozłączności ocenianych kategorii

☒	<p><b>Nastawienie na wynik</b> – podejmowanie działań głównie w celu osiągnięcia zamierzonego efektu. Czerpanie dużej satysfakcji z działań zakończonych sukcesem.</p> <p><b>Wskaźniki:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wytrwałe dążenie do celu bez względu na napotymane przeszkody</li> <li>• szybkie podejmowanie kolejnych działań po doznanej porażce</li> <li>• ambicja przejawiająca się osiągnięciem wyższych efektów niż założone</li> </ul> <p><b>Wytrwałość/konsekwencja w działaniu</b> – silna tendencja do osiągnięcia efektu podjętych działań. Orientacja na cel.</p> <p><b>Wskaźniki:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• osoba niełatwa do zniechęcenia</li> <li>• osoba odporna na porażki – nie poddaje się</li> <li>• osoba, której osiągnięcie celu daje wyraźną satysfakcję</li> </ul>
---	--

komentarz / wyjaśnienie

Gdyby w jednym modelu, w różnych jego częściach, na początku prac nad jego tworzeniem, znalazły się dwie powyższe kategorie, tj. *nastawienie na wyniki* oraz *wytrwałość/konsekwencja w działaniu* jako same określenia, jeszcze bez definicji, to z dużym prawdopodobieństwem nie wzbudziłyby podejrzeń, że kryje się w nich ryzyko popełnienia błędu. Na kolejnym etapie, gdyby pojawiły się przy nich powyższe definicje ogólne oraz precyzyjniejszy poziom definicji w postaci wskaźników, nadal w wielu przypadkach mogłyby nie budzić zastrzeżeń, tylko dlatego, że językowe określenia obu definiowanych kompetencji są zupełnie inne. Po głębszej analizie widać jednak, że zarówno ich definicje opisowe, jak i zachowania, które je precyzują, wskazują jednoznacznie, że w dwóch przypadkach mowa o tym samym wymiarze aktywności człowieka.

Bardzo częstym zjawiskiem jest uznawanie różnego brzmienia lub odmiennych sformułowań językowych za wystarczający czynnik różnicujący oceniane kategorie. Pomijana jest kwestia znaczenia poszczególnych słów (reguły semantyczne) i znaczenia wynikającego z ich wzajemnego oddziaływania na siebie, np. związanego ze składnią (reguły syntaktyczne). Jako podstawa różnicowania dwóch kategorii oceny pozostają jedynie reguły fonetyczne (inne brzmienie jest automatycznie kojarzone z innym znaczeniem). To poważny błąd w stosowaniu reguł języka i poprawnej komunika-

cji. W ten sposób dość często wprowadzane są do modelu wieloznaczności i nieścisłości, a w konsekwencji niepewność co do przedmiotu oceny. Łatwo wówczas o pomyłkę polegającą na dwukrotnym (wielokrotnym) ocenieniu tej samej kategorii w odniesieniu do nieco innych wyobrażeń na podstawie przeświadczenia, że ocenie podlegają różne aspekty zachowania.

Wskazówki, jak można ten błąd skorygować:

- widząc, że pod różnymi określeniami kryją się te same postawy i tendencje, wystarczy usunąć jeden z ocenianych elementów, a drugi w pełni opisać wskaźnikami, które w obecnej sytuacji są rozpisane na obie kategorie (nie stosując zbędnych powtórzeń/powielania);
- warto zastanowić się, czy pod którąś z kompetencji nie kryje się w rzeczywistości inny wymiar zachowań; definiując jedną z nich w zupełnie inny sposób, nadając jej inne znaczenie, również można wyeliminować błąd pozornej rozłączności ocenianych kategorii, powodując, że rozłączność przestanie być pozorna, a stanie się realna; takie rozwiązanie prezentuje tabela 3.23.

**Tabela 3.23.** Przykład takiego zdefiniowania dwóch kompetencji z tabeli 3.22, które eliminuje błąd pozornej rozłączności ocenianych kategorii (w poniższym przykładzie obie kompetencje stanowią zupełnie różne kategorie, zarówno brzmieniowo, jak i znaczeniowo)

<input checked="" type="checkbox"/>	<p><b>Nastawienie na wyniki</b> – podejmowanie działań głównie w celu osiągnięcia zamierzonego efektu. Silna tendencja do osiągnięcia efektu podjętych działań.</p> <p><b>Wskaźniki:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wytrwałe dążenie do celu bez względu na napotymane przeszkody</li> <li>• ambicja przejawiająca się osiąganiem wyższych efektów niż założone</li> <li>• odczuwanie satysfakcji tylko z zadawalającego rezultatu działań</li> <li>• motywujące oddziaływanie precyzyjnie określonego celu działania</li> </ul> <p><b>Wytrwałość/konsekwencja w działaniu</b> – sukcesywne, cierpliwe działanie zgodne z przyjętym planem. Docenianie zrealizowanych kroków i ciągle zaangażowanie bez względu na ryzyko nieosiągnięcia założonego celu.</p> <p><b>Wskaźniki:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• podejmowanie działań jedynie na podstawie przekonania, że są słuszne (motywujący wpływ samej wiary, że dane działanie ma sens)</li> <li>• niepoddawanie się i dalsze działanie w sytuacji ryzyka nieosiągnięcia założonego celu</li> <li>• czerpanie satysfakcji z każdego działania podjętego na rzecz osiągnięcia celu, a nie z samego jego osiągnięcia</li> <li>• pewność siebie i swych przekonań/odporność na zniechęcający wpływ otoczenia</li> </ul>
-------------------------------------	---

komentarz / wyjaśnienie

W tabeli 3.23 można dostrzec, że powyższe dwie kategorie, tj. *nastawienie na wyniki* oraz *wytrwałość/konsekwencja w działaniu* zostały zupełnie

inaczej zdefiniowane. Z przypisanych im definicji, zarówno ogólnych, jak i tych na poziomie wskaźników, wyraźnie wynika, że obie odnoszą się do innych nastawień, tendencji i wzorców postępowania. W pełnym rozumieniu ich znaczenia są odrębnymi kategoriami, mogą zatem występować w jednym modelu kompetencji, poszerzając jego zakres bez ryzyka wprowadzenia nieporozumień.

### 3.3.6. Ilościowe traktowanie wyników kompetencji

Ilościowe traktowanie wyników kompetencji oznacza sumowanie ich, wyciąganie średniej arytmetycznej i wszelkie operacje ujednociające wynik do ogólnej liczby na poziomie narzędzia oceny lub arkusza informacji zwrotnej z oceny (w tym podrozdziale nie podaję rozwiązań, gdyż tego błędu nie można naprawić, po prostu należy wyeliminować wszelkie przejawy ilościowego traktowania kompetencji).

#### 3.3.6.1. Przykład a) ilościowego traktowania wyników kompetencji

Poniżej zaprezentowany został przykład bardzo niekorzystnego rozwiązania polegającego na zsumowaniu wyników wszystkich kompetencji i zebraniu ich w trzy bloki podsumowujące ocenę. To typowy mechanizm przeliczania wyników w psychozabawach, dla których jest to rozwiązanie właściwe. Zsumowanie kompetencji wcześniej ocenionych za pomocą punktów i uzyskanie ogólnego całościowego wyniku nie pozwala na wskazanie, które obszary wymagają poprawy, a w których jest potencjał do rozwoju. Co można bowiem powiedzieć na temat kompetencji osoby X, mając informację, że jej wynik to 14? Nawet jeśli tej liczbie punktów została przypisana jakaś kategoria opisowa (przykład w tabeli 3.24), to i tak jest to informacja zgeneralizowana, podobna do tej, którą uzyskuje się z niezindywidualizowanych horoskopów, a nie specyficzna dla danej jednostki. Trudno powiedzieć, jakich kompetencji i na jakim poziomie jej brakuje, nawet jeśli wiadomo, że poziom nie jest satysfakcjonujący. Tak przygotowane narzędzie podpowiada menedżerom, jak przygotować łatwą, choć niedającą wniosków szczegółowych generalizację wyników, i wspiera traktowanie kompetencji ilościowo. Nie uczy i nie przyzwyczajają natomiast do traktowania ich jakościowo, a tylko w ten sposób można stworzyć podstawę planowania rozwoju pracownika.

Tabela 3.24. Przykładowa kompetencja *stosunek do firmy*

Fragment arkusza oceny	Poziom 1 – 1 punkt	Poziom 2 – 2 punkty	Poziom 3 – 3 punkty
<b>1. Stosunek do firmy</b>			
Pracownik zachowuje dyskrecję, nie ujawnia poufnych informacji na temat firmy, do których ma dostęp. Identyfikuje się z firmą, jest wobec niej lojalny. Nie podejmuje działań mogących w jakikolwiek sposób narazić firmę na straty.			

Tabela 3.24. cd.

Poniżej część podsumowująca ocenę wszystkich kompetencji z powyższego arkusza oraz interpretacja wyników oparta na sumie punktów przyznanych za ocenę poszczególnych kompetencji.

Podsumowanie oceny	Suma ocen ze wszystkich kryteriów
<p><b>INTERPRETACJA WYNIKÓW:</b></p> <p><b>6–9 – poniżej przeciętnej.</b> Spełnia niektóre oczekiwania. Poziom niższy od wymaganego, ale istnieje szansa osiągnięcia poziomu satysfakcjonującego. Pracownik w ramach ocenianych kryteriów powinien dokonać znacznej poprawy, aby spełniać wymagania, oczekiwania i standardy. Słabo wywiązuje się ze swoich zadań, miewa problemy z realizacją poleceń, wykonywaniem obowiązków. Wymaga intensywnego szkolenia, nadzoru bądź przesunięcia na mniej odpowiedzialne stanowisko.</p> <p><b>10–14 – poziom satysfakcjonujący.</b> Spełnia oczekiwania. Poziom odpowiedni do wymagań. Pracownik wykonuje swoją pracę w ramach ocenianych kryteriów na właściwym poziomie, spełnia stawiane mu wymagania oraz oczekiwania przełożonych, stosuje się do obowiązujących standardów. Satysfakcjonująco wywiązuje się ze swoich zadań. Właściwa osoba na właściwym stanowisku. Opanował wiedzę fachową i inne umiejętności na odpowiednim dla siebie poziomie, umiejętnie nimi operuje. Może kontynuować pracę na zajmowanym stanowisku.</p> <p><b>15–18 – powyżej przeciętnej.</b> Spełnia oczekiwania wyróżniająco. Poziom powyżej wymagań. Pracownik w ramach ocenianych kryteriów przewyższa wymagania, oczekiwania, standardy. Istnieją bardzo duże szanse doskonalenia rezultatów pracy i dalszego rozwoju. Wyróżnia się na tle innych, dysponuje zapasem możliwości. Wykazuje zaangażowanie w realizację zadań. Posiada dodatkowy potencjał rozwojowy, który można wykorzystać na bardziej odpowiedzialnym stanowisku bądź zwiększając zakres decyzyjności i samodzielności. Może znaleźć się w kadrze rezerwowej na wyższe stanowisko.</p>	

Opracowano na podstawie materiałów z praktyki dydaktyczno-szkoleniowej.

### 3.3.6.2. Przykład b) ilościowego traktowania wyników kompetencji

W tabeli 3.25 znajduje się rubryka podsumowująca szczegółową ocenę wielu pojedynczych aspektów kompetencji. Ta jedna rubryka spowodowała, że całe narzędzie zawierające wiele informacji na poszczególne tematy przestaje mieć znaczenie, ponieważ pojedyncze cenne informacje zostały potraktowane ilościowo, zsumowane i zgeneralizowane.

Czym jest ogólna przydatność zawodowa? „Ogólna” w przypadku zestawienia oceny kompetencji z wynikami pracy znaczy tyle, co nic. Człowiek może być nisko oceniony w kilku aspektach, a wybitnie w innych. Po zsumowaniu i uśrednieniu ocen uzyska on średnią przydatność, co nie wzbudzi niczyjzego zainteresowania. Tymczasem można by uniknąć wielu niekorzystnych sytuacji, wskazując jego braki, lub/i osiągnąć znaczny sukces, wspierając potencjał, a także wspomagając jednocześnie oba te procesy. Może się również okazać, że uśrednienie spowoduje niezauważenie poważnego problemu, który trudno będzie rozwiązać. Wszelkie kategorie „ogólny wynik”, „średnia ocena” kuszą menedżerów, by na nich poprzestać i nie angażować się dalej

w ocenę. Przy takich ujęciach znika jakościowa analiza kompetencji, a w jej miejsce pojawia się tylko ilościowa, nic niewnosząca z punktu widzenia rozwoju pracownika. W tabeli 3.25 dodatkowo ogólny wynik odnosi się zarówno do wyników pracy, jak i do zaangażowania oraz częściowo do potencjału rozwojowego. Kategorie te są zintegrowane w ramach poszczególnych poziomów oceny, przez co nie można ich ocenić indywidualnie, tylko zawsze stosując jedną ocenę do wszystkich. Jest to brak rozłączności ocenianych kategorii, z tym, że w tej sytuacji dotyczy podsumowania oceny.

Tabela 3.25. Przykład ilościowego traktowania wyników kompetencji

TABELA PODSUMOWUJĄCA OCENĘ		
W wyniku oceny poszczególnych kryteriów, pracownik uzyskał łącznie punktów <input type="checkbox"/> , co wskazuje na to, że ogólna ocena przydatności zawodowej jest: (zakreślić właściwą ocenę)		
<b>bardzo wysoka</b> (od 4,2 do 5,0 pkt)	Pracownik osiąga bardzo wysokie wyniki, wykazuje zaangażowanie i jest zdolny do dalszego rozwoju; pod każdym względem zasługuje na wyróżnienie	
<b>wysoka</b> (od 3,4 do 4,19 pkt)	Pracownik osiąga wyniki lepsze od przeciętnych, wykazuje zaangażowanie, ma potencjał do rozwoju i zasługuje na wyróżnienie	
<b>zadowalająca</b> (od 2,6 do 3,39 pkt)	Pracownik zadowalająco wywiązuje się ze swoich zadań, osiąga wyniki przeciętne, takie jak większość pracowników firmy; jest w wystarczającym stopniu zaangażowany	
<b>niska</b> (od 1,8 do 2,59 pkt)	Pracownik osiąga złe wyniki, jest jednak na tyle zaangażowany, że podejmuje działania mające na celu poprawę efektywności pracy	
<b>bardzo niska</b> (od 1,0 do 1,79 pkt)	Pracownik osiąga zdecydowanie złe wyniki, nie wykazuje zaangażowania i nie stara się poprawić efektów pracy	

Opracowano na podstawie materiałów z praktyki dydaktyczno-szkoleniowej.

### 3.3.7. Asymetria jakościowa i ilościowa na poziomie wskaźników w modelu kompetencji

Asymetria ilościowa i jakościowa to zjawisko, które występuje już na poziomie przygotowywania modelu kompetencji, a konkretnie na etapie operacjonalizacji, czyli definiowania wskaźników. Dotyczy tylko tych modeli, które są przygotowywane do narzędzi oceny opartych na metodzie oceny obserwacyjnej bez skali natężeń typu 0–1/1. Metoda ta została wstępnie omówiona w poprzednim podrozdziale. Na potrzeby opisu asymetrii przypomnę więc tylko, że metoda 0–1/1 bazuje na założeniu, iż każdy obser-



wowalny wskaźnik behawioralny może przybrać wartość pozytywną lub negatywną i jako taki podlega obserwacji. W takim układzie wskaźniki zdefiniowane w modelu kompetencji powinny być symetryczne, czyli każdemu zachowaniu pozytywnemu powinno odpowiadać zachowanie negatywne. Gdy nie są symetryczne, pojawia się asymetria. Może dotyczyć dwóch różnych aspektów: znaczenia wskaźników (asymetria jakościowa) oraz ich liczby (asymetria ilościowa).

### 3.3.7.1. Asymetria jakościowa (znaczeniowa) na poziomie wskaźników

Asymetria jakościowa (znaczeniowa) na poziomie wskaźników w modelu kompetencji to sytuacja, w której zachowania pozytywne i negatywne są innymi kategoriami znaczeniowymi. Błąd ten prezentuje tabela 3.26.

Tabela 3.26. Przykład asymetrii jakościowej (znaczeniowej)

Zachowania pożądane (+)	Zachowania niepożądane (-)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dbałość o jak najlepsze wykonywanie obowiązków</li> <li>• samodzielne poszerzanie wiedzy</li> <li>• dbałość o szczegóły wykonywanej pracy</li> <li>• systematyczna praca w celu dotrzymania wyznaczonych terminów</li> <li>• chętnie wysłuchiwanie informacji zwrotnych na swój temat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• niestaranne wykonywanie pracy</li> <li>• niechęć do oferowanych szkoleń</li> <li>• powtarzanie tych samych błędów</li> <li>• nieterminowość</li> <li>• niechęć do korzystania z pomocy innych</li> </ul>

Opracowano na podstawie materiałów z praktyki doradczej.

komentarz / wyjaśnienie

W tabeli 3.26 asymetria jakościowa występuje (poza pierwszym) we wszystkich wskaźnikach:

- *samodzielne poszerzanie wiedzy (+)* vs. *niechęć do oferowanych szkoleń (-)*: obie postawy dotyczą co prawda stosunku do własnego rozwoju, jednakże nie są tożsame; w jednej mowa o samodzielności w procesie rozwoju, w drugiej natomiast o otwartości na ofertę w zakresie rozwoju; przeciwieństwem *samodzielnego poszerzania wiedzy* jest po prostu *brak samodzielności w poszerzaniu wiedzy czy uczeniu się*, natomiast przeciwieństwem *niechęci do oferowanych szkoleń* będzie *chętnie korzystanie z oferowanych szkoleń*. Postawy te są tak różne, że swobodnie mogą występować jednocześnie przy różnych znakach – ktoś może nie poszerzać swej wiedzy samodzielnie, ale chętnie korzystać z oferowanych szkoleń lub tak precyzyjnie kontrolować samodzielne doksztalcanie się, że nie

będą mu potrzebne szkolenia z oferty pracodawcy; występowanie asymetrii znaczeniowej uniemożliwia odnotowanie takich obserwacji;

- *dbałość o szczegóły wykonywanej pracy (+) vs. powtarzanie tych samych błędów (-)*: w tym przypadku, co prawda, oba wskaźniki dotyczą pewnego aspektu wykonywanej pracy, jednak nie są tożsame; jeden z nich podkreśla dbałość o szczegóły, podczas gdy drugi odnosi się do braku poprawności w ogóle i dodatkowo do braku uczenia się lub braku chęci poprawy zaobserwowanego stanu negatywnego (wyraźny jest wątek powtarzalności negatywnego zachowania); oba opisywane wskaźniki mogłyby być odrębnie oceniane i każdy mógłby mieć swoje równoważne przeciwieństwo;
- *systematyczna praca w celu dotrzymania wyznaczonych terminów (+) vs. nieterminowość (-)*: pierwszy wskaźnik dotyczy dwóch elementów: systematycznej pracy i terminowości, a drugi tylko terminowości; to wystarczy, by ocena według takich kategorii była nieprecyzyjna;
- *chętnie wysłuchiwanie informacji zwrotnych na swój temat (+) vs. niechęć do korzystania z pomocy innych (-)*: można się domyślić, że osoba definiującej te wskaźniki założyła, iż informacja zwrotna ma status pomocy, jednak nie jest to takie oczywiste; zdecydowanie lepiej jest rozgraniczyć te kategorie, gdyż informacja zwrotna bywa pomocna tylko wówczas, gdy zostanie w odpowiedni sposób przekazana, a pomoc z definicji jest pozytywna i życzliwa.

W ocenie liczy się jednoznaczność, a każde odejście od niej i stworzenie pola do dowolnej interpretacji obniża standaryzację oceny. Tak się dzieje w każdym przypadku asymetrii jakościowej. W tabeli służącej operacjonalizacji asymetria wskaźników jest łatwa do zauważenia i skorygowania. Inaczej jest jednak na poziomie narzędzia, w którym wskaźniki mogą być oddzielone od kompetencji i w dodatku losowo rozrzucone (tak jak to ma miejsce w arkuszu 0–1/1). W takich okolicznościach menedżer nie spostrzeże nierównowagi we wskaźnikach, a w narzędziu odnotować może tylko te, które są tam zawarte. Niesymetryczna lista wskaźników w poważny sposób zniekształca ocenę.

### 3.3.7.2. Asymetria ilościowa na poziomie wskaźników

Asymetria ilościowa na poziomie wskaźników w modelu kompetencji to sytuacja, w której występuje inna liczba wskaźników pozytywnych i negatywnych. Niekontrolowana powoduje na przykład przypisanie jednemu zachowaniu negatywnemu dwóch zachowań pozytywnych. Przykłady asymetrii ilościowej zaprezentowane zostały w tabeli 3.27.

Tabela 3.27. Przykład asymetrii ilościowej

Zachowania pożądane (+)	Zachowania niepożądane (-)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dbałość o jak najprecyzyjniejsze sformułowanie wypowiedzi</li> <li>• upewnianie się, czy przekazane komunikaty zostały właściwie zrozumiane</li> <li>• umożliwianie rozmówcy pełnej wypowiedzi</li> <li>• zachęcanie rozmówcy do wypowiedzi, pomaganie w sformułowaniu wypowiedzi</li> <li>• reagowanie na skierowane do siebie komunikaty</li> <li>• opanowanie, kontrola emocji w procesie porozumiewania się</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• brak precyzji w formułowaniu wypowiedzi</li> <li>• przerywanie, utrudnianie rozmówcy sformułowania wypowiedzi</li> <li>• niereagowanie na komunikaty, bagatelizowanie/lekceważenie komunikatów skierowanych do siebie z otoczenia</li> </ul>

Opracowano na podstawie materiałów z praktyki doradczej.

komentarz / wyjaśnienie

W tabeli 3.27 asymetrię ilościową widać w następujących wskaźnikach:

- dwa wskaźniki pozytywne:
  - *dbałość o jak najprecyzyjniejsze sformułowanie wypowiedzi*, oraz
  - *upewnianie się, czy przekazane komunikaty zostały właściwie zrozumiane*
 są zestawione z jednym wskaźnikiem negatywnym
  - *brak precyzji w formułowaniu wypowiedzi*
- kolejne dwa wskaźniki pozytywne
  - *umożliwianie rozmówcy pełnej wypowiedzi*
  - *zachęcanie rozmówcy do wypowiedzi, pomaganie w sformułowaniu wypowiedzi*
 są zestawione z jednym wskaźnikiem negatywnym
  - *przerywanie, utrudnianie rozmówcy sformułowania wypowiedzi*
- wskaźnik *opanowanie, kontrola emocji w procesie porozumiewania się* w ogóle nie ma pary w postaci wskaźnika negatywnego.

W przypadku asymetrii ilościowej problem jej pojawienia się jest łatwo dostrzegalny na poziomie modelu kompetencji, natomiast później, w narzędziu, może być niezauważony.

### 3.3.8. Błąd zanieczyszczenia skali ocen

Błąd ten polega na zbyt szerokim opisie poszczególnych poziomów skali oceny względem definicji ocenianych kategorii. Inaczej mówiąc, jest to

przypadek, w którym dana wartość skali nie ogranicza się do opisu natężenia ocenianej kategorii, lecz wnosi dodatkowo niezależne, nowe elementy oceny. Może powstawać w konsekwencji zestawienia ze sobą niepasujących metodologicznie rozwiązań z dwóch różnych narzędzi – na przykład skali ocen i części definiującej przedmiot oceny. Opisujący błąd prezentuje tabela 3.28. Widać w niej 5-stopniową skalę literową, która ma krótki opis przy każdym poziomie (część wyróżniona czcionką pogrubioną) oraz dodatkowo rozwinięty opis poniżej części pogrubionej. Mimo że skala odnosi się do narzędzia oceniającego kompetencje, zawiera odniesienia do wyników pracy oraz do jakościowo odrębnych elementów, takich jak *zaangażowanie (A)*, *inicjatywa (B)* czy *niestosowanie procedur (E)*.

Tabela 3.28. Przykład błędu zanieczyszczenia skali ocen

Część A – skala ocen		
<b>A – wyróżniający się</b>		
Wykazuje ponadprzeciętne zaangażowanie. Jego praca i pomysły są dużym wkładem w rozwój firmy i mają bezpośrednie przełożenie na wyniki finansowe. Z własnej inicjatywy wychodzi poza swoje obowiązki, przez co nie tylko pomaga innym, ale i przyczynia się do poprawy wyników organizacji.		
<b>B – powyżej oczekiwań</b>		
Przewyższa oczekiwania wobec danego kryterium, osiąga bardzo wysokie wyniki, wychodzi z inicjatywą, jest wzorem do naśladowania.		
<b>C – w pełni zadowolający</b>		
Całkowicie spełnia oczekiwania wobec danego kryterium. Swoje obowiązki wykonuje zgodnie ze standardem, osiąga dobre wyniki, wykazuje zaangażowanie w pracę.		
<b>D – poniżej oczekiwań</b>		
Zachowanie w zakresie danego kryterium wykazuje braki i wymaga poprawy, prawidłowe wykonywanie obowiązków zostało zachwiane, co wynika z luki w danej kompetencji.		
<b>E – nie spełnia oczekiwań</b>		
Nie spełnia oczekiwań danego kryterium w zakresie żadnego z punktów definiujących kryterium. Nie stosuje się do procedur obowiązujących w firmie, obowiązki wykonuje w sposób naganny lub łamie kodeks etyczny.		
Część B – fragment zoperacjonalizowanego modelu kompetencji		
Komunikatywność	Umiejętność docierania do odbiorcy poprzez jasne i precyzyjne formułowanie i przekazywanie informacji oraz odbieranie informacji zwrotnych	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potrafi jasno i precyzyjnie przekazywać informacje w formie ustnej Potrafi jasno i precyzyjnie przekazywać informacje w formie pisemnej</li> <li>• Potrafi dostosować treść i formę swojego przekazu do konkretnej grupy odbiorców</li> <li>• Potrafi uważnie słuchać. Bierze pod uwagę argumenty rozmówcy</li> <li>• Łatwo nawiązuje kontakt</li> </ul>

Część C – fragment zaproponowanego narzędzia oceny			
KOMPETENCJE PODLEGAJĄCE OCENIE	Ocena	Waga	Suma
Kompetencja nr 1	np. C		
Definicja kompetencji nr 1 .....			

Opracowano na podstawie materiałów z praktyki doradczej.

Od razu widać, że ta skala pochodzi wprost z narzędzia, które nie było przygotowane do oceny tylko kompetencji. Jeśli taką skalę połączy się z narzędziem ukazanym w części C, do którego wcześniej był przygotowany model kompetencji ukazany w części B, to uzyska się obraz poważnych zniekształceń oceny.

komentarz / wyjaśnienie

W części B tabeli 3.28 zostały podane: nazwa kompetencji, a także jej definicja oraz wskaźniki, które powinny być bezpośrednią i jedyną podstawą oceny. Gdyby skala była ograniczona do litery i prostych wyjaśnień, tj.:

- C – w pełni zadowolający (całkowicie spełnia oczekiwania wobec danego kryterium), ocena byłaby jednoznaczna i poprawnie wykonana, natomiast jeśli zastosuje się do kompetencji *komunikatywność* ocenę C w pełnym jej brzmieniu z części A, tj.:
- C – w pełni zadowolający (całkowicie spełnia oczekiwania wobec danego kryterium. Swoje obowiązki wykonuje zgodnie ze standardem, osiąga dobre wyniki, wykazuje zaangażowanie w pracę), otrzymuje się informację, że pracownik prezentuje wszystkie poniższe zachowania pochodzące z opisu z części B tabeli 3.28, czyli:
- Potrafi jasno i precyzyjnie przekazywać informacje w formie ustnej (3)
  - Potrafi jasno i precyzyjnie przekazywać informacje w formie pisemnej (3)
  - Potrafi dostosować treść i formę swojego przekazu do konkretnej grupy odbiorców (1)
  - Potrafi uważnie słuchać (2)
  - Bierze pod uwagę argumenty rozmówcy (1)
  - Łatwo nawiązuje kontakt (2)
- oraz dodatkowo i automatycznie przypisane zostają mu kolejne wymiary oceny, tj.:
- Swoje obowiązki wykonuje zgodnie ze standardem, osiąga dobre wyniki, wykazuje zaangażowanie w pracę.

Te ostatnie dwie kategorie są odrębnymi znaczeniowo wskaźnikami i nijak się mają do komunikatywności samej w sobie zdefiniowanej w części B tabeli 3.28. Zostały bowiem wprowadzone przez „zanieczyszczoną” skalę. Skala nie może wprowadzać do tak zdefiniowanego modelu kompetencji dodatkowych niekontrolowanych kategorii ocen. To poważny błąd. Przedmiot oceny i skala muszą nawzajem sobie odpowiadać i do siebie pasować.

Dodatkowo, po analizie modelu z części B i narzędzia z części C tabeli 3.28, widać wyraźnie kolejny błąd, czyli błąd wtórnego braku rozłączności ocenianych kategorii opisany w podrozdziale 3.3.3. W pierwszym kroku kompetencje zostały rozpisane na poszczególne wskaźniki, a w drugim, na poziomie narzędzia, oceniany ma możliwość oceny tylko całej kompetencji, a nie jej poszczególnych wskaźników.

### 3.3.9. Ponadtrzystopniowe skale ocen

W metodach wykorzystujących skale natężeń pojawia się problem zbyt dużej liczby poziomów stosowanej skali. Zagadnienie to było szerzej omawiane przy charakterystyce skal (podrozdz. 3.2.4, m.in. tabela 3.12 oraz 3.13 w podrozdz. 3.2.4.2.2, s. 156). Pozornie może się wydawać, że im więcej przedziałów oceny, tym precyzyjniej można zróżnicować ludzi. W rzeczywistości tak nie jest, szczególnie w przypadku systemu okresowych ocen pracowniczych. Po pierwsze, człowiek nie jest na tyle precyzyjny w obserwacji, by był w stanie w tak długim przedziale czasowym, jakim jest ocena roczna, zauważyć drobne różnice potrzebne do scharakteryzowania 5 czy 6 poziomów zachowań. Po drugie, nie tylko nie umiemy dostrzec niuansów w obserwowanych zachowaniach i powiązać ich z normą na skali, ale również nie umiemy tych skal tak opisać, by zawarte w nich zachowania rzeczywiście charakteryzowały różnice między wieloma poziomami. Duża liczba poziomów w praktyce blokuje precyzyjną ocenę, zamiast ją wspierać.

Człowiekowi do oceny wystarczy trzy poziomy skali: A. stan rzeczy jest w normie (stan pożądaný), B. stan rzeczy jest poniżej normy (występują braki), B. stan rzeczy jest powyżej normy (występują nadwyżki – w przypadku ludzi jest to potencjał rozwojowy). Najwyżej można jeszcze podzielić kategorię braków na dwie dodatkowe, ukazujące braki większe i mniejsze (zakładając, że można to zrobić na tyle precyzyjnie, by oceniający i oceniany nie mieli wątpliwości, co konkretnie dzieli te dwa poziomy oceny). Taka skala całkowicie wystarczy do tego, by ocena mogła spełnić swoje podstawowe założenie, czyli dostarczyć informacji, czy oceniany działa tak, jak tego oczekuje oceniający, czy nie spełnia oczekiwań i w związku z tym trzeba podjąć kroki, by osiągnął on poziom pożądaný. Do tego, jakie to mają być kroki, potrzebna jest głębsza analiza, gdyż sama obserwacja zachowań

i wpisanie jej wniosków w narzędzie oceny do tego nie wystarczy (zgodnie z ilustracjami 2.9 i 2.11, s. 82, 90). Tak rozumiana rola i cel oceny wynikają z podstawowych założeń cybernetyki, o której była mowa na początku książki. Jeśli do osiągnięcia tego celu wystarczy ocena z wykorzystaniem 3 poziomów skali lub w ogóle bez użycia skali, to mnożenie ich może sprawę tylko skomplikować. I tak się w praktyce dzieje, co zostało opisane wcześniej w części dotyczącej skal. Warto również wspomnieć, że zbyt rozbudowane skale zniechęcają oceniających, gdyż z jednej strony wymagają głębszej analizy, a z drugiej i tak nie przynoszą jasnych reguł oceny. W efekcie takiej nieskuteczności oceniający często znajdują wyjście z trudnej sytuacji poprzez ocenianie wszystkich w sposób bezpieczny, czyli wybierając środek skali. Zjawisko to zwane jest błędem tendencji centralnej i polega na ignorowaniu zróżnicowania ocenianych i ocenianiu wszystkich jako dobrych, zadawalających lub przeciętnych (Aronson 1997).

Błędem często towarzyszącym ponadtrzystopniowej skali behawioralnej jest całkowita rezygnacja z dookreślenia wskaźników odpowiadających poszczególnym poziomom, czyli rezygnacja ze skali behawioralnej na rzecz skali graficznej (podrozdz. 3.2.4.1, s. 155). W tym przypadku działanie to jest konsekwencją trudności w rozpisaniu zachowań, które byłyby jednoznacznie różnicujące, na przykład 5 czy 6 poziomów natężenia jednej kompetencji. Zubożenie skali z poziomu behawioralnego do graficznego, a także odniesienie jej nie do pojedynczych wskaźników, lecz do całej kompetencji jest równoznaczne z brakiem możliwości wykonania oceny dającej podstawę do zarządzania rozwojem pracowników.

### 3.3.10. Zbytne różnicowanie kompetencji względem stanowisk pracy przez ich całkowite rozdzielanie

Różnicowanie kompetencji względem grup stanowisk opiera się na założeniu, że nie wszystkie stanowiska wymagają wszystkich kompetencji i że w związku z tym istnieje potrzeba przypisywania poszczególnym stanowiskom koniecznych dla nich kompetencji. Definiowanie kompetencji, które są potrzebne, by pracownik mógł efektywnie realizować zadania przypisane do danego miejsca pracy, to wykonywanie kompetencyjnego opisu stanowiska pracy – niekiedy odrębnie nazywanego specyfikacją stanowiska pracy (Padzik 2002). Założenie to jest słuszne jednak tylko wobec specyficznych kompetencji. Tytułowe „zbytne różnicowanie” odnosi się do sytuacji, w której:

- 1) różnicowaniu podlegają nie tylko kompetencje specyficzne, lecz także kompetencje z grupy uniwersalnych (powszechnych), czyli takich, które bezwzględnie są konieczne każdemu, by mógł poprawnie funkcjonować w środowisku organizacji i się w nim rozwijać;



- 2) różnicowanie polega na radykalnym, całkowitym podziale wybranych kompetencji między stanowiska pracy, zamiast na określeniu poziomu wagi kompetencji (stopnia jej nasilenia) potrzebnej na danym stanowisku pracy.

W efekcie radykalnego podziału niektóre kompetencje zostają całkowicie usunięte z opisu jednej grupy stanowisk i przypisane innej grupie. Problem wynika głównie z pomijania faktu, że większość kompetencji, które są oceniane w SOOP, to obszary dotyczące każdego z pracowników, a kompetencji naprawdę specyficznych jest niewiele. Można z pewnością wydzielić 3 grupy kompetencji specyficznych, które powinny być przypisane tylko do wybranych grup stanowisk. Są to:

- a) kompetencje menedżerskie (dla kadry menedżerskiej),
- b) kompetencje handlowe (dla kadry handlowców),
- c) kompetencje związane z pracą w dziale produkcji (jeśli ich wydzielenie będzie w danym środowisku uzasadnione).

Niejednokrotnie działy produkcji, mimo dużej specyfiki i specjalizacji pracy, nie wymagają definiowania odrębnych kompetencji ani dla kadry kierowniczej, ani dla pracowników szeregowych. Do wyróżnienia pozostają jeszcze kompetencje dotyczące stanowisk wąsko wyspecjalizowanych, często nawet pojedynczych. Reszta kompetencji to kompetencje powszechnie potrzebne, a zatem ważne dla wszystkich pracowników. Ostatecznie wyznaczanie grupy kompetencji uniwersalnych czy powszechnych to kwestia zawsze zależna od decyzji firmy i powinna być każdorazowo konsultowana z jej wymaganiami i specyfiką działania.

Wśród kompetencji uniwersalnych, które niesłusznie podlegają całkowitemu różnicowaniu względem stanowisk pracy, znajdują się często między innymi: *orientacja na wyniki* (uznawana za jedynie handlową), *rozwiązywanie problemów* (uznawana za jedynie menedżerską), *podejmowanie decyzji* (odbierana jako jedynie menedżerska), *elastyczność* i *adaptacja* (postrzegane jako specyficzne dla pracy w ramach projektów), *nastawienie na jakość* (uznawana za jedynie handlową i produkcyjną). To jedynie przykłady, w praktyce znacznie więcej kompetencji potrzebnych do efektywnego funkcjonowania w środowisku zawodowym bywa traktowanych jako specyficzne dla wybranych stanowisk. Tymczasem *orientacja na wynik* i *nastawienie na jakość* to postawa konieczna na każdym stanowisku w organizacji nastawionej na rynek, na wartość dodaną dla klienta, na rywalizację o lepszą pozycję konkurencyjną. Według założeń zarządzania, organizacja składająca się ze współzależnych procesów nie ma stanowiska pracy, które można by zwolnić z nastawienia na wynik i jakość. *Rozwiązywanie problemów* i *podejmowanie decyzji* – któż chciałby mieć pracowników, którzy tego nie

potrafią lub mają w tym względzie ograniczenia? Te dwa elementy to podstawa bycia samodzielnym i skutecznym. Przyjęło się uznawać te elementy za menedżerskie, ale w rzeczywistości stają się one menedżerskie dopiero wtedy, gdy problemy do rozwiązania i decyzje do podjęcia mają charakter strategiczny lub przynajmniej związany z odpowiedzialnością wpisaną w stanowisko menedżerskie. Samo w sobie *podejmowanie decyzji* i *rozwiązywanie problemów* to podstawowe procesy poznawcze w zasadniczej mierze wyznaczające tożsamość i specyfikę każdego z nas. W poznawczym podejściu do osobowości te dwie czynności definiują główną charakterystykę różnic indywidualnych (Strelau 2007). Nie są zatem domeną ludzi na stanowiskach kierowniczych – stanowią podstawę efektywnego działania każdego człowieka i u każdego powinny być oceniane. Kwestia ta została szerzej opisana w podrozdziale 3.4.2.

*Rozwiązywanie problemów* i *podejmowanie decyzji* to dwa z trzech kluczowych elementów odpowiedzialnych za to, że człowiek jest samodzielny, sprawny w działaniu i osiąga wyznaczone cele. Niesłusznie są one uznawane za kompetencje jedynie menedżerskie. *Rozwiązywanie problemów* i *podejmowanie decyzji* stają się kompetencjami menedżerskimi dopiero wówczas, gdy dotyczą problemów i decyzji strategicznych lub innych, ale związanych z odpowiedzialnością wpisaną w stanowiska menedżerskie. Bez takiego kontekstu nie stanowią domeny ludzi na stanowiskach kierowniczych – stanowią podstawę efektywnego działania każdego człowieka i u każdego powinny być oceniane.

Podobnie jest z *elastycznością* i *adaptacją*. Komu w dzisiejszych czasach kompetencje te nie są potrzebne? Służą przecież procesowi uczenia się, są podstawą „bycia na czasie/na bieżąco”, zbliżają do innowacyjności, ściśle łączą się także z rozwojem. Oczywiście są stanowiska w firmie, na których takie charakterystyki są wręcz kluczem do pełnienia pewnych funkcji, podczas gdy na innych nie są aż tak ważne. Ale nie ma takich stanowisk w firmie, na których można by usunąć te wymiary z zakresu oceny ludzi. Pamiętajmy, że eliminując pewną kompetencję z opisu stanowiska pracy jako element oceny okresowej, zabieramy również pracownikowi możliwość bycia w tym zakresie ocenianym, a właśnie w tym obszarze może on mieć potencjał. Radykalne usuwanie zbyt wielu kompetencji o charakterze uniwersalnym z opisu stanowisk powoduje wybiórczą i nieefektywną ocenę, która dodatkowo może zostać odebrana jako niesprawiedliwa i niezrozumiała. Należy pamiętać, że stanowiska pracy można różnicować pod względem wymaganych kompetencji nie tylko poprzez całkowite rozdzielenie kom-

petencji między te stanowiska, ale także przez wskazanie oczekiwanego ich poziomu, a to można osiągnąć dzięki systemowi wag lub za pomocą dodatkowych i/lub specyficznych wskaźników dla wybranych kompetencji, a nie przez zonglowanie samymi kompetencjami. Kwestie różnicowania stanowisk pracy pod względem kompetencji zostały bardziej szczegółowo omówione w podrozdziale 3.4.2.

Stanowiska pracy można różnicować pod względem wymaganych kompetencji nie tylko poprzez całkowite rozdzielenie kompetencji między te stanowiska, ale także przez wskazanie oczekiwanego ich poziomu, a to można osiągnąć dzięki systemowi wag lub za pomocą dodatkowych i/lub specyficznych wskaźników dla wybranych kompetencji, a nie przez zonglowanie samymi kompetencjami.

Decydując o tym, które kompetencje są uniwersalne, a które odnoszą się do poszczególnych grup stanowisk, należy pamiętać, że o ich przynależności nie decyduje nazwa kompetencji, lecz jej definicja (znaczenie), a w konsekwencji zakres opisujących ją wskaźników. W nich bowiem zawarta jest pełna charakterystyka rozumienia danej kompetencji przez konkretną firmę. Przez wąską definicję wskaźników można rzeczywiście ograniczyć sens danej kompetencji tylko do konkretnych stanowisk pracy, ale jest to działanie obniżające możliwości SOOP jako sprawiedliwego i przejrzystego systemu organizacyjnego. Poniżej znajduje się przykład zawężenia znaczenia kompetencji *orientacja na wynik* już na poziomie definicji ogólnej:

*Orientacja na wynik* to działanie skupione na osiągnięciu ostatecznego celu sprzedażowego przy optymalnym wykorzystaniu przeznaczonych do tego środków.

Oczywiste jest, że tak zdefiniowana kompetencja przestaje być elementem uniwersalnym, który należy oceniać u wszystkich. Staje się adekwatna tylko do stanowisk handlowych (zob. też tabela 3.29, s. 199). Jeśli zatem ktoś świadomie chce zarezerwować tę kompetencję dla sił sprzedażowych, powinien pomyśleć, jak zdefiniować (nazwać i dookreślić we wskaźnikach) kompetencję odnoszącą się do orientacji na wynik, ale dotyczącą wszystkich. Pominięcie w ocenie pracowników spoza działu sprzedaży aspektu orientacji na wynik w rozumieniu koncentrowania się na efektach własnej pracy byłoby działaniem nieuzasadnionym i z pewnością dla wszystkich niekorzystnym.

### 3.3.11. Błędy wynikające z niepoprawnej integracji ocen cząstkowych z różnych form organizacji pracy realizowanych w ciągu ocenianego okresu (np. niewłaściwa integracja ocen z projektów z oceną roczną, obejmującą także pracę pozaprojektową)

Dwa ostatnie błędy dotyczą, co prawda, procesu okresowej oceny pracowników, nie są jednak bezpośrednio związane z narzędziami oceny, lecz z metodologią oceny. Pierwszy z nich dotyczy środowisk organizacji o elastycznych strukturach, w których uwzględnia się pracę ludzi w różnych kontekstach, nie tylko w ramach stałego stanowiska pracy. Dodatkowym kontekstem pracy może być projekt realizowany w trybie pełnego oddelegowania pracownika do projektu lub w trybie częściowego oddelegowania albo różnego rodzaju prace wykonywane równoległe do stanowiska pracy, ale wychodzące poza jego standardowe obowiązki.

W sytuacji cząstkowych ocen pochodzących z zadań pełnionych poza stałym (podstawowym) stanowiskiem pracy funkcjonują dwie podstawowe zasady:

- 1) oceny pracownika odnoszącej się do tego wycinka pracy zawsze powinna dokonywać osoba odpowiedzialna za nadzorowanie tego okresu; powinno się to odbywać bezpośrednio po zakończeniu tego okresu (np. projektu) i być prowadzone według konkretnego, wystandaryzowanego systemu i narzędzia oceny zgodnego z założeniami SOOP;
- 2) dokument stanowiący raport po ocenie pracownika w ramach projektu powinien mieć status formalnego dokumentu stanowiącego integralną, ale autonomiczną część oceny rocznej; oznacza to, że w oryginalnej formie powinien być dostępny przez taki okres, jaki w regulaminie SOOP wyznaczony został dla dokumentacji oceny rocznej. Nie powinien być „wchłonięty” przez dokumentację z oceny rocznej w sposób uniemożliwiający ponowne odczytanie go w oryginalnej postaci.

Pierwsza zasada jest ważna z uwagi na indywidualny sposób prowadzenia oceny przez każdego zwierzchnika i jego bezpośredni kontakt z pracownikiem w sytuacji, która podlegała ocenie. W ocenie pracowników zawsze powinno stosować się zasadę „Ocenia pracownika ten, kto bezpośrednio zarządza jego pracą i ocenia go bezpośrednio po zakończeniu okresu lub zadania, które podlega ocenie”. Niepoprawne jest założenie, że do pełnej oceny pracownika wystarczy, by jego czasowy zwierzchnik przekazał pisemną ocenę stałemu zwierzchnikowi, a ten z kolei w odpowiednim momencie omówi ją z pracownikiem w ramach rozmowy rocznej. Ocena z tzw. drugiej ręki nigdy

nie zastąpi oceny wykonanej bezpośrednio przez osobę kontrolującą wykonanie pracy. Ponadto, z uwagi na czas dzielący oceniany okres od rocznej rozmowy, może się okazać, że informacja zwrotna z dodatkowego fragmentu pracy sprowadzi się do przeczytania przez pracownika arkusza. Pracownik podczas bezpośredniej rozmowy z oceniającym uzyskuje to, co najcenniejsze – pełną, omawiającą, dwustronną rozmowę z możliwością uzyskania informacji, co i jak może lub powinien poprawić, a co naprawdę stanowi jego atut.

Druga zasada jest ważna z uwagi na obiektywizm oceny i zapobieganie sytuacji, w której ocena częściowa zostaje subiektywnie zinterpretowana przez zwierzchnika i w sposób nieobiektywny zintegrowana z oceną roczną, za którą jest on odpowiedzialny. Może to prowadzić do nadużyć i manipulacji. Pozostawianie dokumentacji z oceny częściowej w oryginalnej formie jako jedno ze źródeł pełnej oceny rocznej jest konieczne.

W systemie oceny okresowej każde pominięcie czy rozwiązania sprzyjające pominięciu informacji z ocen częściowych świadczą o braku kontroli nad przepływem informacji w systemie w ogóle, a to z kolei jest źródłem potencjalnego braku zaufania do SOOP i osłabienia jego głównej funkcji.

### 3.3.12. Ocena kompetencji pracowników wykonujących swą pracę w warunkach uniemożliwiających oceniającemu obserwowanie ocenianego

Niekiedy charakter pracy, na przykład praca mobilna lub praca zorganizowana choćby w częściowym rozproszeniu geograficznym, uniemożliwia stały, a nawet regularny kontakt bezpośredni między zwierzchnikiem a podwładnym. Z uwagi na to, że klasyczna ocena kompetencji w SOOP wymaga obserwacji zachowań ocenianego, niezbędny jest kontakt z nim. Jeśli rytm pracy to uniemożliwia, trzeba rozważyć inną metodę oceny niż klasyczny SOOP. W takich okolicznościach na pewno należy:

- wzmocnić system oceny wyników pracy – bardzo precyzyjnie wyznaczać cele zarówno w ich definicji, jak i określeniu ich wskaźników,
- zdefiniować jak największą liczbę elementów o charakterze kompetencji, które można ocenić podczas kontroli i oceny wyników bez obserwacji w kontakcie bezpośrednim – mogą to być na przykład elementy związane z raportowaniem, takie jak: *systematyczność*, *terminowość*, *szczególność*, *zgodność ze standardami*, *przestrzeganie procedur*),
- zorganizować ocenę kompetencji w ramach regularnych ocen sytuacyjnych z wykorzystaniem metody AC lub pojedynczych, ale częstszych sesji symulacyjnych, podczas których nie tylko można pracowników ocenić, lecz także umożliwić im wymianę własnych doświadczeń,

- rozszerzyć źródło informacji na temat oceny ze zwierzchnika na osoby mające większą możliwość obserwacji pracownika (oceny typu 360 stopni),
- wprowadzić sporadyczną kontrolę bezpośrednią (obserwacja uczestnicząca, obserwacja na stanowisku pracy), czyli wspólne wizyty menedżera wraz z ocenianym pracownikiem w wybranych miejscach, w których odbywa się zasadnicza część realizacji zadań podwładnego.

Na pewno nie należy rezygnować całkowicie z oceny kompetencji u takich osób, których na co dzień nie można obserwować podczas wykonywania obowiązków zawodowych. Ale także nie należy obarczać obowiązkiem oceniania ich zachowań w sposób standardowy, typowy dla oceny kompetencji, zwierzchnika, który nie ma z nimi kontaktu.

### 3.3.13. Trzy błędy wynikające z niepoprawnego wykonania opisu stanowiska pracy

W poprawnie realizowanym procesie oceny stanowisko pracy jest kluczowym elementem. Definiuje przede wszystkim charakter pracy, jej zakres, przedmiot, cel i miejsce w organizacji. Najważniejsze jest jednak to, że opis ten jest wykonany głównie za pomocą zbioru zadań, obowiązków i odpowiedzialności. Te z kolei odnoszą się do opisu kompetencji potrzebnych do poprawnego realizowania stanowiska pracy. W sytuacji, gdy w dokumencie o tak fundamentalnym znaczeniu dla rozumienia miejsca i wagi pracownika w organizacji poczyni się błędy, w nieunikniony sposób będą one rzutować na postrzeganie i ocenę jego postępowania. W literaturze podkreślone są trzy często występujące błędy oceny, które powstają nie tyle w procesie oceny czy projektowania systemu oceny, ile na długo wcześniej – w fazie wykonywania podstawowych czynności organizacyjnych, czyli podczas definiowania i opisywania stanowisk pracy (Anthony i in. 1996). Oto one:

- niekompletność oceny – ocena pomija pewne istotne aspekty realizacji zadań,
- zanieczyszczenie oceny – ocena dokonywana jest na podstawie czynników zewnętrznych, niezwiązanych zasadniczo z realizacją zadań lub nietypowych dla realizacji zadań,
- zniekształcenie oceny – ocena nie uwzględnia lub niewystarczająco podkreśla wagę niektórych aspektów stanowiska dla realizacji zadań na tym stanowisku.



### 3.3.14. Nieuwzględnianie kontekstu oceny

Zagadnienie pomijania wpływu kontekstu, w którym była wykonywana praca, na jej ocenę zostało poruszone już wiele razy w tej książce, między innymi w podrozdziale 3.1.3 poświęconym ocenie widzianej z perspektywy procesu psychologicznego. W tym miejscu temat ten zostaje tylko przypomniany jako praktyka bardzo obniżająca jakość SOOP.

## 3.4. Przygotowanie modelu kompetencji i trzech różnych narzędzi oceny. Krok po kroku – jak to się robi. Jak się z tego korzysta

W tym podrozdziale opisane zostały poszczególne kroki procesu przygotowania głównych elementów kompetencyjnego systemu oceny okresowej pracownika. Są nimi:

- 1) opracowanie modelu kompetencji;
- 2) wykonanie kompetencyjnych opisów stanowisk pracy, czyli adaptacja modelu kompetencji do opisów stanowisk;
- 3) przygotowanie narzędzia oceny, w którym zoperacjonalizowany model jest osadzony i które służy do podsumowywania obserwacji i wykonania oceny;
- 4) zdefiniowanie zasad interpretacji wyników oceny i przygotowywania wniosków z oceny.

Wszystkie elementy systemu oceny, tj. model kompetencji, narzędzia oceny oraz zasady procesu interpretacji wyników są opisane szczegółowymi przykładami i wskazówkami, które mają użytkownikom posłużyć jako praktyczne wytyczne do samodzielnego przygotowania kompletnych rozwiązań adekwatnych do środowiska, w którym będą stosowane.

Podsumowaniem całego materiału jest gotowe, kompletne rozwiązanie zawierające model kompetencji wraz z bazą wskaźników (do wyboru), narzędziem oceny, mechanizmem zliczającym wyniki oraz bazą wskazówek interpretacyjnych. Gotowy materiał do bezpośredniego zastosowania jest dostępny w aplikacji, do której dostęp umożliwia hasło przypisane do każdej książki, i dodatkowo opisany w ostatnim rozdziale książki stanowiącym jednocześnie instrukcję dla użytkowników aplikacji. Rozwiązania dostępne w aplikacji zostały przygotowane zgodnie z zasadami omawianymi w książce, w tym adekwatnie do założeń ModeluS<sup>®</sup>, choć nie są tożsame z materiałem zaprezentowanym w niniejszym podrozdziale. W tej części książ-



ki nacisk położony jest na przykłady, fragmenty i wskazówki pochodzące z rozwiązań zaimplementowanych w różnych środowiskach organizacyjnych w celu szczegółowego opisanie zasad, a nie oferowania ostatecznych rozwiązań. Prezentowane w podrozdziale fragmenty modeli kompetencji są materiałem „surowym” i nie odnoszą się do konkretnej organizacji. Mają charakter ogólny, wzorcowy, acz praktyczny, gdyż reprezentują rozwiązania bezpośrednio stosowane w ZZL. Można z nich wybiórczo korzystać, jeśli zawierają elementy pasujące do środowiska danej organizacji, choć w formie, w której są prezentowane, **nie stanowią układu spójnego i gotowego schematu czy wzorca**. Zaprezentowane przykłady narzędzi oceny wraz z ich formą graficzną i możliwościami systemowymi są studiami przypadków pochodzącymi z konkretnych firm, co oznacza, że z jednej strony oferują rozwiązania możliwe do praktycznego wykorzystania przez Czytelnika, z drugiej zaś są tylko fragmentami większych systemów, które umożliwiają ich stosowanie. Podobnie aplikacja dołączona do książki daje możliwość pełnej oceny pracownika i wypróbowania w praktyce prezentowanego w książce podejścia, jednakże nie jest rozwiązaniem systemowym, nie umożliwia więc zarządzania danymi pochodzącymi z arkuszy ocen.

### 3.4.1. Przygotowanie modelu kompetencji

#### 3.4.1.1. Wybór listy kompetencji wchodzących w skład modelu i ich podział na główne kategorie

Wybór listy kompetencji wchodzących w skład modelu to pierwszy krok w pracach nad przygotowaniem w pełni funkcjonalnego modelu kompetencji. Kolejnym krokiem jest ogólne ich zdefiniowanie, a następnie przypisanie do nich wskaźników, co można uznać za dalszy etap ich dookreślenia. Następnym zadaniem jest wpisanie ich w wybrany schemat (strukturę modelu) oraz przypisanie kompetencji z modelu do poszczególnych stanowisk pracy. Kolejność przedstawionych etapów wynika przede wszystkim z logiki postępowania, w praktyce natomiast etapy te przenikają się i w każdym z nich niejednokrotnie pojawia się potrzeba odwołania się do etapu kolejnego – na przykład przy wyborze podstawowej grupy kompetencji do oceny, po pojawieniu się każdej kolejnej propozycji w postaci nazwy kompetencji przed podjęciem decyzji, czy wejdzie ona do modelu, czy nie, trzeba ją najpierw zdefiniować. Zakres znaczenia proponowanego pojęcia daje podstawę do oszacowania, czy ocena tej kategorii jest firmie w ogóle potrzebna (jeśli tak, to jak bardzo), a przede wszystkim określa, czego ma dotyczyć. Zakres znaczenia każdej nowej kompetencji pozwala także stwierdzić, czy w modelu nie ma już analogicznej kategorii skrytej pod inną nazwą. Etap wyboru listy

kompetencji i ich choćby wstępne definiowanie to czynności wykonywane z reguły równocześnie lub naprzemiennie. Definicja opisowa kompetencji bywa bowiem często niejednoznaczna, co pociąga za sobą konieczność jej dookreślenia, a to oznacza sformułowanie przykładu zachowania, które ją reprezentuje. To z kolei stanowi już etap definiowania wskaźników. Następnie prace wracają ponownie na etap zgłaszania następnej kompetencji jako propozycji do modelu i czynności się powtarzają. Ostatecznie sam model kompetencji jest gotowy, gdy wszystkie wybrane do oceny kompetencje są zdefiniowane, zoperacjonalizowane (opisane za pomocą wskaźników) i uporządkowane według zasad konkretnego schematu.

Aby jednak kompletny model był również gotowy do wykorzystania w procesie oceny okresowej, musi zostać jeszcze zaadaptowany do poszczególnych stanowisk pracy. Ten etap to sporządzanie kompetencyjnych opisów stanowisk pracy. U podstaw wszystkich tych działań leży precyzyjne definiowanie poszczególnych kompetencji. Każdemu z tych etapów poświęcona jest oddzielna część podrozdziału, gdyż każdy z nich, mimo wzajemnego przenikania się, ma swą charakterystykę i przebieg oraz typowe problemy, z którymi trzeba sobie poradzić.

Przed wszystkim należy pamiętać, że podczas przygotowywania modelu kompetencji konieczne jest wystrzeżenie się błędów opisanych w podrozdziale 3.3. Wiedza w nim zawarta stanowi fundament poprawnego przeprowadzenia etapu przygotowania modelu kompetencji. Nieprzestrzeganie zasad poprawności modelu wpłynie automatycznie na każde narzędzie oceny, powodując, że będzie ono wadliwe. To z kolei spowoduje spadek jakości procesu oceniania.

Wybierając poszczególne kompetencje mające znaleźć się w modelu, nie wolno zapominać, jaką w ogóle rolę pełnią kompetencje w procesie zarządzania ludźmi. Zgodnie z zasadami wprowadzonymi w rozdziale 2.5 odnośnie do funkcji kompetencji, mają one za zadanie opisywać oczekiwany sposób realizowania zadań zawodowych (ilustracja 2.8, s. 81). Ich główna rola to standaryzowanie zachowań i postaw pracowników, tak by efekty uzyskiwane podczas pracy nie tylko były oceniane w odniesieniu do wymiernych rezultatów włożonego w nie wysiłku, ale także pod kątem sposobów osiągania założonych celów. Kompetencje są zatem źródłem norm i w takim ujęciu odzwierciedlają kulturę organizacyjną, pełnią też funkcję wspierającą tożsamość przedsiębiorstwa. Punktem wyjścia do definiowania zbioru kompetencji powinna więc zawsze być misja firmy i jej strategia działania rozpisana na podstawowe cele. W odniesieniu do tych kluczowych zagadnień kompetencje mają funkcję instrumentalną – mają je wspierać. Analogicznie jak przy projektowaniu i wdrażaniu zrównoważonej karty wyników (*Ballanced Score Card* – BSC; Kaplan, Norton 2001), przy wprowadzaniu zarządzania przez cele (*Management by Objectives*, Robbins,

DeCenzo 2002) czy przy wdrażaniu systemu zarządzania przez wyniki (*Performance Management*; Bacal 1999; Mullins 2005), w planowaniu systemu zarządzania kompetencjami źródłem wytycznych działania nieodłącznie są: wizja, misja, cele i strategia przedsiębiorstwa. To one wyznaczają, co powinno być oceniane i na jakim poziomie będzie uznane za pożądane.

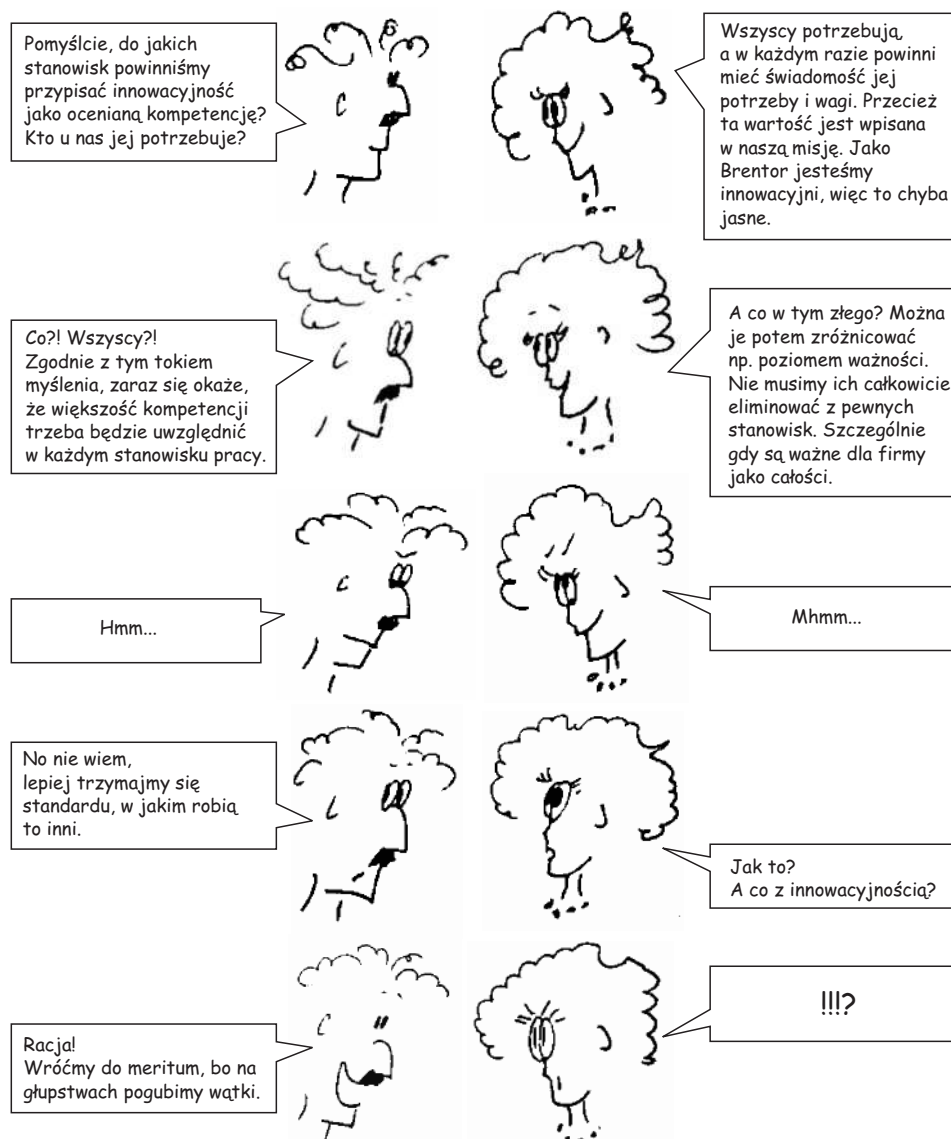
Odnosząc model kompetencji do podstawowych wymiarów określających tożsamość i strategię firmy, łatwiej ustrzec się błędu polegającego na nadmiernym różnicowaniu kompetencyjnych opisów stanowisk pracy, czyli sztucznego rozdzielania kompetencji pomiędzy stanowiska pracy (błąd ten został opisany w podrozdziale 3.3.10). Zdarza się on przede wszystkim wówczas, gdy o kompetencjach myśli się jedynie z perspektywy funkcji danego stanowiska pracy, a nie nadrzędnej funkcji kompetencji, która odwołuje się do kultury i misji organizacji (aspekt ten został szerzej omówiony w podrozdziale 3.4.2). Jeśli natomiast potraktuje się model kompetencji jako zbiór zachowań, które bezpośrednio wyrażają główne założenia i wartości organizacji, a zatem ją współtworzą, naturalne staje się to, że większość z nich odnosi się do każdego stanowiska pracy i powinna być oceniana u każdego pracownika. W tym kontekście znika dylemat, na których stanowiskach powinny być oceniane na przykład *otwartość na zmiany*, *nastawienie na rynek*, *wytrwałość w działaniach* czy *wspieranie współpracy*. Jeśli elementy te wynikają ze strategicznej charakterystyki firmy, to jednoznacznie każdy jej pracownik powinien reprezentować w swej postawie takie właśnie cechy i być w odniesieniu do nich oceniany (ilustracja 3.17). Wówczas zamiast pytania, na których stanowiskach elementy te powinny być oceniane, pojawia się pytanie, jak ważne one będą dla poszczególnych stanowisk i jak będą się w ich kontekście przejawiały.

Tabela 3.29. Przykład zmiany charakteru kompetencji spowodowanej dwiema różnymi jej definicjami

<p><b>Przykład 1</b> (kategoria uniwersalna)  <b>Orientacja/nastawienie na wynik</b> – podejmowanie działań głównie w celu osiągnięcia zamierzonego efektu. Silna tendencja do osiągnięcia celu podjętych działań.</p>
<p><b>Przykład 2</b> (kategoria handlowa/specjalistyczna)  <b>Orientacja/nastawienie na wynik</b> – działanie skupione na osiągnięciu ostatecznego celu sprzedażowego przy optymalnym wykorzystaniu przeznaczonych do tego środków.</p>

Drugim czynnikiem, poza ścisłą relacją z misją i kulturą organizacji, od którego zależy to, które kompetencje będą dotyczyć każdego z pracowników, jest ich definicja. Od definicji kompetencji zależy wszystko – jej przynależność do modelu i miejsce w nim zajmowane, waga względem innych kompetencji, zakres, charakter oraz istotność na poszczególnych stanowiskach pracy, a w konsekwencji jakość oceny. Weźmy dla przykładu kom-

petencję *orientacja/nastawienie na wynik* zaprezentowaną w tabeli 3.29. W zależności od definicji, będzie stanowiła kategorię uniwersalną, która, co prawda, z różną wagą, ale powinna być oceniana u każdego pracownika (przykład 1), lub kategorię handlową (przykład 2).



Źródło: Padzik 2012.

**Ilustracja 3.17.** Dialog na temat wyboru stanowisk, do których będzie przypisana kompetencja *innowacyjność*

Definiowanie kompetencji to niezmiernie ważny etap przygotowywania całego modelu. Poświęcony został mu kolejny punkt oraz większość punktów w podrozdziale 3.3.

Kompetencje oceniane u wszystkich pracowników najczęściej nazywa się kompetencjami korporacyjnymi lub po prostu powszechnymi czy uniwersalnymi. Nazewnictwo nie ma w tym przypadku większego znaczenia, jednak przy różnorodności, jaka panuje w tym zakresie, warto ten aspekt podkreślać w celu jednoznacznego rozumienia omawianych treści. Przy okazji rozważań o nazewnictwie na uwagę zasługuje pojęcie *kompetencje kluczowe*, ponieważ jest stosowane w różny sposób. Zdarza się, że termin ten oznacza po prostu kompetencje nadrzędne w modelu, czyli obszerne kategorie oceny, które zawierają w sobie węższe kompetencje podstawowe (zagadnienie omawiane w podrozdziale 3.4.1.3, s. 206, dotyczącym schematu modelu kompetencji). Jednak zdarza się też, że jest to określenie odnoszące się do tych kategorii, które stanowią elementy najważniejsze dla wsparcia kultury organizacyjnej i strategii działania. W takim rozumieniu *kompetencjami kluczowymi* mogą być kompetencje najistotniejsze bez względu na ich miejsce w schemacie modelu. W celu ustalenia, które kompetencje będą dla organizacji kluczowe, należy przeanalizować wagę każdej kompetencji z osobna i wyróżnić kluczowe wymiary wyższą wagą. W takim ujęciu *kompetencja kluczowa* będzie zawsze oceniana u każdego pracownika i będzie miała zawsze tę samą wagę (to zagadnienie omawiane jest również w podrozdziale 3.4.1.5, s. 242). Jeszcze inaczej można rozumieć termin *kompetencje kluczowe* w odniesieniu do ich znaczenia interpretacyjnego, tzn. uwzględniając związki między kompetencjami, czyli wpływ jednych kompetencji na rozumienie innych. W tym ujęciu *kompetencjami kluczowymi* będą te, które – zgodnie z zasadami psychologii różnic indywidualnych – w sposób podstawowy wyznaczają specyficzne dla ludzi sposoby funkcjonowania. Odwołując się do psychologii poznawczej, z listy wszystkich kompetencji, które zwykło się brać pod uwagę, w kontekście ZZL na miano *kompetencji kluczowych*, czyli tych, od których zależy charakterystyka całego zachowania człowieka, zasługują trzy: *rozwiązywanie problemów*, *podejmowanie decyzji* oraz *sposób wchodzenia w interakcje z innymi* (z naciskiem głównie na sposób komunikowania się). O takim ujęciu *kompetencji kluczowych* będzie mowa w rozdziale 5 stanowiącym opis i instrukcję stosowania aplikacji informatycznej zawierającej narzędzie służące do oceny. Towarzyszące mu bazy kompetencji i ich wskaźników zawierają swoje powiązania, które na etapie interpretacji są dostępne dla oceniającego w celu ułatwienia wyjaśnienia obserwowanych zjawisk i określenia przyczyn występujących u pracownika zachowań.

Podsumowując, bez względu na kontekst, w którym odbierane jest znaczenie pojęcia *kompetencji kluczowych*, sam termin *kluczowe* pozostaje jed-

noznaczny i niezmiennie informuje o tym, że mowa o elementach z jakichś powodów najważniejszych. Dodanie kontekstu, czyli dookreślenie tych powodów, wskazuje, o jakie znacznie *kluczowych kompetencji* chodzi w danej sytuacji. W komunikacji i sztuce porozumiewania się nie ma możliwości ucieczki od roli kontekstu. Pragmatyka zawsze idzie w parze z interpretacją, a bez interpretacji nie ma zrozumienia ludzkiego postępowania (przykład zależności znaczenia komunikatów od kontekstu, w którym są przekazywane i odbierane, został ukazany na ilustracji 2.7 w podrozdziale 2.4, s. 79).

Komponowanie modelu kompetencji w ścisłym powiązaniu z misją, celami i strategią wymaga zaangażowania w to zadanie grona osób dobrze znających i rozumiejących organizację. Dobierając poszczególne wymiary, muszą one wspólnie odpowiadać na pytania, co jest w ich organizacji ważne dla umocnienia jej kultury (przede wszystkim kluczowych wartości), jej wizerunku wobec środowiska wewnętrznego i zewnętrznego oraz – co szczególnie ważne – dla wsparcia działań wynikających z jej obecnej sytuacji na rynku. Trzeba w tym miejscu podkreślić, że model kompetencji, a szczególnie jego wskaźniki i ważność poszczególnych kompetencji, z definicji swej instrumentalnej roli są rozwiązaniem otwartym na zmiany. Skoro kompetencje mają wspierać strategię organizacji, to w naturalny sposób muszą jej służyć. W miarę zmieniania się strategii organizacji i jej pozycji rynkowej, zmianie ulegną także sposoby działania uznane za konieczne z punktu widzenia specyfiki realizowanych zadań w ramach określonych celów. Firma stabilna w fazie dynamicznego rozwoju i ofensywy rynkowej potrzebuje nacisku na nieco inne kompetencje niż firma wchodząca na nowy rynek lub w ogóle rozpoczynająca działalność. Inne postawy i tendencje u ludzi będą potrzebne organizacji skoncentrowanej przede wszystkim na utrzymaniu swej dobrej pozycji, a inne firmie o słabszej pozycji, walczącej o przetrwanie na rynku. Na kształt modelu kompetencji ogromny wpływ ma także przyjęta strategia – firmy innowacyjne, agresywne, dyktujące warunki na rynku będą wymagały podobnego nastawienia i mentalności od swych pracowników. Natomiast firmy o łagodniejszej taktyce, budujące swą pozycję na podstawie trendów rynkowych i benchmarkingu, będą oczekiwały od swej kadry nieco innego stylu funkcjonowania – takiego, który jest zgodny z ich filozofią bycia na rynku. Kluczowe kompetencje, co prawda, się nie zmieniają – są bowiem w większości uniwersalne dla organizacji rozumianej jako instytucja nastawiona na realizację celu komercyjnego, ale z pewnością bieżąca pozycja firmy na krzywej rozwoju i strategia przyjęta wobec konkurencji rynkowej wpłyną na ważność poszczególnych kompetencji i zakres wskaźników w obrębie konkretnych stanowisk.

Podczas ustalania grupy kompetencji wchodzących do modelu pojawiają się różne ich kategorie. Jedne są kompetencjami o wąskim znaczeniu, na przykład *przekonywanie* czy *lojalność*, które można swobodnie na dalszym



etapie przekładać na wskaźniki, inne natomiast mają szeroki zakres znaczenia – jak na przykład *komunikacja* czy *przywództwo*. Są to wymiary składające się wielu węższych kompetencji, dlatego najpierw trzeba je dookreślić, by w kolejnym kroku przełożyć na wskaźniki. Ta zróżnicowana natura kompetencji automatycznie wzbudza potrzebę porządkowania elementów kolejno pojawiających się w modelu, w efekcie czego powstają kategorie nadrzędne i przypisane do nich kategorie przynależne. Ustalanie takiego porządku to wybieranie odpowiedniego schematu dla modelu kompetencji. Kategoryzacja i nadawanie hierarchii modelowi kompetencji jest zarówno naturalne, jak i powszechne, ale w praktyce ocenienia okazuje się niekorzystne. Stosując proste rozwiązania, można ten etap pominąć. Dokonywanie wyboru schematu dla modelu kompetencji omówione zostało w podrozdziale 3.4.1.3 (s. 206).

Przygotowując listę kompetencji dla danej firmy, pytajmy, co w tym momencie rozwoju organizacji, w jej sytuacji rynkowej i przy obranej przez nią strategii jest dla niej najważniejsze. Jaki sposób działania, jakie nastawienie i postawy ludzi są w danym momencie najbardziej pożądane. Model kompetencji, co prawda, nie zmieni się w świetle tych danych w sposób diametralny, jednak zmianie ulegnie waga niektórych kompetencji i ich wskaźniki, pewne specyficzne aspekty się pojawią, a inne znikną. Przede wszystkim jednak tworzeniu kryteriów oceny będzie towarzyszyła świadomość realizowanej przez firmę strategii biznesowej, a to nieoceniona wartość dla każdej inicjatywy związanej z systemami zarządzania.

#### 3.4.1.2. Definiowanie kompetencji

Definiowanie kompetencji oraz ich operacjonalizacja to najważniejsze etapy, od których zależy poprawność, jakość i precyzja funkcjonowania całego modelu, a w konsekwencji efektywność SOOP oraz proces zarządzania rozwojem pracowników. Świadczy o tym między innymi podrozdział 3.3 w całości poświęcony błędom występującym w modelach kompetencji i ich konsekwencjom. Większość z nich ma swe źródło właśnie na etapie definiowania i operacjonalizacji kompetencji. W tej części publikacji, w której mowa jest o kolejnych etapach przygotowania modelu kompetencji, błędy te nie będą ponownie omawiane. Koniecznie jednak trzeba pamiętać, że wiedza na ich temat stanowi podstawę do poprawnego wykonania tego zadania.

Po wstępnym wybraniu grupy kompetencji wchodzących w skład modelu, należy te kompetencje zdefiniować, czyli dookreślić, co one znaczą i jak



można je rozpoznawać i oceniać w kontakcie z pracownikiem. Czynność tę częściowo wykonuje się już podczas zgłaszania poszczególnych kompetencji do modelu, jednak jest to tylko działanie pomocnicze, dzięki któremu można przyjąć jednomyślne kojarzenie nazwy kompetencji z zakresem postaw, jakie ona reprezentuje. Później następuje etap, na którym definiowanie kompetencji jest zadaniem zasadniczym i wymaga precyzyjnego, ostatecznego przemyślenia kwestii brzmienia nazwy każdej z kompetencji i jej znaczenia. Od definicji kompetencji zależy wszystko, co się z nimi łączy. Naturalnymi elementami definiującymi kompetencje są ich wskaźniki behawioralne. Zachowania w najbardziej precyzyjny sposób (obserwowalny i jednoznaczny) opisują, co kryje się pod pojęciem danej kompetencji. Temu etapowi poświęcony został odrębny podrozdział. Można jednak oprócz wskaźników sformułować ogólne, opisowe definicje kompetencji, by określić, o jakiej kategorii zachowań w ogóle mowa. Jeśli uda się przygotować definicję inną niż wymienianie po kolei jej wskaźników, wówczas jest sens, by to zrobić. Jeżeli jednak definicja kompetencji miałaby się sprowadzić do sporządzenia listy poszczególnych wskaźników, takie działanie jest niepotrzebne. Nie wnosi dodatkowej wartości w rozumienie kompetencji, a może nawet zaburzyć logikę całego modelu przez tworzenie znaczeniowo pustych opisów. Definicje opisowe, niezależne od wskaźników, nie są konieczne, w przeciwieństwie do samych wskaźników, więc jeśli nie można ich w przydatny sposób sformułować, lepiej tę czynność pominąć.

Tabela 3.30. Przykład uzasadnionego i nieuzasadnionego definiowania kompetencji przez dodatkowy jej opis poza określeniem wskaźników

1. <input checked="" type="checkbox"/>	<p><b>Kontrola i korygowanie działań</b> – kontrolowanie i zapewnianie zgodności przebiegu podjętych działań z wyznaczonym planem i oczekiwanym rezultatem</p> <p><i>Wskaźniki:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ustalanie norm efektywności podejmowanych zadań</li> <li>• porównywanie na bieżąco/regularnie efektów z przyjętymi normami</li> <li>• podejmowanie działań korygujących/reagowanie w przypadku zaobserwowania odchylenia efektów od przyjętych norm</li> </ul>
2. <input checked="" type="checkbox"/>	<p><b>Kontrola i korygowanie działań</b> – działania polegające na ustalaniu norm, weryfikowaniu tych norm i podejmowaniu działań korygujących</p> <p><i>Wskaźniki:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ustalanie norm efektywności podejmowanych zadań</li> <li>• porównywanie na bieżąco/regularnie efektów z przyjętymi normami</li> <li>• podejmowanie działań korygujących/reagowanie w przypadku zaobserwowania odchylenia efektów od przyjętych norm</li> </ul>

W tabeli 3.30 znajduje się przykład definicji, która wnosi dodatkową wartość w rozumienie kompetencji (1) oraz takiej, która jest tylko powieleniem wskaźników (2). Przykłady definicji dobrych i wzbogacających

rozumienie kompetencji znajdują się również w podrozdziale 3.3.5 poświęconym błędowi pozornej rozłączności ocenianych kategorii i dotyczą *wytrwałości i nastawienia na wyniki* (tabela 3.22, s. 178).

W praktyce definiowanie kompetencji za pomocą opisów ogólnych oraz wskaźników wykonuje się z reguły równocześnie przy omawianiu każdej kolejnej kompetencji, nie dzieląc tej czynności na dwa formalne etapy. W niniejszym materiale zostało to rozbite zgodnie z modelową logiką tego procesu. W rzeczywistości znacznie łatwiejsze i efektywniejsze jest wykonywanie tych dwóch działań jednocześnie w stosunku do każdej omawianej kompetencji. W przypadku jednych kompetencji określenie zakresu zachowań, do których się odnoszą, jest łatwe i przychodzi naturalnie, co sprzyja rozpoczęciu od definicji opisowej, w przypadku innych kompetencji ich znaczenie wygodniej precyzować przez wskazanie zachowań, które ją reprezentują. Kolejność tych czynności nie jest narzucona i powinna być dopasowana do preferencji osób wykonujących to zadanie.

Od definicji kompetencji zależy wszystko, co się z nią łączy. W definicji kompetencji kryje się jej znaczenie i zakres, a to on świadczy o tym, czy dwie różnie brzmiące kategorie rzeczywiście są od siebie różne, czy jest to jedynie kwestia fonetyczna. Model kompetencji, w którym będą występowały odrębne, różnie nazwane elementy odnoszące się jednak do tych samych zachowań, wprowadzać będzie chaos i nieporozumienia w procesie oceniania. Podobne niekorzystne efekty wywoła sytuacja, w której jeden wymiar zachowań będzie występował dwu- lub wielokrotnie pod różnymi nazwami, sugerując odrębne kategorie oceny.

O ile kolejność tych dwóch czynności jest dowolna, o tyle ich waga pozostaje kluczowa dla poprawności tworzonego modelu. W definicji kompetencji kryją się jej znaczenie i zakres, a to on świadczy o tym, czy dwie różnie brzmiące kategorie rzeczywiście są od siebie różne, czy jest to jedynie kwestia fonetyczna. Model kompetencji, w którym będą występowały odrębne, różnie nazwane elementy odnoszące się jednak do tych samych zachowań, wprowadzać będzie chaos i nieporozumienia w procesie oceniania. Taka sytuacja to efekt błędu pozornej rozłączności ocenianych kategorii, który został szczegółowo opisany w podrozdziale 3.3.5. Jeśli z definicji dwóch kompetencji wynika natomiast, że rzeczywiście stanowią one odrębne znaczeniowo kategorie, to konsekwencją tego musi być opisanie ich różnymi wskaźnikami. Postąpienie wbrew tej zasadzie powoduje z kolei błąd braku rozłączności wskaźników opisany w podrozdziale 3.3.4. Oznacza on, że w modelu kompetencji istnieją co najmniej dwie kategorie o różnych zna-

zeniach, opisane w pełni lub częściowo identycznymi wskaźnikami. Tego rodzaju nieprawidłowość również poważnie zaburza przejrzystość procesu oceny, jego rozumienie, a przede wszystkim jakość.

Precyzyjne definiowanie kompetencji powinno zapobiec powstawaniu tych dwóch błędów już na etapie doboru kompetencji do modelu. Natomiast w sytuacji, gdy błąd ten już wystąpi, precyzyjne definicje każdej kompetencji powinny go szybko ujawnić i wskazać konieczność korekty.

### 3.4.1.3. Wybór schematu do opisu modelu kompetencji

Dobierając i definiując kompetencje wchodzące w skład modelu, w naturalny sposób kategoryzuje się je, tworząc poziomy kompetencji nadrzędnych, złożonych oraz poziomy niższe, składające się z elementów prostszych i węższych. W efekcie takiego grupowania powstaje schemat modelu kompetencji ukazujący układ, porządek, przynależność i wzajemne relacje zawartych w nim kompetencji. W praktyce model kompetencji może być opracowany według różnych schematów, najczęściej jednak funkcjonują modele dwu- lub trzypoziomowe.

*Modele dwupoziomowe* zawierają na I poziomie nazwy kompetencji, a na II poziomie od razu ich wskaźniki behawioralne, czyli zachowania.

Tabela 3.31. Przykład dwupoziomowego modelu kompetencji (fragment)

Kompetencja I poziom	Wskaźniki behawioralne (zachowania) II poziom
Komunikacja interpersonalna	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) jasne formułowanie myśli, tak by były zrozumiałe dla innych</li> <li>2) upewnianie się, czy zostało się dobrze zrozumianym</li> <li>3) upewnianie się, czy się dobrze rozumiało rozmówcę</li> <li>4) dopytywanie/uzupełnianie informacji, tak by mieć pewność, że się dobrze rozumie</li> <li>5) łatwość nawiązywania kontaktów/otwartość na innych</li> <li>6) koncentracja na rozmówcy/zainteresowanie rozmówcą</li> <li>7) spójność między komunikacją werbalną i niewerbalną</li> <li>8) (...)</li> </ol>
Komunikacja w zespole	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) dzielenie się informacją z innymi w zespole</li> <li>2) dopuszczanie innych członków zespołu do głosu</li> <li>3) branie pod uwagę/rozważanie opinii innych/odrzućcie ich lub krytykowanie tylko po wyraźnym uzasadnieniu</li> <li>4) przekazywanie tylko sprawdzonych/wiarygodnych informacji (zapobiega to powstawaniu plotek)</li> <li>5) (...)</li> </ol>

*Modele trzypoziomowe* zawierają na I poziomie nazwy kompetencji nadrzędnych/głównych, na II poziomie elementy składowe kompetencji

nadrzędnych/kompetencje podstawowe, a na III poziomie wskaźniki behawioralne, czyli zachowania. Na określenie hierarchii w modelu kompetencji stosowane są różne terminy. Nazewnictwo jest umowne i nie ma wpływu na sposób definiowania właściwego modelu, pod warunkiem, że pojęcia dobrano świadomie, z pełnym dookreśleniem ich znaczenia. Nie ma różnicy w terminach *kompetencja nadrzędna* czy *kompetencja główna*, jeśli w obu przypadkach oznacza to kompetencję na I poziomie co najmniej 3-poziomowego modelu. Oba terminy oznaczają w tej sytuacji kategorię oceny zajmującą w schemacie najwyższy poziom. Jednakże gdy określenie *kompetencja nadrzędna* czy *kompetencja główna* chce się zastąpić pojęciem *kompetencja kluczowa*, należy się upewnić, czy określenie to nie zostało zarezerwowane dla kompetencji w najwyższym stopniu odzwierciedlających kulturę i strategię organizacyjną i tym samym mających najwyższą wagę w ocenie każdego pracownika (mowa o tym także w podrozdziale 3.4.1.1, s. 197).

Tabela 3.32. Przykład trzypoziomowego modelu kompetencji (fragment)

Kompetencja nadrzędna (główna): zarządzanie ludźmi I poziom	
Kompetencje podstawowe (składowe) II poziom	Wskaźniki behawioralne (zachowania) III poziom
Budowanie zespołu	1) identyfikacja ról zespołowych 2) diagnoza umiejętności potencjalnych członków zespołu potrzebnych im do realizacji wyznaczonych zadań 3) identyfikacja stylów pracy 4) identyfikacja profili osobowościowych 5) komunikowanie celu zespołu (...)
Motywowanie ludzi	1) znajomość potrzeb i oczekiwań ludzi 2) znajomość ich indywidualnych stylów działania 3) dążenie do dopasowania stylu pracy do preferencji pracowników (...)
Kompetencja nadrzędna (główna): komunikacja I poziom	
Kompetencje podstawowe (składowe) II poziom	Wskaźniki behawioralne (zachowania) III poziom
Komunikacja interpersonalna	analogicznie jak w tabeli 3.31. z przykładem dwupoziomowego modelu kompetencji
Komunikacja w zespole	analogicznie jak w tabeli 3.31. z przykładem dwupoziomowego modelu kompetencji

Zdarzają się także modele czteropoziomowe, choć rzadko zachodzi potrzeba aż takiego rozbudowywania zbioru kompetencji. Niemniej warto wiedzieć, że nie ma w tym względzie sztucznych ograniczeń, a jedynym wyznacznikiem kształtu modelu kompetencji powinny być potrzeby firmy podyktowane specyfiką działania oraz oczekiwania użytkowników modelu. Należy jednak pamiętać, że im bardziej rozbudowany schemat modelu kompetencji, tym większe problemy z jednoznacznym jego rozumieniem i akceptacją. Dla przykładu w tabeli 3.33 prezentuję również czteropoziomowy model kompetencji.

Tabela 3.33. Przykład czteropoziomowego modelu kompetencji (fragment)

Zarządzanie I poziom	
Kompetencja główna (w grupie kompetencji menedżerskich): zarządzanie ludźmi II poziom	
Kompetencje podstawowe (składowe) III poziom	Wskaźniki behawioralne (zachowania) IV poziom
Budowanie zespołu	1) identyfikacja ról zespołowych 2) diagnoza umiejętności potencjalnych członków zespołu potrzebnych im do realizacji wyznaczonych zadań (...)
Motywowanie ludzi	1) znajomość potrzeb i oczekiwań ludzi 2) znajomość ich indywidualnych stylów działania 3) dążenie do dopasowania stylu pracy do preferencji pracowników (...)
Kompetencja główna (w grupie kompetencji menedżerskich): zarządzanie projektem II poziom	
Kompetencje podstawowe (składowe) III poziom	Wskaźniki behawioralne (zachowania) IV poziom
Zarządzanie zespołem projektowym	1) podział i przydział zadań i ról w projekcie 2) rozliczenie wykonania zadań (...)
Budżetowanie projektu	(...)

O ile wskaźniki powinny zawsze być opracowywane lub zaadaptowane przez kadrę menedżerską, o tyle sam zbiór kompetencji może mieć formę wzorca. W praktyce modele kompetencji na tym poziomie nie różnią się zasadniczo, realne zróżnicowanie następuje dopiero na poziomie zachowań lub ich ważności względem poszczególnych stanowisk (dalej będzie o tym mowa). Ze schematu modelu kompetencji, podobnie jak ze schematu orga-

nizacyjnego, można dowiedzieć się wielu rzeczy na temat charakterystyki systemu, który jest w nim opisany, oraz specyfiki organizacji. Ostateczna liczba ocenianych kompetencji, które powinny znaleźć się w modelu, jest trudna do jednoznacznego określenia. Optymalna liczba kompetencji, czyli taka, która z jednej strony jest realna do ocenienia, z drugiej zaś wystarczająca do pełnego opisu sposobu działania pracowników, zależy od wielu czynników: potrzeb organizacji, sposobu definiowania wskaźników, wykorzystywanej metody i narzędzia oceny, doświadczeń menedżerów w zakresie oceniania, a także siły i spójności kultury organizacyjnej oraz jej powiązań ze strategią firmy. Często rekomendowana liczba kompetencji koniecznych do oceny to około 12, jednakże w praktyce również często okazuje się, że na poziomie kompetencji bezpośrednio przekładanych na zachowania owe 12 elementów to zbiór zbyt ubogi, by w pełni oddać charakterystykę sposobu pracy ocenianych. Przy użyciu narzędzi opartych na metodzie oceny obserwacyjnej mniej trzeba się obawiać obszernego modelu kompetencji, gdyż ocena odbywa się tylko przez rejestrację wskaźników. Podczas takiej oceny nie ma potrzeby odwoływania się do definicji kompetencji, ich układu w schemacie, ich wag czy poziomów natężenia. Natomiast w ocenie wartościującej trudności z wykonaniem tych wszystkich czynności narastają proporcjonalnie do liczby kompetencji zawartych w modelu. Z tej perspektywy ocena metodą obserwacyjną jest o wiele bardziej elastyczna (metody oceny omówione zostały w podrozdziale 3.2.3.2, s. 135).

#### 3.4.1.3.1. Nazewnictwo i przynależność poszczególnych kompetencji do różnych części modelu

Nazewnictwo i przynależność elementów do poszczególnych poziomów hierarchii modelu zawsze budzą, ostatecznie nierozstrzygnięte, dyskusje. Są także niewyczerpanym źródłem nowych propozycji na układ kompetencji w modelu. Towarzyszą im polemiki, czy na przykład *asertywność* to element głównej kompetencji *komunikacja interpersonalna* czy kompetencji *przywództwo*? A może *asertywność* powinna być oceniana jako część *pewności siebie*? No tak, ale *pewność siebie* też pasuje do *przywództwa*, ponadto jest pokrewna kompetencji *stanowczość i obrona własnej opinii*, która nie przynależy ani do *przywództwa*, ani do *komunikacji*. A może *powinna*? Itd. itd. Każdy, kto sam projektował model kompetencji lub brał w tej czynności udział, uczestniczył też w podobnej dyskusji i zakończył ją z poczuciem, które można określić jako ambiwalentny kompromis. „Winę” za taki przebieg ustaleń na temat wzajemnej przynależności różnych kompetencji w modelu ponosi wieloznaczność pojęć, którymi posługujemy się, nazywając kompetencje. Wieloznaczność ta nie wynika tylko z różnych kulturowo środowisk, z których pochodzimy, i z różnorodności naszych indywidualnych systemów pojęciowych, jest także kreowana przez naukę. I to niejedną. Psychologia będąca źródłem wiedzy na

temat zachowań człowieka, a zatem i wiedzy o kompetencjach, stanowi dziedzinę niezwykle bogatą w niejednoznaczne, a niejednokrotnie wzajemnie się wykluczające twierdzenia. Teoretycy proponują coraz to inne definicje różnych wymiarów funkcjonowania człowieka i tworzą nowe modele porządkujące pojęcia, lepsze lub gorsze, ale dla praktyków na pewno obciążające swą różnorodnością. Taka jest natura nauk humanistycznych, opartych głównie na interpretacjach i zależności od sytuacji. Taka jest też filozofia i jej część traktująca o naturze poznania, czyli epistemologia. Wśród dziedzin niejednoznacznych znajduje się także językoznawstwo, tak ważne dla łączenia pojęć z ich znaczeniami. W celu częściowego zarysowania zaplecza naukowego, które stoi za znanym światem pojęć używanych na co dzień, odwołam się do książki *Homo Significus*, poświęconej między innymi refleksji nad usytuowanym podmiotowo, znaczeniotwórczym poznaniem ludzkim. Jest w niej mowa o (Skibiński 2003, s. 7):

(...) nowym paradygmacie językoznawstwa, który odwołuje się do indywidualnego ludzkiego doświadczenia jako podstawowej instancji wiedzy i zasobów językowych, a także do typowych dla ludzi praktyk znaczeniotwórczych. W nowym ujęciu językoznawstwo stało się specyficzną odmianą antropologii, nauki kulturowej i społecznej (...)

Wniosek z tego jest jeden – znaczenia pojęć, którymi opisujemy nasz świat i próbujemy je wykorzystać do komunikowania się, są bardzo względne i wieloznaczne. I co więcej, jest to naturalne, normalne i nie ulegnie zmianie. Wszędzie panuje relatywizm, o którym szeroko pisałam na wstępie i zapowiedziałam, że towarzyszy on nieodstępnie całej wędrówce po ZZL. W zakresie definiowania i kategoryzowania pojęć tworzących model kompetencji niewątpliwie rozwija całą swą moc, słusznie pozbawiając jego twórców przekonania, że ostateczna wersja jest poprawna, powszechnie rozumiana i akceptowana. Tej pewności nigdy nie możemy mieć. To główna przesłanka dla rozwiązania, które chcę zarekomendować Czytelnikom.

Po pierwsze, jest to rezygnacja z nadrzędnych poziomów modelu kompetencji i skupienie się na zbiorze kompetencji, które bezpośrednio przekładane są na wskaźniki (czyli schemat dwupoziomowy), po drugie, rezygnacja z prezentowania nazw kompetencji w narzędziu oceny i skoncentrowanie uwagi oceniającego jedynie na wskaźnikach.

Po co mnożyć kategorie, skoro i tak ocena wynika z obserwacji zachowań? Po co rzeczy ogólnie nazywać *komunikacją* czy *przywództwem*, skoro braki widzimy w obszarze asertywności (ponieważ to jest kompetencja, którą oceniamy)? Po co też koncentrować się na terminie *asertywność*, skoro spostrzegamy ją przez odnotowanie konkretnego zachowania, na przykład *nieśmiałość wypowiedzania własnego zdania w kontakcie z osobą pewną siebie*? Rozwiązania, które proponuję, obszernie uzasadnię w części



opisującej poszczególne kroki potrzebne do przygotowania narzędzia oceny i zasad wnioskowania na temat działań poewaluacyjnych. Promowane podejście sprowadziłam do dwóch prostych w znaczeniu zasad-sloganów:

*Porzuć nazwy, oceniaj zachowania.*

*Oceniaj to, co widzisz, nie to, co nazywasz.*

Zestawię moje argumenty z rozwiązaniami klasycznymi, powszechnie stosowanymi, tak by pozostawić każdemu pole do własnej oceny i decyzji. Ostateczne, alternatywne podejście do budowy i definicji kompetencji prezentuję w rozdziale 5. Jest to jednocześnie materiał stanowiący podstawę narzędzia dostępnego w aplikacji. Wszystkie inne przykłady modeli kompetencji, do których odnoszę się, omawiając relację i zasady towarzyszące ocenie pracowników, pochodzą z praktyki ZZL i są powszechnie stosowane, aczkolwiek z wieloma ich założeniami się nie zgadzam. Owe powszechnie stosowane rozwiązania to głównie modele wielopoziomowe borykające się z problemami nazewnictwa i przynależności poszczególnych kompetencji do kategorii i hierarchii modelu. Stosując takie schematy, trzeba wiedzieć, że o przynależności kompetencji do konkretnej kategorii nadrzędnej decydują definicja i zakres znaczenia obu kategorii – zarówno nadrzędnej, jak i podrzędnej. Między nimi musi być zachowana spójność i logika, których dotyczą zasady opisane w podrozdziale 3.3 i w punkcie dotyczącym definiowania kompetencji.

Nazewnictwo natomiast powinno być adekwatne do definicji kompetencji i jej znaczenia, a zatem do sposobu jej rozumienia. I tu pojawiają się wyżej wspomniane problemy pojęciowo-znaczeniowe, które wynikają z dwóch źródeł. Pierwszym są rozbieżności między teoretyczną definicją i zakresem kompetencji przyjętych w literaturze a tym, co przez dane pojęcie jest zwyczajowo rozumiane. Drugim są rozbieżności w powiązaniu pojęć z odpowiednimi znaczeniami prezentowane przez różne osoby biorące udział w pracach nad modelem (różnorodność indywidualnych systemów pojęciowych i doświadczeń).

Nie można w tym przypadku kategorycznie odrzucić ani zwyczajowości ogółu, ani osobistych preferencji poszczególnych osób odpowiedzialnych za ocenę. W obu tych aspektach zawarty może być element kultury organizacyjnej, w tym sposób komunikacji i mentalność. Bezdyskusyjne narzucenie obcego rozumienia pewnych kategorii językowych może spowodować odrzucenie proponowanego rozwiązania i dalsze działanie zgodne z przyjętym i znanym znaczeniem pojęć. Taka sytuacja jest bardzo niekorzystna, a dodatkowo bardzo trudna do identyfikacji. Brak akceptacji narzuconych znaczeń lub zakresów kompetencji nie jest manifestowany, a jedynie stosowany w praktyce, czyli podczas oceniania. Inaczej mówiąc, niezakceptowana terminologia kompetencji i/lub ich wskaźników bądź niezrozumiały

dla menedżerów ich podział w praktyce spowoduje, że będą oni oceniali pracowników, stosując własne kategorie znaczeniowe, a nie te, które są wpisane w model kompetencji i narzędzie oceny. Taki obrót sprawy unieumożliwia natomiast systemowi oceny pełnienie funkcji standaryzującej ocenę i wspierającej postawy zgodne z ogólnie przyjętą filozofią funkcjonowania organizacji.

Poniżej znajduje się fragment typowego trypoziomowego modelu kompetencji w dwóch wariantach różniących się odmiennym sposobem kategoryzacji kompetencji: wariant A – tabela 3.34 oraz wariant B – tabela 3.35. Po szczegółowym przeanalizowaniu widać w nich duże różnice w nazewnictwie kompetencji nadrzędnych oraz w przyporządkowaniu ich elementów składowych. Mimo to oba są czytelne i zrozumiałe. Wszystkie przykłady ukazują tylko część podstawową bez wskaźników. Gdyby w pełni zostały opisane, różnice w wariantach A i B modelu trypoziomowego byłyby znacznie większe i nadal mogłyby stanowić dwie poprawne propozycje. Taka względność przy jednoczesnym zachowaniu poprawności stanowi źródło sporów o kształt ostatecznej wersji modelu.

W tabeli 3.36 został natomiast zaprezentowany przykład modelu dwupoziomowego odnoszącego się do tego samego zbioru kompetencji. Widać wyraźnie, że jest on bardziej jednoznaczny. Przedstawione modele nie są kompletne, nie zawierają wielu koniecznych elementów. W tym miejscu mają tylko obrazować elastyczność w zakresie kategoryzacji kompetencji.

komentarz / wyjaśnienie

W modelach z tabeli 3.34 i 3.35 na II poziomie występują te same elementy (również tak samo nazwane), choć zostały różnie przyporządkowane do kategorii nadrzędnych. Kategorie nadrzędne (kompetencje główne) są w obu modelach inne. Zmiany wynikające z innego doboru kompetencji na I poziomie pociągnęły za sobą duże różnice w doborze kompetencji II poziomu. To nie są zmiany kosmetyczne. Nie zostały one w obu modelach zaznaczone, gdyż obniżyłoby to czytelność przykładu. W obecnej formie podczas prostego porównania zmiany będą znacznie lepiej widoczne. Zachęcam do porównania.

Mamy zatem dwie inne propozycje wypełnienia treścią schematu trypoziomowego. Nie można jednoznacznie wskazać, który jest lepszy, gdyż nie ma na to miary obiektywnej. To, który z proponowanych modeli będzie korzystniejszy dla firmy i bardziej funkcjonalny w praktyce, będzie zależało od stopnia dopasowania jego kształtu do oczekiwań użytkowników. Jeśli natomiast ta grupa podzieli się w miarę równo na zwolenników wariantu A i B, to sytuacja stanie się patowa. Arbitralny wybór będzie zły. Wyjściem

może się okazać przygotowanie kolejnego wariantu (co z pełnością da się zrobić), choć może on nie być (i z pewnością nie będzie) zadawalającym kompromisem dla obu grup. Problem ten znika w modelu dwupoziomym, którego przykład prezentuje tabela 3.36.

Tabela 3.34. Przykład trzypoziomowego bazowego modelu kompetencji, wariant A

Kompetencje główne (oznaczone drukowanymi literami) i podstawowe (ponumerowane i przyporządkowane do poszczególnych kompetencji głównych). Model jest częściowo zdefiniowany – nie zawiera wskaźników.	
ZARZĄDZANIE LUDŹMI	ZARZĄDZANIE ORGANIZACJĄ
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dobór pracowników</li> <li>2. Zarządzanie zespołem zadaniowym</li> <li>3. Motywowanie/budowanie zaangażowania</li> <li>4. Ocena pracowników</li> <li>5. Rozwój pracowników</li> <li>6. Planowanie i wyznaczanie celów</li> <li>7. Delegowanie</li> <li>8. Egzekwowanie poleceń</li> <li>9. Kontrola i korygowanie zleconych zadań</li> <li>10. Budowanie i podtrzymywanie autorytetu</li> <li>11. Rozwiązywanie sporów/konfliktów</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Myślenie strategiczne</li> <li>2. Planowanie strategiczne</li> <li>3. Podejmowane kluczowych/strategicznych decyzji</li> <li>4. Wdrażanie rozwiązań strategicznych dotyczących funkcjonowania całej organizacji</li> <li>5. Budżetowanie</li> <li>6. Zarządzanie projektami</li> <li>7. Zarządzanie zmianą</li> <li>8. Poczucie i ponoszenie odpowiedzialności za innych</li> <li>9. Poczucie i ponoszenie odpowiedzialności za działania innych</li> <li>10. Poczucie i ponoszenie odpowiedzialności za biznes</li> <li>11. Budowanie tożsamości organizacyjnej</li> </ol>
SPRAWNOŚĆ DZIAŁANIA	KOMUNIKACJA INTERPERSONALNA
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Poprawne wnioskowanie</li> <li>2. Rozwiązywanie problemów</li> <li>3. Podejmowanie decyzji</li> <li>4. Innowacyjność</li> <li>5. Odporność na stres</li> <li>6. Orientacja na wynik</li> <li>7. Nastawienie na jakość</li> <li>8. Wyrwałość/konsekwencja w działaniu</li> <li>9. Pewność siebie</li> <li>10. Elastyczność myślenia</li> <li>11. Elastyczność działania</li> <li>12. Współpraca</li> <li>13. Samodzielność</li> <li>14. Odpowiedzialność</li> <li>15. Otwartość na zmiany</li> <li>16. Dokładność i skrupulatność</li> <li>17. Pracowitość/sumienność</li> <li>18. Zdyscyplinowanie</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prezencja/kultura osobista</li> <li>2. Efektywne przekazywanie informacji</li> <li>3. Umiejętność słuchania</li> <li>4. Wywieranie wpływu, przekonywanie, perswazja</li> <li>5. Umiejętność obrony własnego zdania</li> <li>6. Negocjowanie</li> <li>7. Mediacje</li> <li>8. Umiejętność wystąpień publicznych</li> <li>9. Prowadzenie prezentacji</li> <li>10. Asertywność</li> <li>11. Poprawność językowa</li> <li>12. Elokwencja</li> </ol>

Tabela 3.35. Przykład trzyzbowego bazowego modelu kompetencji, wariant B

<b>Kompetencje główne (oznaczone drukowanymi literami) i podstawowe</b> (ponumerowane i przyporządkowane do poszczególnych kompetencji głównych). Model jest częściowo zdefiniowany – nie zawiera wskaźników.	
<b>PRZYWÓDZTWO</b>	<b>ZARZĄDZANIE</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dobór pracowników</li> <li>2. Motywowanie/budowanie zaangażowania</li> <li>3. Ocena pracowników</li> <li>4. Rozwój pracowników</li> <li>5. Planowanie i wyznaczanie celów</li> <li>6. Budowanie i podtrzymywanie autorytetu</li> <li>7. Rozwiązywanie sporów/konfliktów</li> <li>8. Poczucie i ponoszenie odpowiedzialności za innych</li> <li>9. Poczucie i ponoszenie odpowiedzialności za działania innych</li> <li>10. Poczucie i ponoszenie odpowiedzialności za biznes</li> <li>11. Budowanie tożsamości organizacyjnej</li> <li>12. Wywieranie wpływu, przekonywanie, perswazja</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Myślenie strategiczne</li> <li>2. Planowanie strategiczne</li> <li>3. Podejmowane kluczowych/strategicznych decyzji</li> <li>4. Wdrażanie rozwiązań strategicznych dotyczących funkcjonowania całej organizacji</li> <li>5. Budżetowanie</li> <li>6. Zarządzanie projektami</li> <li>7. Zarządzanie zmianą</li> <li>8. Zarządzanie zespołem zadaniowym</li> <li>9. Delegowanie</li> <li>10. Egzekwowanie poleceń</li> <li>11. Kontrola i korygowanie zleconych zadań</li> </ol>
<b>ORIENTACJA NA WYNIK</b>	<b>KOMUNIKACJA</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Poprawne wnioskowanie</li> <li>2. Rozwiązywanie problemów</li> <li>3. Podejmowanie decyzji</li> <li>4. Nastawienie na jakość</li> <li>5. Wytrwałość/konsekwencja w działaniu</li> <li>6. Pewność siebie</li> <li>7. Elastyczność myślenia/innovacyjność</li> <li>8. Elastyczność działania/otwartość na zmiany</li> <li>9. Współpraca</li> <li>10. Samodzielność</li> <li>11. Odpowiedzialność</li> <li>12. Dokładność i skrupulatność</li> <li>13. Pracowitość/sumienność</li> <li>14. Zdyscyplinowanie</li> <li>15. Odporność na stres</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prezencja/kultura osobista</li> <li>2. Efektywne przekazywanie informacji</li> <li>3. Umiejętność słuchania</li> <li>4. Umiejętność obrony własnego zdania</li> <li>5. Negocjowanie</li> <li>6. Mediacje</li> <li>7. Umiejętność wystąpień publicznych</li> <li>8. Prowadzenie prezentacji</li> <li>9. Asertywność</li> <li>10. Poprawność językowa</li> <li>11. Elokwencja</li> </ol>

Po analizie modeli w tabelach 3.34 i 3.35 pojawia się pytanie o liczbę kompetencji wyznaczoną przez nie do oceny. Jest to kwestia bardzo względna, o czym pisałam już wcześniej. Duża liczba kompetencji w modelu nie musi być utrudnieniem, pod warunkiem że ocena polega jedynie na wskazywaniu zachowań, które u ocenianego pracownika zwykle (regularnie) występują. Stosując odpowiednie metody oceny (obserwacyjne) i narzędzia

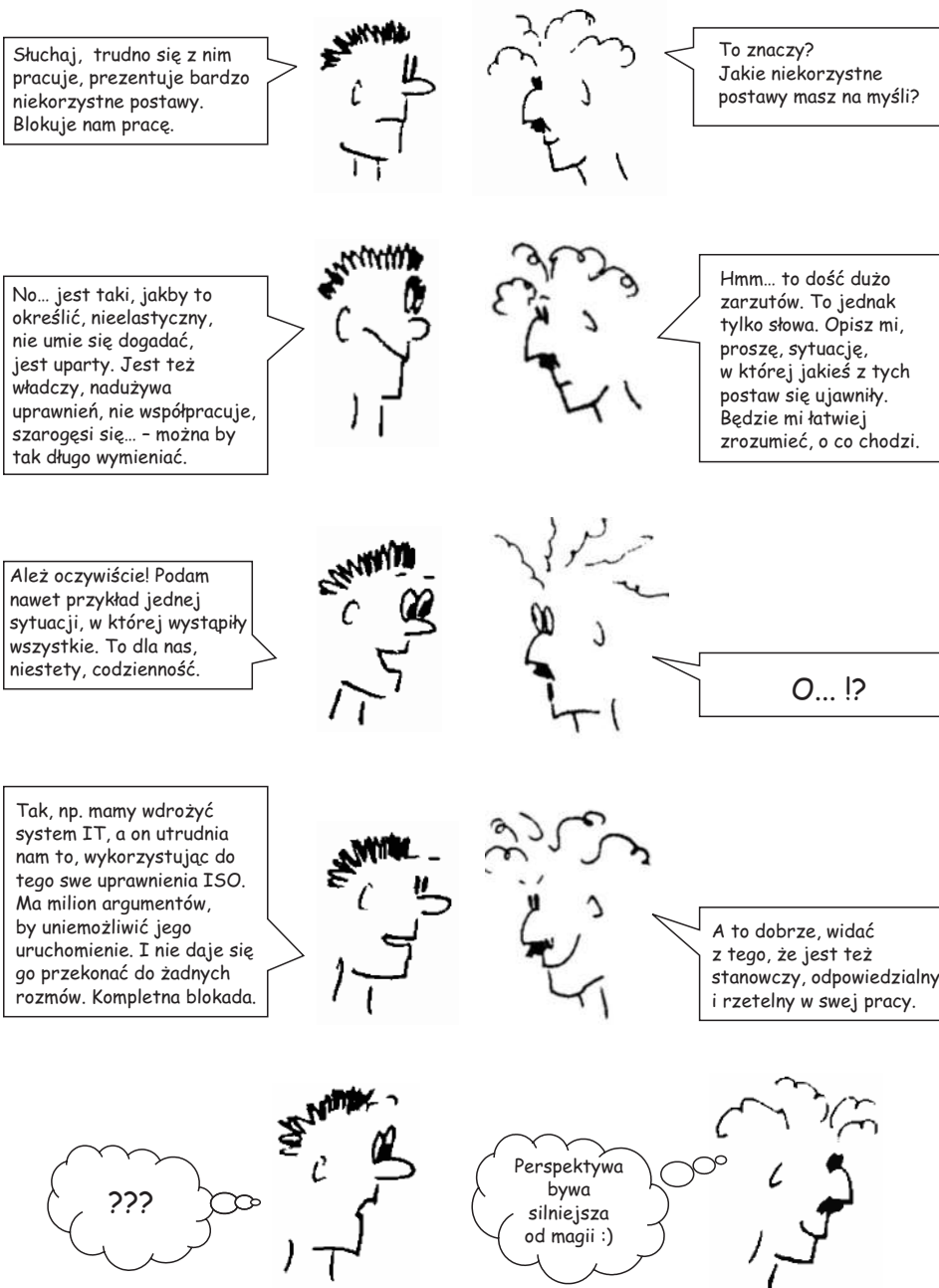
wykorzystujące jako podstawę tylko wskaźniki, proces oceny można znacznie uprościć, pozwalając na uwzględnienie naprawdę wielu kompetencji. Przypominam, że powyższe modele, choć obszerne, nie są kompletne i nie stanowią wzorów do bezpośredniego stosowania. Mają przede wszystkim obrazować omawiane w tym miejscu zagadnienie kategoryzacji. Można z nich jednak skorzystać, adaptując liczbę i układ kompetencji do własnych potrzeb. Liczbę kompetencji, którą zawierają prezentowane modele, można efektywnie ocenić w SOOP, korzystając na przykład z rozwiązania zaproponowanego w aplikacji dostępnej dla nabywców książki.

Tabela 3.36. Przykład dwupoziomowego bazowego modelu kompetencji

	Kompetencje	Wskaźniki kompetencji
Grupa kompetencji menedżerskich	1) dobór pracowników	• •
	2) zarządzanie zespołem zadaniowym	
	3) motywowanie/budowanie zaangażowania	
	4) ocena pracowników	
	5) myślenie strategiczne	
	6) planowanie strategiczne	
	7) (...)	
Grupa kompetencji uniwersalnych	1) poprawne wnioskowanie	• •
	2) rozwiązywanie problemów	
	3) podejmowanie decyzji	
	4) nastawienie na jakość	
	5) efektywne przekazywanie informacji	
	6) umiejętność słuchania	
	7) (...)	
Grupa kompetencji handlowych	1) przygotowywanie oferty handlowej	• •
	2) prowadzenie prezentacji	
	3) prowadzenie rozmów handlowych	
	4) negocjowanie	
	5) (...)	

W powyższym fragmencie dwupoziomowego modelu pojawiła się dodatkowa kategoryzacja na trzy grupy opisujące ogólną charakterystykę pewnych kompetencji: grupa kompetencji menedżerskich, uniwersalnych oraz

Z rozmowy pracownika z menedżerem na temat drugiego pracownika:



Źródło: Padzik 2012.

**Ilustracja 3.18.** Dialog na temat różnego rozumienia określeń służących ocenie – niebezpieczne ostrze subiektywności odbioru wydarzeń i ich nazywania

handlowych. Kategoria ta nie ma statusu dodatkowego poziomu w modelu, gdyż nie zawiera elementów, które są kompetencjami, obejmuje tylko określenia wskazujące charakter kompetencji. Po uzupełnieniu modelu tymi kategoriami nadal pozostaje on w schemacie dwupoziomowym – kompetencje i ich wskaźniki. Dodatkowe grupy opisujące charakter kompetencji są bardzo pomocne na etapie przygotowywania kompetencyjnych opisów stanowisk pracy, o czym traktuje podrozdział 3.4.2. W modelu z tabeli 3.36 kwestia nazewnictwa i kategoryzacji została uproszczona przez odjęcie jednego z poziomów i pozostawienie tylko dwóch podstawowych – kompetencje i wskaźniki. Ma to jedynie pozytywny wpływ na przebieg i jakość oceny. Słowa i pojęcia nie są sprzymierzeńcami w ocenie, zachowania zaś tak, tym bardziej, gdy towarzyszy im kontekst, w którym wystąpiły. Niejednoznaczność pojęć wykorzystywanych do opisu działań innych ludzi i subiektywizm ich oceny ukazuje sytuacja z ilustracji 3.18.

#### 3.4.1.3.2. *Efektywność i zaangażowanie* – dwa specyficzne elementy w ocenie kompetencji

O efektywności i zaangażowaniu była już mowa podczas opisywania zasad ModeluS<sup>®</sup> oraz przy definiowaniu natury i celu procesu ocenienia pracowników. Zagadnienia te powracają z uwagi na tematykę tej części książki odnoszącą się do doboru kompetencji, ich definiowania i operacjonalizacji. Zgodnie z tym, co pisałam o *efektywności* w kontekście omawiania ilustracji 2.8 (s. 81) oraz o *zaangażowaniu* podczas wyjaśniania zasad funkcjonowania ModeluS<sup>®</sup> odradzam umieszczanie tych wymiarów w ramach modelu jako kategorii o statusie pojedynczych kompetencji. Nie ma ich w żadnym proponowanym przeze mnie rozwiązaniu, co nie oznacza bynajmniej rezygnacji z ich oceny. Ocena tych dwóch elementów jest kluczowa w ocenie kompetencji, choć one same kompetencjami nie są. *Efektywność* pozostaje w tym ujęciu wypadkową wszystkich ocenianych u pracownika kompetencji oraz uzyskiwanych przez niego efektów pracy, czyli sumą tego, co pracownik osiąga i jak do tego dochodzi. Składają się na nią dwie różne i niezależne oceny: wszystkich kompetencji oraz wyników pracy. Każda z nich dotyczy innego przedmiotu i opiera się na zupełnie innych wskaźnikach. Wykonywana jest również innymi narzędziami. Dopiero po analizie oceny obu wymiarów i połączeniu ich wnioskami zamieniają się we wspólny obraz, który opisuje wymiar najważniejszy i najszerszy – w użytej przeze mnie terminologii jest to *efektywność* pracownika. Tak określona *efektywność* jest zadawalająca tylko wtedy, gdy zadawalająca jest zarówno ocena kompetencji, jak i uzyskanych wyników. Jeśli któryś z tych obszarów wykazuje niższy poziom niż oczekiwany, to i całkowita *efektywność* jest niższa. Przy tak złożonej naturze kategorii *efektywność* umieszczenie jej w modelu jako jednej z kompetencji spowoduje, że będą do niej pasowały



wszystkie wskaźniki, a to wywoła pozorny paradoks: z jednej strony wskaźniki rzeczywiście będą odnosiły się do tej kategorii (na *efektywność* wpływa bowiem wszystko), z drugiej zaś będzie ich, w oczywisty sposób, za dużo. Spowoduje to konieczność usunięcia części z nich, co w tej sytuacji stanowi trudne i nienaturalne zadanie.

Wyjaśniając znaczenie pojęcia *efektywność*, zaznaczyłam, że korzystam z własnej terminologii. Określenie *efektywność*, jak każde określanie kompetencji, jest umowne. Zgodnie z wytłumaczeniem podanym pod ilustracją 2.8, można ten wymiar nazwać również: *wydajnością*, *skutecznością*, *sprawnością*, a także *produktywnością*, pod warunkiem, że na określenie uzyskiwania wyników pracy znajdzie się inny termin. Przy rozpatrywaniu miejsca i wagi tej kategorii w modelu kompetencji nie nazwa jest ważna, lecz jej znaczenie i zakres. Z nich bowiem wynika, że dana kategoria musi zająć w modelu miejsce nadrzędne i odnosić się do całościowej oceny pracownika.

Przyjmując za zasadę dowolność stosowanej terminologii podczas wyboru, którymi pojęciami będą określane kompetencje pracowników, warto przyjrzeć się formalnym, oficjalnym definicjom tych pojęć. Przy definiowaniu kompetencji pomocny bywa słownik języka polskiego. W nim bowiem znajdziemy powszechnie znane i stosowane znaczenia interesujących nas terminów przy uwzględnieniu również definicji specjalistycznych, czego nie zagwarantują pozycje fachowe, prezentujące tylko znaczenia specyficzne dla dziedzin, którym są poświęcone. W codziennej obserwacji i ocenie ludzi stosowane są najczęściej proste, tzw. życiowe określenia i skojarzenia, a te zdecydowanie łatwiej znaleźć w słowniku języka polskiego niż w literaturze specjalistycznej, której jednak nie odrzucam. Nieoceniony może się okazać także słownik synonimów, choć każda formalna baza wiedzy powinna być traktowana tylko jako wsparcie, nie arbitralne źródło. Niejednokrotnie trudności nastręcza po prostu sformułowanie definicji wymiaru, który jest ludziom znany i który rozumieją, ale bardziej na poziomie odczuwania niż możliwości słownego określenia. Po sięgnięciu po pomoc i odczytaniu gotowej definicji okazuje się, że dokładnie o to chodziło i w takiej roli słowniki i inne pomoce naukowe sprawdzają się doskonale. Czasem jednak wprowadzają zamieszanie zbyt szerokimi definicjami, przez co terminy tracą swą specyfikę i stają się wymienne. Zdarza się to szczególnie w przypadku istnienia wielu terminów bliskoznacznych.

Zgoda odmiennym sposobem pokonania trudności w formułowaniu definicji opisujących poszczególne wymiary jest rezygnacja z ich wykonywania i zajęcia się od razu wskaźnikami, o czym już pisałam i co gorąco polecam.

Na ilustracji 2.8 do określenia ostatecznego wymiaru oceny wybrałam termin *efektywność*, odwołując się jedynie do tego, że w brzmieniu nie kojarzy się on mocno z produkcją i efektami pracy człowieka w ujęciu jedynie

ilościowym. Chcąc określić obszar, w zakres którego wchodzi zarówno ocena wyników pracy (traktowanych głównie ilościowo), jak i wymiar kompetencji (ujmowany tylko jakościowo), uznałam, że pojęcie *efektywność* jest dostatecznie szerokie i jednocześnie dalekie od znaczenia odnoszącego się przede wszystkim do optymalizacji. Nazwa jest jednak dowolna, ważne, co określa. U mnie, przypomnę, jest to wypadkowa wszystkich ocenianych u pracownika kompetencji oraz uzyskiwanych przez niego wyników pracy, czyli suma tego, co pracownik osiąga, i jak do tego dochodzi.

Na kolejnej stronie w tabeli 3.37 prezentuję definicje znaczeń wszystkich pojęć, które mogą zastąpić termin *efektywność*. Pod tabelą natomiast znajduje się krótka analiza zestawienia stanowiąca koronny argument na rzecz uznania nazewnictwa kompetencji za kwestię relatywną. Warto zatem zastanowić się, czy dochodzenie na poziomie ogólnych definicji do tego, co jest czym i czym się różni od innych pojęć jest w ogóle potrzebne do rzetelnej oceny pracownika. Niejednokrotnie zdecydowanie prościej i korzystniej jest opisywać kompetencje tylko poprzez wskaźniki w postaci zachowań lub bardziej złożonych reakcji czy postaw, definicje opisowe taktując jako kwestię drugorzędą.

Zdecydowanie prościej i korzystniej jest opisywać kompetencje tylko poprzez wskaźniki w postaci zachowań lub bardziej złożonych reakcji czy postaw, definicje opisowe taktując jako kwestię drugorzędą.

W zaprezentowanym przeglądzie definicji uwzględniłam różne źródła, w tym literaturę anglojęzyczną i tłumaczoną z języka angielskiego na polski, ponieważ wiele niespójności terminologicznych bierze się tylko z dużej dowolności tłumaczeń.

Przy pierwszej próbie podsumowania bardzo trudno sformułować jednoznaczny wniosek. Wydaje się, że zamienność definiowanych terminów jest bardzo duża, choć nierównoważna, na przykład *wydajny* nie oznacza, według słownika, tego samego co *efektywny*, natomiast w objaśnieniu słowa *efektywny* znajduje się słowo *wydajny* jako równoznaczne. Warto też zwrócić uwagę na to, że termin *sprawność* nie wystąpił w słowniku języka polskiego ani razu jako synonim żadnego z omawianych terminów. Został wprowadzony do omawianej grupy tylko przez słownik angielsko-polski jako polski odpowiednik angielskiego terminu *efficiency*. W starszych słownikach termin ten był tłumaczony tylko jako *skuteczność*, co wydaje się znacznie bardziej korzystne dla przejrzystości zagadnienia.

Tabela 3.37. Zestawienie definicji pojęć efektywność, produktywność, wydajność, skuteczność i sprawność

Efektywność	<p>W języku angielskim istnieje słowo bezpośrednio odnoszące się do efektywności – jest nim <i>effectiveness</i>; w literaturze anglojęzycznej dotyczącej zarządzania jest ono zestawiane z terminem <i>efficiency</i> i odróżniane od niego; poniżej przytaczam definicje obu wymiarów bez postługowania się kolejnymi pojęciami niepowinnyymi znaczeniowo:</p> <p>1. Mullins (2007, s. 461)</p> <p>(<i>Managerial efficiency</i> to pojęcie odnoszące się do „wykonywania rzeczy we właściwy sposób”; (<i>managerial effectiveness</i> to z kolei pojęcie odnoszące się do „wykonywania właściwych rzeczy”; w pojęciu <i>efficiency</i> autor podkreśla koncentrację na procesie wykonywania zadań, na przykład na precyzyjnym określeniu celów, jakie trzeba osiągnąć, na planowaniu, organizowaniu oraz kontroli; inaczej mówiąc, osoba, do której można odnieść termin <i>efficiency/efficient</i> (celowo nie używam na tym etapie polskich odpowiedników) to ktoś, kto koncentruje się na poprawnym wykonywaniu poszczególnych etapów procesu prowadzącego do zamierzonego efektu; nie pojawia się w tym pojęciu nacisk na rezultat końcowy, co oznacza, że określenie to nie jest uwarunkowane oceną czy stopniem osiągnięcia celu; ten element odróżnia termin <i>efficiency</i> od terminu <i>effectiveness</i>, w którym autor kładzie nacisk na osiągnięcie założonego efektu, uzyskanie spodziewanego rezultatu i dodatkowo podkreśla istotność jakości tego rezultatu; osoba, do której można odnieść termin <i>effectiveness/effective</i>, to ktoś, kto koncentruje się na wyniku i dba o to, by był on jak najlepszy i jak najbardziej dopasowany do potrzeb organizacji i wyznaczonych celów.</p> <p>2. Robbins (1998, s. 23)</p> <p><i>Efficiency</i> to stosunek wyników (uzyskanych zgodnie z założonymi celami) do nakładów potrzebnych do ich uzyskania; natomiast <i>effectiveness</i> to według tego autora po prostu osiąganie/realizowanie celów; autor przy okazji definiuje także pojęcie <i>productivity</i>, które zawiera w sobie oba poprzednie wymiary i oznacza stan, w którym organizacja osiąga założone cele, zamieniając nakłady w wyniki przy najniższych kosztach.</p> <p>Po definicjach proponowanych przez dwóch pierwszych autorów już traci się pewność, co oznaczają oba terminy, gdyż w dwóch przypadkach są one inaczej traktowane. Niepewność ta dotyczy jednak tylko nazewnictwa, gdyż znaczeniowo oba zjawiska różnią się zasadniczo i jest to wyraźne: jeden wymiar odnosi się do koncentrowania się na osiągnięciu celów i na tym, by uzyskane wyniki były właściwe dla organizacji i zgodne z założeniami, drugi zaś do koncentracji na tym, by działania prowadzące do osiągnięcia tych wyników były poprawne, optymalne i miały wysoką jakość. Problem jest więc tylko z nazewnictwem. To ono jest umowne.</p>
-------------	--

	<p>Spojrzymy, co się pojawia w miejsce zdefiniowanych pojęć po przetłumaczeniu ich z języka angielskiego na polski (PWN–Oxford (1) 2004):</p> <p><i>efficiency</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>sprawność; operatywność</i> na przykład w prowadzeniu firmy (w odniesieniu do pojęcia <i>ability</i>),</li> <li>2) <i>efektywność, skuteczność</i> (w odniesieniu do pojęcia <i>effectiveness</i>),</li> <li>3) <i>wydajność</i> (w odniesieniu do pojęcia <i>productivity</i>).</li> </ol> <p><i>effectiveness</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>skuteczność, efektywność, sprawność</i> (w odniesieniu do pojęcia <i>efficiency</i>)</li> <li>2) (...) niezwiązane</li> </ol> <p>Podczas prostego tłumaczenia, wychodząc od jednego terminu <i>efficiency</i>, szybko dotarliśmy do zbioru wszystkich interesujących nas pojęć, co niczego dobrego nie wróży. Na tym etapie analizy terminów widać, że w polskiej wersji językowej ich zamienność może być bardzo duża.</p>
Sprawność	<p>Sprawdźmy więc, jak brzmiały definicje podane w anglojęzycznej literaturze przedmiotu tłumaczonej na język polski, czyli które z licznie zaofiarowanych terminów zostały wykorzystane, i co określają:</p>
Sprawność	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>sprawność</i> to wykonywanie zadania w sposób poprawny i odnosi się do stosunku między nakładami a wynikami; dąży do minimalizowania kosztów zasobów (Robbins, DeCenzo 2002, s. 32)</li> <li>2) <i>sprawny</i> – wykorzystujący zasoby mądrze i bez zbędnego marnotrawstwa (Griffin, 2002, s. 38)</li> </ol>
Skuteczność	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>skuteczność</i> to wykonywanie odpowiedniego zadania, co w organizacjach prowadzi do osiągnięcia celu (Robbins, DeCenzo 2002, s. 32)</li> <li>2) <i>skuteczny</i> – działający z powodzeniem (Griffin 2002, s. 38)</li> </ol>
Efektywność	w żadnej z powyższych pozycji termin <i>efektywność</i> nie jest zdefiniowany
Na koniec zobaczymy, czego o każdym z wymienionych terminów dowiemy się ze <i>Słownika języka polskiego</i> (PWN 2003).	
Efektywność	wydajność, skuteczność
Efektywny	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) dający dobre wyniki, przynoszący spodziewane efekty</li> <li>2) skuteczny, wydajny</li> </ol>
Skuteczność	rzeczownik od <i>skuteczny</i>
Skuteczny	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) dający pozytywne, pożądane wyniki, wywołujący oczekiwany skutek</li> <li>2) taki, którego działalność przynosi efekty</li> </ol>

Tabela 3.37. cd.

Wydajność	stosunek między ilością lub wartością uzyskaną a ilością lub wartością wydatkowaną w procesie produkcji; ilość czegoś wyprodukowanego, uzyskanego z czegoś (ujęcie ekonomiczne)
Wydajny	1) dostarczający dużej ilości czegoś; dający obfite plony 2) przynoszący znaczne korzyści, zysk w stosunku do włożonej pracy, nakładu finansowego, przeznaczzonego na to czasu itd. 3) wykonujący dużo pracy w krótkim czasie, wytwarzający coś w dużej ilości, produktywny
Produktywność	1) przynoszenie korzyści, dawanie dobrych wyników w wytwarzaniu czegoś; wydajność, użyteczność 2) wielkość efektu produkcyjnego uzyskana z danych nakładów wyrażona za pomocą wartości ułamka, w którym licznik zawiera wielkość produkcji a mianownik wielkość poniesionych na nią nakładów
Produktywny	taki, który daje dobre wyniki, dobre rezultaty, korzyści; dużo wytwarzający; wydajny; efektywny, użyteczny
Sprawność	1) zdolność organizmów do wykonywania określonych czynności, dobrze opanowana i wyćwiczona umiejętność ruchowa lub umysłowa, zręczność 2) sprawna organizacja jakichś działań, czynności; sprawna działalność 3) praktyczna umiejętność wykonywania czegoś, zwłaszcza zawodu

Opracowano na podstawie wskazanej literatury.

Po głębszej analizie i wielu próbach podsumowania można dość tylko do jednego wniosku: podczas definiowania kompetencji nie ma sensu szukać obiektywnej, poprawnej czy jedynej słusznej definicji poszczególnych pojęć. Trzeba znaleźć odrębne definicje dla tych pojęć, które chce się rozróżnić, a pojęcia bliskoznaczne za takie uznać i nadać im definicję wspólną lub bardzo pokrewną. Definicje muszą przy tym być zrozumiałe i akceptowane przez użytkowników. Jeśli tak się postąpi i konsekwentnie zastosuje przyjętą terminologię, to wystarczy, by model kompetencji służący do oceny stał się pomocny, jednoznaczny i by umacniał kulturę oraz język procesu oceniania.

Drugim pojęciem, którego rolę i miejsce w modelu kompetencji należy podkreślić, jest *zaangażowanie*. Element ten, podobnie jak *efektywność*, bywa często traktowany jako jedna z wielu kompetencji – raz jako pojedyncza, niezłożona, innym razem jako nadrzędna, zawierająca inne, węższe kompetencje. Tymczasem *zaangażowanie* jest wymiarem określającym motywację człowieka do wykonywania określonych czynności. Motywacja do działania składa się z motywacji wewnętrznej i zewnętrznej (więcej o tym zagadnieniu w podrozdziale 2.5.1). Obie wzajemnie na siebie wpływając, decydują o kierunku i sile działania jednostki. Skoro *zaangażowanie* to inaczej *motywacja*, *dobra wola* czy po prostu *chęć działania*, dość oczywiste jest, że będzie przejawiała się w każdym aspekcie działania pracownika, czyli w każdej lub w większości kompetencji. Oznacza to, że każdy ze wskaźników mieszczący się w modelu będzie odnosił się także do *zaangażowania*. W takim ujęciu o zadawalającym *zaangażowaniu* w pracę można wnioskować automatycznie na podstawie pozytywnej oceny kompetencji oraz równie pozytywnej oceny wyników pracy. Człowiek niezaangażowany to człowiek nieprzejawiający chęci działania, czyli niewykazujący wielu pożądanych zachowań stanowiących wskaźniki poszczególnych kompetencji. W Modelu<sup>S</sup> *zaangażowanie* (silna motywacja wewnętrzna i/lub zewnętrzna) jest traktowane jako czynnik umożliwiający korzystanie z kompetencji i prezentowanie ich w codziennej pracy, natomiast *brak zaangażowania* (osłabienie motywacji) stanowi czynnik hamujący wykorzystywanie kompetencji, co w obserwacji daje efekty porównywalne z luką kompetencyjną i często tak właśnie jest traktowane (szczegóły tego zagadnienie znajdują się w podrozdziale 2.5.1).

Zgodnie z proponowanym przeze mnie podejściem, *efektywność pracownika*, rozumiana jako suma wyników jego pracy, oczekiwanych sposobów jej realizacji i całokształt sposobu zachowywania się, oraz *zaangażowanie pracownika*, rozumiane jako siła jego motywacji do działania, to dwa kluczowe wymiary, które powinny być oceniane nie na podstawie bezpośrednich wskaźników podczas całorocznej obserwacji, lecz w podsumowaniu całościowej oceny okresowej. Każdy z tych wymiarów odnosi się nie tylko do kompetencji, ale także do wyników pracy. Zwróćmy uwagę, że



ani o *efektywności*, ani o *zaangażowaniu* nie da się niczego powiedzieć, nie mając danych na temat obu aspektów wykonywanej pracy – prezentowanych kompetencji i uzyskiwanych wyników. Ocena obu tych wymiarów powinna stanowić kluczowe wnioski z oceny, jej podsumowanie i jednocześnie podstawę do kolejnych wniosków dotyczących planu działań po ocenie. W takim ujęciu *efektywność* i *zaangażowanie* pozostają poza modelem kompetencji i służą do oceny całościowej, czyli podsumowującej poziom kompetencji i wyników pracy.

*Efektywność* i *zaangażowanie* to dwa kluczowe wymiary, które powinny być oceniane nie na podstawie bezpośrednich wskaźników, lecz w podsumowaniu całościowej oceny okresowej. Żaden z tych aspektów nie dotyczy tylko kompetencji – oba odnoszą się i do kompetencji, i do wyników pracy. O żadnym z nich nie da się niczego powiedzieć, nie mając danych na temat obu perspektyw wykonywanej pracy – prezentowanych kompetencji i uzyskiwanych wyników. W takim ujęciu *efektywność* i *zaangażowanie* pozostają poza modelem kompetencji i służą do oceny całościowej.

#### 3.4.1.4. Operacjonalizacja, czyli definiowanie wskaźników kompetencji

Mając gotowy schemat wypełniony kompetencjami, należy je wszystkie przełożyć na zachowania, czyli zdefiniować za pomocą wskaźników behawioralnych. Ta czynność to operacjonalizacja. Bez względu na to, czy już zostało przeprowadzone wstępne, ogólne definiowanie kompetencji (podrozdz. 3.4.1.2, s. 203), czy będzie wykonywane jednocześnie z niniejszym krokiem, model kompetencji jest gotowy do zastosowania tylko wtedy, gdy zawiera poprawnie określone wskaźniki. Takie wskaźniki powinny spełniać kilka podstawowych zasad. Muszą być:

- jednoznaczne,
- bezpośrednio obserwowalne,
- trafne.

Ponadto, by nie wprowadzić błędów w narzędziu i w procesie wnioskowania, muszą spełniać jeszcze jeden warunek:

- być rozłączne.

Jednoznaczność wskaźników oznacza, że zrozumienie znaczenia zachowań, które je stanowią, nie powinno wymagać, a nawet skłaniać do jakiegokolwiek interpretacji, dodefiniowywania, a także nie powinno wzbudzać niepewności czy nastrożać trudności. Łatwość obserwacji to z kolei możliwość odnotowania czy zarejestrowania danego zachowania bez stosowania



jakichkolwiek dodatkowych narzędzi poza tymi, które należą do standardowego warsztatu pracy menedżera. Trafność wskaźników oznacza, że zachowanie będące wskaźnikiem rzeczywiście dotyczy kompetencji, do której zostało przypisane. Rozłączność wskaźników z kolei oznacza, że jeden wskaźnik nie może odnosić się do więcej niż jednej kompetencji. Im bardziej wprost zostało opisane zachowanie reprezentujące ocenianą kompetencję i im łatwiej w zdefiniowanej formie da się je bezpośrednio obserwować, tym jest lepszym wskaźnikiem. Kompetencyjna ocena okresowa stanowi wszakże podsumowanie obserwacji poczynionych podczas całego roku, powinna zatem być naturalnym wynikiem codziennej pracy menedżera. Definiowanie wskaźników kompetencji w sposób wymagający od menedżera specjalnych działań poświęconych ocenie wykracza poza definicję oceny okresowej. Są inne rodzaje oceny, które w uzasadniony sposób pozwalają sięgnąć po specyficzne czy specjalistyczne formy weryfikowania pewnych aspektów kompetencji. Należy umieć je odróżnić i stosować wówczas, gdy zależy nam na ocenie elementu, którego wprost nie da się obserwować.

W tabeli 3.38 znajduje się przykład operacjonalizacji kompetencji *dobra organizacja pracy własnej*, która została wykonana poprawnie oraz – dla porównania – niepoprawnie. Po tabelą znajduje się analiza jej treści.

Tabela 3.38. Przykład poprawnej i niepoprawnej operacjonalizacji kompetencji *dobra organizacja pracy własnej (dobra samoorganizacja)*

Kompetencja: <i>dobra organizacja pracy własnej (dobra samoorganizacja)</i>	
wskaźniki niepoprawne (wybrane)	wskaźniki poprawne (wybrane)
1) ustalanie priorytetów	1) terminowość (zadania)
2) rozwiązywanie problemów	2) punktualność (spotkania)
3) wykorzystywanie dostępnych zasobów	3) wykonywanie zadań zgodnie ze standardami (poprawnie)
4) elastyczność	4) wykonywanie zadań bezpośrednio przez daną osobę (niewyręczanie się innymi, niezrzucanie pracy na innych)
5) utrzymywanie porządku	5) wykonywanie pracy bez nadmiernej pomocy
6) planowanie	6) wykonywanie zadań bez konieczności nadmiernego nadzoru
7) poprawne komunikowanie się	7) kontrola nad powierzonymi zasobami (umiejętność szybkiego dotarcia do powierzonych zasobów, na przykład informacji, dokumentów, przedmiotów)

W powyższym przykładzie, w części ukazującej niepoprawne wskaźniki, znalazły się zachowania, które bardzo często są używane do behawioralnej reprezentacji różnych kompetencji, nie tylko *organizacji pracy własnej*. Pożornie wyglądają na poprawne, jednak gdy zastosuje się do nich prosty test

sprawdzający, ile z warunków poprawności wskaźnika spełniają, okazuje się, że niewiele pomogą w zbieraniu danych podczas obserwacji towarzyszącej ocenie rocznej. Poniżej znajduje się analiza niepoprawnych wskaźników z tabeli i uzasadnienie, dlaczego nie będą ani pomocne w ocenie, ani dla niej korzystne.

#### *Ustalanie priorytetów*

W większości miejsc pracy nie ma obowiązku dokumentacji planowania swej pracy, zatem oceniający menedżer nie jest w stanie swobodnie obserwować takiej czynności, jak ustalanie priorytetów (jest to bezpośrednio nieobserwowalne). O problemie w tym zakresie dowiaduje się dopiero w chwili, gdy:

- praca nie jest wykonana (wykonywana) w ogóle lub gdy jest wykonana (wykonywana) częściowo/nierzetelnie/słabo jakościowo, lub/i
- praca nie jest wykonana (wykonywana) terminowo, lub/i
- praca nie jest wykonana (wykonywana) samodzielnie przez ocenianą osobę, czyli jest wykonana (wykonywana) przez innych lub z dużą pomocą innych.

Powyższe trzy elementy są jednoznaczными i obserwowalnymi wskaźnikami jakiegoś problemu. Gdy regularnie występuje co najmniej jeden z nich, oznacza to, że pracownik w jakimś zakresie wymaga wsparcia. Do diagnozy przyczyny konieczna jest rozmowa z pracownikiem i/lub bliższe przyjrzenie się zagadnieniu. Dopiero po analizie może się okazać, że przyczyną negatywnych obserwowanych wskaźników jest na przykład nieumiejętne ustalanie priorytetów. W opisywanej sytuacji *ustalanie priorytetów* nie będzie więc wskaźnikiem, lecz źródłem problemu, który może być obserwowany przez powyżej opisaną charakterystykę pracy. To ona stanowi zatem poprawne wskaźniki ocenianej kompetencji.

Niejednokrotnie za wskaźniki są uważane realne, nieobserwowalne i niejednoznaczne przyczyny pewnych negatywnych zachowań. Wskaźnik i źródło problemu, czyli źródło negatywnego zachowania, to dwie odrębne kwestie. Problem trzeba zidentyfikować (zauważyć), a potem dotrzeć do jego przyczyn. Wskaźnik natomiast te dwie czynności umożliwia. Po pierwsze, informuje, że w ogóle coś jest nie w porządku, po drugie podpowiada, gdzie szukać prawdziwych przyczyn problemu. W sytuacji, gdy za wskaźnik przyjmujemy zakładaną (domniemaną) przyczynę, uruchamiamy schemat niczym nieweryfikowanego wniosku. Tymczasem każde zaobserwowane negatywne zachowanie to nie wniosek, a jedynie przesłanka.

### *Rozwiązywanie problemów*

Podobnie jak *ustalenie priorytetów*, także *rozwiązywanie problemów* jest konkretną umiejętnością, której brak może być najwyżej przyczyną pewnych negatywnych zachowań, a w konsekwencji, *nomen omen*, problemów z poprawną realizacją zadań na stanowisku pracy. Ponadto *rozwiązywanie problemów* jest zjawiskiem bardzo złożonym, które swobodnie można traktować (i często się traktuje) jako niezależną pełną kompetencję, która dalej bezpośrednio podlega dopiero operacjonalizacji. Warto przy tej okazji nadmienić, że *rozwiązywanie problemów* traktowane jako kompetencja, podobnie jak *podejmowanie decyzji*, jest specyficzne pod względem operacjonalizacji – obie te kompetencje można bowiem traktować jako jednostkowe umiejętności i zjawiska dwuwartościowe lub jako złożone procesy. W zależności od przyjętego ujęcia, inaczej będą zdefiniowane ich wskaźniki. Zagadnienie to zostało szerzej omówione w podrozdziale 3.4.1.4.1 (s. 230).

### *Wykorzystywanie dostępnych zasobów*

W tym przypadku występuje analogiczny błąd jak w *ustalaniu priorytetów* i *rozwiązywaniu problemów*. W rzeczywistości dopiero problem z wykonaniem zadania może wzbudzić uwagę menedżera i spowodować analizę przyczyn tej obserwacji. Najpierw bowiem dostrzegamy pewien niedostatek w efektach pracy (realny wskaźnik), a dopiero potem, na podstawie analizy, możemy dojść do przyczyny, którą może się okazać wąski zakres korzystania z dostępnych zasobów. Jak widać na podstawie trzech pierwszych przykładów, częstym problemem jest traktowanie nieobserwowalnych przyczyn jako wskaźników. W takich przypadkach mamy do czynienia z tzw. niby-wskaźnikami lub wskaźnikami pozornymi.

### *Elastyczność*

Pojęcie *elastyczność* jest wieloznaczne i zbyt złożone, by w ogóle mogło być wskaźnikiem. Z tym pojęciem można łączyć bardzo wiele uzasadnionych znaczeń. Z uwagi na wagę oraz złożoność tego wymiaru stanowi on pełną, odrębną kompetencję, która na dalszym etapie powinna być zobrazowana pewnymi zachowaniami. W modelach trzypoziomowych jako kompetencja główna może nawet zostać wcześniej podzielona na kompetencje składowe, zdefiniowane dopiero przez poszczególne wskaźniki.

### *Utrzymywanie porządku*

W przypadku tak zdefiniowanego wskaźnika mamy do czynienia z niespełnieniem dwóch kryteriów poprawności. Po pierwsze, jest to pojęcie wieloznaczne, gdyż odnosi się do normy wynikającej bardziej z kultury osobistej i subiektywnego poczucia harmonii i estetyki niż do uniwersalnej normy społecznej. Wieloznaczność potęgują dodatkowo różnice w normach narzuconych kulturą organizacyjną (wewnątrz zespołów, między działami, oddzia-

łami). Po drugie, pojawia się problem z trafnością tego niby-wskaźnika, gdyż częstokroć po wnikliwej analizie okazuje się, że jego brzmienie kojarzy się z zupełnie innym wymiarem, niż zakładali twórcy modelu. To zresztą także jest konsekwencją niejednoznaczności w interpretacji działania określonego jako *utrzymywanie porządku*. W praktyce najczęściej przez to hasło rozumie się fizyczny porządek na biurku, w pokoju czy na jeszcze inaczej zdefiniowanym stanowisku pracy, podczas gdy twórcy modelu kompetencji często w tym przypadku myślą o *kontroli nad posiadanymi zasobami*. Oznacza to, że hasło *utrzymywanie porządku* na przykład na biurku nie powinno sprowadzać się do ułożenia przedmiotów w miejscu wykonywania pracy, lecz do orientacji pracownika, gdzie ma poszczególne rzeczy/dane/dokumenty, które pozostają pod jego kontrolą i którymi ma obowiązek dysponować. Mamy tu zatem do czynienia z dwoma zupełnie różnymi znaczeniami jednego hasła. Dodatkowo jedno z tych znaczeń może pozostawać bez większego związku z poziomem wykonywanej pracy i tym, czego oczekujemy od pracownika (mowa o fizycznym porządku na biurku, który nie we wszystkich organizacjach i nie na wszystkich stanowiskach pracy ma rzeczywiście stanowić kryterium oceny). W takiej sytuacji pojawia się błąd analogiczny do błędu zanieczyszczenia oceny (podrozdz. 3.3.13), z tym że dotyczący opisu kompetencji, a nie kryteriów oceny zadań. Wynika z tego, że zanim ustalony zostanie ostateczny zakres i brzmienie wskaźnika, powinniśmy kilka osób z różnych części organizacji zapytać o jego rozumienie i przydatność do oceny kompetencji, której dotyczy. Tego wymaga proces standaryzacji modelu kompetencji, zagwarantowania mu uniwersalności i adekwatności względem całej organizacji lub części, dla której jest przygotowywany.

Definiowanie wskaźników odgrywa też ogromną rolę w utrzymaniu rozłączności znaczeniowej wszystkich kompetencji włączonych do modelu. Poprawnie zdefiniowane wskaźniki umożliwiają zidentyfikowanie kategorii, które co prawda brzmią inaczej, ale na poziomie zachowań dla większości osób oznaczają to samo. Zjawisko to zostało omówione na przykładzie kompetencji *nastawienie na wynik* oraz *wytrwałość/konsekwencja w działaniu* w podrozdziale 3.3.5. opisującym błąd pozornej rozłączności oceniania kategorii (tabele 3.22 i 3.23, s. 178 i 179).

Ponownie w tym miejscu podkreślę bardzo ważną zasadę – definiowanie wskaźników kompetencji powinno być zawsze przeprowadzane z udziałem menedżerów. Rekomendowaną metodą realizacji tego zadania jest warsztat moderowany przez osobę specjalizującą się w zarządzaniu kompetencjami. W sytuacji, gdy menedżerowie mają trudności z definicją zachowań, które opisują poszczególne kompetencje, można odwołać się do metody incydentów krytycznych polegającej na opisywaniu realnych sytuacji z życia firmy, w których wystąpiły zachowania mające bardzo pozytywny lub bardzo negatywny wpływ na bieg wydarzeń. Opisując takie wydarzenia, menedżero-

wie w naturalny sposób odwołują się do postaw i sposobów reagowania, o których trudno im mówić w sposób wyabstrahowany. Przykład warsztatu opartego na analizie incydentów krytycznych prezentuje ilustracja 3.19.

INCYDENT KRYTYCZNY „A”	
<b>Moderator (M) Uczestnik warsztatu (UW)</b>	
<b>M:</b>	<i>Spróbujcie sobie przypomnieć jakąś sytuację, w której – waszym zdaniem – największym problemem było złe, błędne czy nieumiejętne porozumiewanie się, komunikacja, przekazywanie informacji. Może przypominać sobie jakąś osobę, o której mówi się czy mówiło się, że jest na przykład „mało komunikatywna” lub że „trudno się z nią dogadać”.</i>
<b>UW:</b>	– Mieliliśmy niedawno pracownika na stanowisku szefa regionu, który raz po raz wywoływał w zespole handlowców nieporozumienia.
<b>M:</b>	<i>Na czym polegały te nieporozumienia, dlaczego akurat ta osoba przyszła ci na myśl?</i>
<b>UW:</b>	– Zaraz spróbuję to wyjaśnić albo opowiem o konkretnym zdarzeniu. Paweł Z. miał przekazać handlowcom informację o planowanych zmianach w rozliczaniu się z klientami i zmianie poziomów zamówień, od których można było stosować upusty. Na początek miał ich tylko uprzedzić o nadchodzących zmianach, tak by w rozmowach z klientami mieli możliwość „wybadania”, jak na to zareagują różne placówki i z którymi mogą być ewentualnie problemy, a także w stosunku do których trzeba będzie przygotować naprawdę mocną argumentację i wysłać sprawdzonych negocjatorów. Na omawianym etapie szefowie Pawła nie podali mu żadnych konkretnych danych i ustaleń na temat wprowadzanych zmian, gdyż sprawa była dopiero analizowana i opracowywana. Po pewnym czasie, nie wiem, może po dwóch miesiącach, do szefa innej strefy z tego samego regionu doszły informacje od jego podwładnych, że ludzie Pawła od pewnego czasu informują klientów o nadchodzących zmianach w rozliczeniach (...).
<b>M:</b>	<i>I co się okazało? Czy rzeczywiście Paweł Z. zlecił swym pracownikom udzielanie takiej informacji klientom? O co chodziło? Kto zawinił?</i>
<b>UW:</b>	– No właśnie, z ustaleniem tego mieliśmy spory problem, bo sam Paweł nie rozumiał, jak to się stało, że wszyscy jego podwładni tak odebrali jego polecenie, podczas gdy on im przekazał to, co miał do przekazania, czyli to, że mają wy badać gotowość przyjęcia zmian przez klientów i przewidzieć ewentualne problemy. Sprawa była jednak na tyle poważna, że szef dystryktu postanowił indywidualnie porozmawiać z pracownikami Pawła. W sumie okazało się, że Paweł przekazał lakoniczny komunikat: „trzeba dowiedzieć się, jak zareagują klienci na planowane zmiany”. Pominął jednak słowo „wybadać” sugerujące delikatny, pośredni sposób oceny sytuacji, a nie proste dowiedzenia się przez zadanie pytania czy inną bezpośrednią formę poinformowania.
<b>UW2:</b>	– Uprościł sprawę, no albo sam nie zrozumiał dobrze intencji swoich zwierzchników.
<b>M:</b>	<i>Jak można by zatem nazwać zachowanie będące przyczyną tego nieporozumienia? Co Paweł zrobił nie tak? O czym nie pomyślał?</i>
<b>UW:</b>	Brak precyzji w doborze słów? Brak zrozumienia znaczenia używanych słów?
<b>UW2:</b>	Może niedopytanie o ich znaczenie, kiedy do niego trafiają? Zakładanie, że się wie, co oznaczają, podczas gdy jest inaczej.
<b>UW3:</b>	Może to nie kwestia słów, tylko niezrozumienia początkowego sensu całej akcji i jej celu?
<b>UW2:</b>	No to też jest kwestia niedopytania, o co chodzi. Jeśli źle zrozumiesz cel, to i dalej go źle przekażesz, bez względu na używane słowa.
<b>M:</b>	<i>Dobrze. Jak dotąd mamy z analizy tej sytuacji kilka elementów, które mogą być wskaźnikami efektywnego przekazywania informacji. Są to:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• brak precyzji w doborze słów,</li> <li>• brak zrozumienia znaczenia używanych słów,</li> <li>• niedopytanie o znaczenie słów, kiedy się je odbiera,</li> <li>• niedopytanie o co chodzi, czyli czy dobrze się rozumiało całą wypowiedź, czyli też intencję.</li> </ul> <i>Czy tak?</i>
<b>UW:</b>	Tak.
<b>UW1, 2:</b>	Tak.
<b>M:</b>	<i>Dobrze, idźmy zatem dalej (...)</i>

Opracowano na podstawie praktyki doradczej.

**Ilustracja 3.19.** Przykład opisu i analizy incydentu krytycznego zidentyfikowanego w firmie Brentor. Odnosi się on do kompetencji *efektywne przekazywanie informacji*

#### 3.4.1.4.1. Operacjonalizacja kompetencji o dychotomicznym charakterze wskaźników – *rozwiązywanie problemów* oraz *podejmowanie decyzji*

Analizując modele kompetencji (np. z tabeli 3.34 lub 3.35, s. 213, 214), łatwo zauważyć, że większość z wymienionych w nich kategorii to złożone procesy dające się opisać wieloma czynnościami behawioralnymi, z których równie wiele może stanowić rzetelne wskaźniki. Jednak są pewne kompetencje mające odmienną charakterystykę, mogą być bowiem rozpatrywane jako klasyczny proces składający się z czynności obserwowalnych na poziomie zachowań, ale mogą być również ujęte jako proces wielu czynności intelektualnych (proces myślowy), który sam w sobie nie podlega obserwacji, a jedynie jego efekt końcowy stanowi element widoczny i dający się ocenić. Do takich kompetencji należą z pewnością dwie z najważniejszych kompetencji odpowiedzialnych za ogólną sprawność ludzkiego działania, czyli *podejmowanie decyzji* i *rozwiązywanie problemów*. Ich waga była już podkreślana przy omawianiu dziedziny psychologii zachowań organizacyjnych, a potem w kontekście osobowości jednostki rozumianej w ujęciu psychologii poznawczej (podrozdz. 1.1.2 i 2.1.3). Zostały także opisane podczas charakterystyki błędów w modelach kompetencji (podrozdz. 3.3.1 i 3.3.10). W niniejszym podrozdziale zagadnienie to zostanie ostatecznie omówione w całości.

Po pierwsze, *rozwiązywanie problemów* i *podejmowanie decyzji* są ze sobą jako czynności poznawcze (intelektualne) nierozzerwalnie związane. Do rozwiązania każdego problemu potrzebne jest bowiem podjęcie decyzji, najczęściej wielu. *Problem* w literaturze jest definiowany jako rozbieżność między stanem obecnym a pożądanym lub narzuconym stanem docelowym, której nie można zredukować rutynowo (Falkowski i in., w: Strelau, Doliński 2010). Brak rutynowego sposobu na eliminację tej rozbieżności zmusza jednostkę do pomyślenia nad sposobem automatycznie niedostępnym lub całkiem nowym. Szukanie sposobu wyeliminowania rozbieżności między stanem obecnym a pożądanym lub narzuconym to z kolei rozwiązywanie problemu (Falkowski i in., w: Strelau, Doliński 2010). Im trudniejszych działań wymaga rozwiązanie problemu, tym więcej sposobów trzeba opracować i sprawdzić, a tym samym rośnie liczba podejmowanych w tym celu decyzji. *Decyzja* to z kolei wybór jednej spośród co najmniej dwóch możliwości. *Podejmowanie decyzji* natomiast wymaga dłuższego łańcucha złożonych procesów poznawczych (m.in. myślenia i rozumowania), które są podporządkowane celowi, czyli wypracowaniu możliwego do przyjęcia wyboru (Falkowski i in., w: Strelau, Doliński 2010). Wiele definicji procesu decyzyjnego rozpoczyna się od etapu rozpoznania problemu (Robbins, DeCenzo 2002), czyniąc zaistnienie problemu punktem wyjścia do *podejmowania decyzji*. Wniosek z tego, że w kontekście modelu kompetencji oba te procesy powinny być zawsze oceniane razem. Błędem jest



wyłączanie z oceny pracownika jednego z tych procesów i pozostawianie drugiego.

Po drugie, *rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji* to dwa podstawowe i zintegrowane procesy poznawcze, od których zależy szybkość uczenia się i adekwatność reakcji, czyli w sumie potencjał adaptacyjny. Z tego wynika jednoznacznie, że zawsze powinny podlegać ocenie u wszystkich pracowników. Oznacza to, że każdy model kompetencji powinien zawierać te dwa kryteria oceny, w każdym modelu powinny być one opisane wskaźnikami oraz powinny należeć do grupy kompetencji uniwersalnych, ocenianych u każdego, a nie kompetencji jedynie menedżerskich (kwestia ta została omówiona w podrozdziale 3.3.10, poświęconym błędowi polegającemu na zbyt dużym różnicowaniu kompetencji względem stanowisk przez ich całkowite rozdzielanie, oraz w podrozdziale 3.4.2 poświęconym kompetencyjnym opisom stanowisk pracy). Błędem jest zatem także wyłączanie ich obu z oceny pracownika na jakimkolwiek stanowisku pracy. Proces decyzyjny, uwzględniając w nim rozwiązywanie problemów, jest równie konieczny w codziennych decyzjach towarzyszących życiu zawodowemu i pozazawodowemu, jak i w sytuacjach najwyższej wagi, w których rozgrywają się na przykład losy przedsiębiorstw (Robbins, DeCenzo 2002). Ponadto należy pamiętać, że od tego, jak przebiegają te dwa procesy, zależy charakterystyka osobowości człowieka i sposobu jego działania, co świadczy o fundamentalnej roli opisu tych aspektów i ich oceny u każdego, kto tej ocenie podlega.

Po trzecie, *rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji* można potraktować dwojako: jako nieobserwowalne naturalne procesy poznawcze, które dają się ocenić jedynie po swych efektach końcowych, oraz jako po części obserwowalne czynności, które jednak w sposób nieco sztuczny trzeba opisać modelem teoretycznym, a w praktyce pewnymi procedurami oraz zasadami postępowania, i zobligować ocenianych do ich stosowania.

Od tego, jak się je potraktuje, zależy to, jaki charakter będą miały ich wskaźniki. Dychotomiczny charakter wskaźników omawianych kompetencji świadczy o dużej ich specyfice, a w praktyce powoduje liczne trudności z poprawną operacjonalizacją. Kolejne dwa podrozdziały poświęcone są omówieniu obu charakterystyk wskaźników i wyjaśnieniu, jak je definiować poprawnie i adekwatnie do sytuacji.

#### *3.4.1.4.1.1. Rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji jako nieobserwowalne naturalne procesy poznawcze, które dają się ocenić jedynie po swych efektach końcowych*

W ujęciu kognitywistycznym *rozwiązywanie problemów* oraz *podejmowanie decyzji* to przede wszystkim aktywność umysłowa, która nie musi dawać żadnych efektów behawioralnych (Falkowski i in., w: Strelau, Doliński 2010). *Problem* (jako zjawisko) pojawia się wtedy, gdy człowiek czegoś



chce, a nie wie, jaką sekwencję działań powinien wykonać, by to osiągnąć. Wynika z tego, że gdy człowiek już wie, problem z poznawczego punktu widzenia można uznać za rozwiązany (Newell, Simon 1972, za: Falkowski i in., w: Strelau, Doliński 2010). Podobnie jest z podejmowaniem decyzji. Można zatem przyjąć, że zgodnie z pierwszym podejściem do *rozwiązywania problemów* i *podejmowania decyzji* obie kompetencje w kontekście obserwacji i oceny stanowią wymiary dwuwartościowe, które bezpośrednio i jednoznacznie można obserwować jedynie po efektach końcowych, a ponadto głównie przez pryzmat wskaźników negatywnych. Oznacza to, że jeśli oceniany pracownik nie ma trudności w zakresie *rozwiązywania problemów* oraz *podejmowania decyzji* (czyli są to u niego dobrze rozwinięte kompetencje), to na poziomie codziennych zachowań towarzyszących realizacji zadań zawodowych możemy bezpośrednio tego nie zaobserwować. Efektem braku trudności w tym zakresie będzie bowiem niczym niezakłócona, płynna praca wykonywana:

- terminowo (na czas),
- zgodnie ze standardami,
- samodzielnie (bez interwencji osób trzecich).

Wymienione trzy elementy opisujące sposób wykonywania przez jednostkę jej zadań zawodowych są *de facto* bezpośrednimi, poprawnymi wskaźnikami braku trudności w *rozwiązywaniu problemów* i *podejmowaniu decyzji*. Pozytywne wskaźniki tego wymiaru kompetencji będą więc reprezentowane jako całokształt dobrego stanu rzeczy. Bez względu na poziom i zakres stanowiska, brak blokad zatrzymujących czy zniekształcających ustalony proces pracy to niezbita dowody, że odpowiedzialna za nie osoba podejmuje właściwe decyzje i rozwiązuje napotkane problemy na tyle skutecznie, że ani organizacja, ani uczestnicy danego procesu pracy nie odczuwają dotkliwie ich skutków, a może nawet ich nie dostrzegają. Istnieją oczywiście poważne i złożone decyzje oraz problemy, które są przez swe znaczenie i zakres oddziaływania widoczne oraz precyzyjnie i oficjalnie zdefiniowane. Wówczas, w świetle takich okoliczności, można obserwować działania poszczególnych osób, dające wgląd w poziom dwóch omawianych kompetencji. Dotyczy to szczególnie procesów, w które jest zaangażowany zespół. Natomiast w codziennej pracy każdego pracownika umiejętność *podejmowania decyzji* i *rozwiązywania problemów* w zakresie własnych zadań i odpowiedzialności przejawia się brakiem niepokojących sygnałów, czyli poprawnością i płynnością działania. Dlatego przy definiowaniu wskaźników tych dwóch kompetencji można rozważyć ich dwuwartościowy wymiar i uznać, że w każdej sytuacji niezadawalających wyników pracy (głównie spadku jej jakości, zaburzeniu terminowości i/lub płynności czy braku

samodzielności wykonania) należy rozważyć jako przyczynę takiego stanu rzeczy lukę w którymś z tych dwóch kluczowych procesów, ewentualnie w obu jednocześnie. W ramach takiego sposobu traktowania tych dwóch kompetencji, w kategorii *rozwiązywanie problemów* będzie mógł funkcjonować jeden dwuwartościowy wskaźnik, tj.:

„Nie ma trudności w rozwiązywaniu problemów w ramach własnych zadań i odpowiedzialności na stanowisku pracy”

lub

„Ma trudności w rozwiązywaniu problemów w ramach własnych zadań i odpowiedzialności na stanowisku pracy”

W praktyce oceniania pierwszą wartość tak zdefiniowanego wskaźnika (pozytywną) odnotowuje się w sytuacji, gdy rzeczywiście nie są obserwowane problemy zaburzające proces wykonywanej przez pracownika pracy, a w przypadku drugiej wartości (negatywnej) odnotowuje się ją w każdej sytuacji, gdy te problemy dają się zauważyć i odczuć. Skoro są zauważalne i wyraźne, można je doprecyzować, zyskując nie tylko wskaźnik bazowy „Ma trudności w rozwiązywaniu problemów”, ale dodatkowo zdiagnozować, jakiego rodzaju są to trudności lub jakich problemów dotyczą.

Analogiczna sytuacja dotyczy kompetencji *podejmowanie decyzji*. Jeśli pracownik ma trudności w zakresie podejmowania decyzji, czyli nie podejmuje ich w ogóle, podejmuje je za długo lub regularnie podejmuje złe decyzje, można to zaobserwować po pewnym czasie na poziomie rezultatów podejmowanych przez niego działań. Dostrzegając więc spadek poziomu wykonania zadań (według wskaźników omówionych przy *rozwiązywaniu problemów*), należy rozważyć jako źródło tego zjawiska między innymi niepoprawny proces podejmowania decyzji. W taki sposób, dzięki dostrzeżeniu wstępnych negatywnych wskaźników dotyczących zaburzenia poprawnego procesu wykonywania zadań, można zauważyć nie tylko samo występowanie trudności w zakresie *podejmowania decyzji*, ale także precyzyjnie je scharakteryzować.

W operacjonalizacji dwóch omawianych kompetencji, przyjmując pierwsze podejście, pomocą może poszerzenie opisu dwuwartościowych wskaźników przez cztery wymiary odnoszące się do charakterystyki okoliczności występowania negatywnych wskaźników. Takie rozwiązanie prezentują tabele 3.39 i 3.40, w których jest to II etap analizy wniosku z obserwacji. W ten sposób z pierwotnych kilku wskaźników tworzy się ich poszerzony zbiór pozwalający precyzyjnie określić zakres oddziaływania korygującego/wpierającego (poszerzony zbiór wskaźników określają w tabelach szare pola).

Tabela 3.39. Przykład operacjonalizacji kompetencji *rozwiązywanie problemów* za pomocą dwuwartościowego wskaźnika na potrzeby SOOP (fragment)

Kompetencja: <i>rozwiązywanie problemów</i>	
wskaźnik pozytywny	wskaźnik negatywny/wskaźniki negatywne
<p><b>Etap obserwacji</b>  <b>Nie widać trudności</b>  w rozwiązywaniu problemów – wskaźnikiem pozytywnym jest brak obserwacji podstawowych wskaźników negatywnych</p>	<p><b>Etap obserwacji</b>  <b>Widać trudności</b> w rozwiązywaniu problemów – wskaźnikiem jest/wskaźnikami są któreś z poniższych elementów stanowiących podstawowe (bezpośrednie) wskaźniki poziomu wykonywania zadań, np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) spadek jakości pracy</li> <li>b) nieterminowość wykonania pracy</li> <li>c) niesamodzielność wykonania pracy (nadmierny/regularny udział osób trzecich/pomoc osób trzecich)</li> <li>d) niewykonanie pracy lub niepełne jej wykonanie</li> </ul> <p><b>Etap wniosku z obserwacji</b>  Zaobserwowanie co najmniej jednego z powyższych wskaźników <b>może</b> oznaczać lukę na poziomie kompetencji <i>rozwiązywanie problemów</i>, w związku z czym należy przeprowadzić analizę, czy rzeczywistość tak jest.</p> <p><b>I etap analizy wniosku z obserwacji</b>  Podczas analizy, czy rzeczywiście źródłem zaobserwowanych zachowań jest luka w zakresie <i>rozwiązywania problemów</i>, warto sprawdzić, czy:</p> <p><b>Jeśli ma ewentualne trudności w zakresie <i>rozwiązywania problemów</i>, to polegają one na:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) unikaniu rozwiązywania problemów; odzucaniu ich; bagatelizowaniu; zrzucaniu na innych</li> <li>b) rozwiązywaniu problemów w nieskuteczny sposób (podejmuje się rozwiązanie problemu, ale efekty tego są niekorzystne; rozwiązanie powstaje na czas, ale jest z reguły nieadekwatne, problem zatem nie znika)</li> <li>c) rozwiązuje problemy zbyt długo; rozwiązanie powstaje, ale po czasie, jest zatem nieprzydatne</li> <li>d) rozwiązuje problemy niesamodzielnie; wymaga w tym celu wsparcia, konsultacji, podzielenia się odpowiedzialnością</li> </ul>

Stwierdzenie, że przynajmniej jedno z powyższych zachowań jest obserwowane **może być** doprecyzowaniem luki dotyczącej *rozwiązywania problemów*. W celu dalszego dookreślenia przyczyn można rozpatrzeć kolejne okoliczności:

**II etap analizy wniosku z obserwacji**

**Jeśli ma trudności w zakresie rozwiązywania problemów polegające na** (tu wskazanie jednego z ww. wskaźników), **to dotyczą one:**

- a) problemów nowych, nieznanych *lub* problemów wymagających działań znanych, nawet rutynowych
- b) problemów poważnych, dużych, złożonych *lub* problemów prostych, niekojarzonych z poważnymi konsekwencjami
- c) problemów dobrze i jasno zdefiniowanych; znanych wielu osobom *lub* problemów niejednoznacznych, nierozpoznanych
- d) trudno powiedzieć (dotyczy to różnych problemów)

Tabela 3.40. Przykład operacjonalizacji kompetencji *podjęmowanie decyzji* za pomocą dwuwartościowego wskaźnika na potrzeby SOOP (fragment)

wskaźnik pozytywny	Kompetencja: <i>podjęmowanie decyzji</i> wskaźnik negatywny/wskaźniki negatywne
<p><b>Etap obserwacji</b> Nie widać trudności w podejmowaniu decyzji – wskaźnikiem pozytywnym jest brak obserwacji podstawowych wskaźników negatywnych</p>	<p><b>Etap obserwacji</b> Widać trudności w podejmowaniu decyzji – wskaźnikami są któreś z poniższych elementów stanowiących podstawowe (bezpośrednie) wskaźniki poziomu wykonywania zadań, np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) spadek jakości pracy</li> <li>b) nieterminowość wykonania pracy</li> <li>c) niesamodzielność wykonania pracy (nadmierny/regularny udział osób trzecich/pomoc osób trzecich)</li> <li>d) niewykonanie pracy lub niepełne jej wykonanie</li> </ul>
<p><b>Etap wniosku z obserwacji</b> Nie ma trudności w podejmowaniu decyzji</p>	<p><b>Etap wniosku z obserwacji</b> Zaobserwowanie co najmniej jednego z powyższych wskaźników może oznaczać lukę na poziomie kompetencji <i>podjęmowanie decyzji</i>, w związku z tym należy przeprowadzić analizę, czy rzeczywiście tak jest.</p> <p><b>I etap analizy wniosku z obserwacji</b> Podczas analizy, czy rzeczywiście źródłem zaobserwowanych zachowań jest luka w zakresie <i>podjęmowania decyzji</i>, warto sprawdzić, czy:</p> <p><b>Jeśli ma ewentualne trudności w zakresie <i>podjęmowania decyzji</i>, to polegają one na:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) unikaniu podejmowania decyzji; odsuwaniu ich w czasie</li> <li>b) włączaniu w ten proces innych osób mimo swojej bezpośredniej odpowiedzialności za nie</li> <li>c) podejmowaniu nieprzemyślanych/pochopnych decyzji (podejmuje decyzje pozornie, na pokaz, bez przemyślenia i pewności, co chce przez nie osiągnąć; brak argumentów na rzecz podjętej decyzji)</li> <li>d) podejmowaniu decyzji zbyt długo, czego efektem jest blokowanie procesów od nich zależnych</li> </ul>

Stwierdzenie, że przynajmniej jedno z powyższych zachowań jest obserwowane, może być doprecyzowaniem luki dotyczącej kompetencji *podejmowanie decyzji*. W celu dalszego dookreślenia przyczyn można rozpatrzeć kolejne okoliczności:

II etap analizy wniosku z obserwacji

**Jeśli ma trudności w zakresie *podejmowania decyzji* polegające na** (tu wskazanie jednego z ww. wskaźników), **to dotyczą one:**

- a) decyzji w warunkach nowych, nieznanych *lub* decyzji w warunkach znanych, nawet rutynowych
- b) decyzji dotyczących zagadnień poważnych, dużych, złożonych *lub* decyzji dotyczących zagadnień prostych, niekojarzonych z poważnymi konsekwencjami
- c) decyzji dobrze i jasno zdefiniowanych; znanych wielu osobom *lub* problemów niejednoznacznych, nierozpoznanych
- d) trudno powiedzieć (dotyczy to różnych decyzji)

#### 3.4.1.4.1.2. Rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji jako częściowo obserwowalne czynności, które trzeba opisać pewnymi zasadami postępowania i zobligować ocenianych do ich stosowania

W tym rozwiązaniu do definiowania dwóch omawianych kompetencji wykorzystane są kolejne etapy, z których składają się teoretyczne modele obu procesów. Do zastosowania tej metody trzeba więc w pierwszym kroku wybrać konkretny model *rozwiązywania problemów* i/lub *podejmowania decyzji* oraz potraktować poszczególne elementy zdefiniowanego w nim procesu jako kolejne wskaźniki omawianych kompetencji. Na kolejnych stronach znajdują się tabele z przykładami różnych podejść do modeli *rozwiązywania problemów* i *podejmowania decyzji* (tabele 3.41 oraz 3.42).

Dzieląc proces rozwiązywania problemów na poszczególne etapy, zgodnie z wybranym modelem teoretycznym, można nadać poszczególnym działaniom rangę wskaźnika opisującego kolejne posunięcia ocenianego pracownika. Jednakże będzie to – podobnie jak sam model – rozwiązanie zdecydowanie teoretyczne, ponieważ większość tych czynności nie jest w kontekście typowej oceny okresowej bezpośrednio obserwowalna, lecz wymaga głębszej analizy przebiegu działań ocenianej osoby. Z tego powodu takie podejście do definiowania wskaźników kompetencji *rozwiązywanie problemów* nie stanowi użytecznego i rekomendowanego podejścia w ramach SOOP. Niemniej dość często pojawia się ono w praktyce stosowania modelu kompetencji i, mimo swej niepraktyczności na poziomie obserwacji, tworzy złudzenie poprawności, ponieważ odwołuje się do uznanych w nauce modeli teoretycznych. W praktyce oceny okresowej potrzeba jednak czegoś więcej niż logiki i poprawności modeli teoretycznych – przede wszystkim wiarygodności i jak największej obiektywności, a te walory oceny można osiągnąć poprzez operowanie wskaźnikami obserwowalnymi, dającymi się odnieść do konkretnych sytuacji, w których wystąpiły i były zauważone.

Inaczej sytuacja wygląda w perspektywie oceny sytuacyjnej (np. AC), podczas której kontekst oceny zostaje specjalnie zaaranżowany tak, by można było precyzyjnie prześledzić pewne czynności i reakcje ocenianego. W symulacjach, w których ocenający są w stanie zaobserwować, prześledzić i przeanalizować każde kolejne posunięcia ocenianego, możliwość analizy całego procesu postępowania przy rozwiązywaniu problemu staje się możliwa. Jednak w ocenie okresowej, której podstawę stanowi wybiórca obserwacja pracownika w toku codziennej pracy, uchwycenie drobnych elementów modelowo zdefiniowanego procesu jest niewykonalne. Ponadto wykorzystanie jedynie poszczególnych etapów *rozwiązywania problemów* jako wskaźników tej kompetencji powoduje pominięcie takich aspektów, jak samodzielność vs. odwołanie się do zespołu w *procesie rozwiązywania problemów* czy *rozwiązywanie problemów* na czas vs. rozwiązywanie ich po czasie, a są to dość istotne wymiary ocenianego zagadnienia.



Tabela 3.41. Dwa przykładowe teoretyczne modele procesu rozwiązywania problemów

Klasyczny model Wallasa – czteroetapowy proces rozwiązywania problemów (Wallas 1926, za: Falkowski i in. 2010)	
I faza: przygotowania	1) zbieranie informacji
	2) definiowanie problemu
II faza: inkubacja	3) zaprzestanie świadomego zajmowania się problemem
III faza: iluminacja (ośnienie)	4) subiektywne doznanie oczywistości rozwiązania (nie- jako nagle pojawienie się rozwiązania)
IV faza: elaboracja	5) uporządkowanie wyników 6) sprawdzenie poprawności/przydatności rozwiązania
Model 7 faz rozwiązywania problemów (Hayes 1989; Sternberg 1986, za: Falkowski i in. 2010)	
I faza: identyfikacja problemu (w sytuacji gdy problem nie jest z góry nazwany)	1) dostrzeżenie, że dana sytuacja ma cechy problemu (jest problemem)
II faza: definiowanie problemu i ewentualne jego redefiniowanie	2) wyznaczenie celów, czyli parametrów stanu docelo- wego oraz czynników wpływających na jego osiągnię- cie; jest to proces, w którym jednostka ustala: • w jakim punkcie się znajduje • do jakiego punktu dąży/gdzie ma się znaleźć • czym dysponuje • jakie ma ograniczenia Jednym z efektów przeprowadzania tej fazy jest redefini- cja problemu.
III faza: wybór właściwej strategii działania	3) testowanie standardowych strategii typowych dla danej dziedziny 4) ewentualne opracowanie nowej/nowych strategii
IV faza: zdobywanie niezbędnych informacji	5) poszukiwanie niezbędnych informacji zgodne z przy- jętą wcześniej strategią działania
V faza: alokacja zasobów poznawczych	6) podjęcie decyzji na temat tego, której fazie i któremu elementowi problemu należy poświęcić więcej czasu, wiedzy, zaangażowania, wysiłku intelektualnego czy emocjonalnego
VI faza: monitorowanie postępu	7) kontrolowanie postępów w rozwiązywaniu proble- mów i identyfikowanie ewentualnych impasów w tym procesie
VII faza: ocena poprawności rozwiązania	8) sprawdzanie, w jakim stopniu rozwiązanie odpowiada wcześniejszym założeniom zdefiniowanym w fazie II 9) sprawdzanie, czy rozwiązanie da się zastosować w praktyce (czy jest użyteczne)

Opracowano na podstawie wskazanej literatury.

Analogiczne podejście można zastosować do operacjonalizacji kompetencji *podejmowanie decyzji*. Proces ten także ma swe oblicze modeli teoretycznych, ale można go równocześnie zdefiniować w takich samych kategoriach, jakie zostały zastosowane do pierwszego podejścia w przypadku *rozwiązywania problemów*. W tabeli 3.42 zaprezentowano przykład operacjonalizacji *podejmowania decyzji* opartej na opisie procesu w modelu teoretycznym.

Tabela 3.42. Przykładowy teoretyczny model procesu podejmowania decyzji

Trzyetapowy proces podejmowania decyzji (Svenson 1992, za: Falkowski i in. 2010)	
I etap: faza przeddecyzyjna	1. Definiowanie problemu <ul style="list-style-type: none"> <li>• ustalanie warunków brzegowych, czyli określanie ograniczeń stawianych przyszłym decyzjom</li> <li>• ustalanie dopuszczalnego ryzyka</li> </ul>
	2. Zbieranie informacji na temat problemu, szczególnie możliwych wariantów decyzyjnych
II etap: właściwy proces decyzyjny	3. Wybór jednej z możliwości spośród tych, które wcześniej zostały określone jako dostępne 4. Ocena ważności zebranych wcześniej informacji na temat dostępnych możliwości – diagnoza, która możliwość najlepiej spełnia oczekiwania decydenta
III etap: faza postdecyzyjna	5. Pojawianie się wątpliwości co do słuszności dokonanego wyboru (dysonans postdecyzyjny) oraz redukcja tego dysonansu 6. Odczuwanie żalu postdecyzyjnego (szczególnie po decyzjach strategicznych o poważnych konsekwencjach)

Opracowano na podstawie wskazanej literatury.

Przed ustaleniem, który z dwóch kierunków działania przyjmie się jako główną zasadę operacjonalizacji kompetencji *rozwiązywanie problemów* i *podejmowanie decyzji*, warto zdać sobie sprawę z tego, że każdy złożony proces poznawczy i interpersonalny jest w niezwykle skomplikowany sposób uwikłany w kontekst i zależny od bardzo wielu czynników. Próba ich dookreślenia i precyzowania na poziomie opisu wskaźników będzie utrudniała obserwację, a dalej ocenę. Zdecydowanie lepiej jest stosować podczas obserwacji jak najbardziej jednoznaczne i proste wskaźniki, a wpływ różnorodnych czynników na rzeczywisty przebieg omawianych procesów u ocenianego pracownika rozpatrywać dopiero podczas analizowania zaobserwowanych zachowań, czyli szukania dla nich wytłumaczenia. Zasada upraszczania opisu wskaźników dotyczy także usuwania z zestawu bezpośrednio ocenianych kompetencji tych aspektów, które są obserwowane tylko w pośredni sposób. Takim aspektem są różne rodzaje *myślenia*.

#### 3.4.1.4.2. Myślenie analityczne i strategiczne oraz elastyczność myślenia

Prawie w każdym modelu kompetencji służącym do okresowej oceny pracowników znajdują się trzy powyższe kompetencje: *myślenie analityczne*, *myślenie strategiczne* oraz *elastyczność myślenia*. Czasem pojawiają się inne pokrewne kategorie, na przykład myślenie holistyczne czy abstrakcyjne – łączy je to, że wszystkie odnoszą się bezpośrednio do procesu *myślenia*. Warto się przyjrzeć, czym ten proces jest i co z tego wynika dla możliwości jego obserwacji i oceny. *Myślenie* to jeden z kluczowych procesów zapewniających funkcjonowanie człowieka. Ma bardzo szerokie znaczenie, jednakże istnieje kilka charakterystycznych cech, które można przytoczyć jako elementy definiujące to zjawisko (Reber, Reber 2005, s. 410):

- „po pierwsze, *myślenie* to termin zastrzeżony dla procesów symbolicznych, co oznacza, że nie stosuje się go do zachowań (!);
- po drugie, *myślenie* traktuje się jako ukryty lub domniemany proces, którego nie da się bezpośrednio zaobserwować; o jego obecności wnioskuje się z wypowiedzi tego, kto myśli albo z obserwacji zachowań, które wskazują, że doszło do aktu myślenia, np. złożony problem został rozwiązany poprawnie”.

Z dwóch powyższych aspektów *myślenia* jasno wynika, że jest ono warunkiem koniecznym zaistnienia każdego intencjonalnego zachowania człowieka oraz to, że wiele aktów myślenia może pozostać nigdy niezobserwowanych, gdyż nie każdy efekt tego procesu jest prezentowany na poziomie zachowań. Zgodnie z powyższą definicją, *myślenie* jest głównym procesem leżącym u podstaw *rozwiązywania problemów* oraz *podejmowania decyzji*. Poprawne *rozwiązywanie problemów* zostało nawet w definicji *myślenia* uznane za wskaźnik występowania tego procesu. Skoro *myślenie* jest powszechne i stanowi źródło wszystkich kontrolowanych i planowanych działań ludzkich, poprawnym krokiem byłoby usunięcie go jako elementu stanowiącego bezpośrednią kompetencję i pozostawienie tego aspektu jako domniemanego na podstawie obserwacji wskaźników innych kompetencji, które nie mają charakteru procesów myślowych, lecz są definiowane i reprezentowane bezpośrednio przez zachowania.

Przykład 1: Jeśli u ocenianej osoby obserwuje się zachowania wskazujące na to, że sprawnie rozwiązuje problemy, podejmuje decyzje, rozumiale się komunikuje i jest dobrym organizatorem, to oczywiste jest, że osoba ta myśli elastycznie, szybko i adekwatnie do sytuacji oraz oczekiwań otoczenia.

Przykład 2: Jeśli u ocenianej osoby obserwuje się zachowania wskazujące na to, że sprawnie planuje w krótszej i dłuższej perspektywie czasowej, rozwiązuje problemy strategiczne, podejmuje decyzje strategiczne, to oczywiste jest, że osoba ta także myśli strategicznie.

Nie ma zatem potrzeby umieszczania w modelu kompetencji różnych odmian *myślenia* jako odrębnych kategorii podlegających ocenie i wymagających przełożenia na wskaźniki. O charakterystyce i poziomie *myślenia* można precyzyjnie wnioskować po wynikach oceny wielu innych kompetencji i tym samym odnieść się do tego wymiaru na etapie wnioskowania jako do kategorii domniemanej, reprezentowanej przez pośrednie wskaźniki. Analogiczna sytuacja występuje przy *zaangażowaniu*, o którym można wnioskować pośrednio na podstawie wskaźników informujących o wysokim poziomie innych kompetencji (podrozdz. 3.4.1.3.2, s. 217).

Warto też zwrócić uwagę, że *myślenie* jako proces poznawczy w dużej mierze jest kształtowane przez wewnętrzne predyspozycje jednostki. Oznacza to, że kluczowym jego komponentem jest zdolność, czyli element wrodzony. Jeśli chcemy w ocenie pracownika zwiększyć precyzję oceny wymiaru *myślenia* w poszczególnych jego typach (np. analityczne, strategiczne, holistyczne, realistyczne), wówczas zaleca się, oprócz obserwacji, zastosowanie technik testowych. Jest wiele technik testowych przygotowanych do precyzyjnego pomiaru zdolności myślenia i określenia, jaki typ myślenia dominuje u osoby ocenianej. Połączenie wyników testu z obserwacjami innych kompetencji da pełny i wiarygodny obraz szeroko rozumianego wymiaru *myślenie*.

W części poświęconej etapowi definiowania i operacjonalizowania kompetencji zostały opisane przede wszystkim główne zasady postępowania, a także wskazówki i podstawowe przykłady dobrych praktyk. Przypominam, że do tego należy dodać wszystkie zasady poprawności opracowania wskaźników opisane w podrozdziale 3.3, pozwalające uniknąć omówionych tam błędów. Na podstawie całości tego materiału można podjąć się samodzielnego przygotowania modelu kompetencji, dokonać oceny poprawności gotowego modelu lub wprowadzić do niego poprawki. Jeśli jednak nadal tematyka ta wydaje się Czytelnikowi nie do końca jasna lub Czytelnik nie czuje się na siłach działać samodzielnie, praktyczną pomoc w opracowaniu modelu kompetencji dla własnej praktyki stanowi dołączona do książki aplikacja.

#### 3.4.1.5. Nadawanie wag kompetencjom w modelu – wyznaczenie kompetencji kluczowych

Na etapie, gdy model kompetencji jest praktycznie gotowy, czyli gdy kompetencje są wybrane, zdefiniowane, mają opisane wskaźniki i zostały umieszczone w schemacie wyznaczającym ich hierarchię, można wykonać jeszcze jedną czynność – przypisać kompetencjom wagi. Nie jest to niezbędne, ale na pewno pomocne w ocenianiu.

Przypisywanie wag poszczególnym kompetencjom to określanie ich znaczenia. Czynność ta musi być zawsze przeprowadzana wobec jakiegoś punktu odniesienia. W przypadku przygotowywania podstawowego modelu kompetencji waga ma określać znaczenie/istotność danej kompetencji dla realizowania misji i strategii organizacji oraz umacniania kultury organizacyjnej. Dzięki określeniu, jak ważne są poszczególne kompetencje dla firmy, można w przemyślanym procesie wyłonić kompetencje kluczowe. Była już o tym wstępnie mowa w podrozdziale 3.4.1.1 (s. 197). Zgodnie z wprowadzoną tam definicją, kompetencje kluczowe to te, które w procesie nadawania wag uzyskały wagę wyższą, czyli są dla organizacji najważniejsze.

Najlepiej nadawać wagi kompetencjom w modelach dwupoziomowych, gdzie wszystkie elementy hierarchicznie są sobie równe. W takim układzie jednoznaczne jest, że tylko waga wyznacza stopień istotności danej kompetencji. W modelach trypoziomowych i bardziej złożonych pojawia się pewien dylemat. Dotyczy on statusu kompetencji nadrzędnych i sprowadza się do pytania, czy one z racji swego miejsca w schemacie powinny być kluczowe, czy mogą nie być kluczowe. Jeśli uzna się je za kluczowe, to – zgodnie z logiką – od razu trzeba za takie uznać wszystkie kompetencje do nich przynależne. W efekcie takiego wnioskowania wszystkie wymiary zawarte w modelu przyjmą status kluczowych i jako takie powinny być oceniane u każdego pracownika. Jeśli natomiast przyjmie się założenie, że hierarchia opisana schematem ma tylko znaczenie porządkujące oceniane kategorie, natomiast istotność kompetencji zależy tylko od jej wagi w modelu, to nadawanie wag będzie dotyczyło tylko tych kompetencji, które są przekładane bezpośrednio na wskaźniki. W takim układzie kluczowe kompetencje będą pochodzić z najniższego poziomu hierarchii. Dla wykorzystania kompetencji do oceny nie będzie to miało żadnego znaczenia – teoretycznie jest to analogiczna sytuacja jak w modelu dwupoziomowym. Jednak taki stan rzeczy może być sprzeczny ze zwyczajowym rozumieniem hierarchiczności, co w konsekwencji może spowodować mniejszą akceptację modelu kompetencji i rozumienie jego idei. W przypadku modelu dwupoziomowego, który nie ma hierarchii kompetencji, problem ten nie występuje. Wagi nadane kompetencjom uwrażliwiają oceniających na szczególnie zagrażające luki kompetencyjne lub inne braki przejawiające się w niepożądanych zachowaniach. Gdy zastosuje się ważony model kompetencji, obserwowane wśród pracowników niepokojące postawy i reakcje nie będą sobie równe – jedne będą poważniejsze, inne mniej istotne, w zależności od tego, jaką kompetencję reprezentują. Dzięki temu ocena kompetencji zyska bardziej zróżnicowany i jakościowy charakter. W sytuacji, gdy jeden pracownik będzie miał sporo niedostatków na mniejszym poziomie istotności, a drugi dwa lub trzy, ale za to o dużej wadze, system wag umożliwi indywidualne wnioskowanie na temat ich oceny.

Podczas nadawania wag kompetencjom w głównym modelu punktem odniesienia są misja, strategia i kultura organizacji. Wagi mogą jednak pełnić również rolę różnicującą kompetencyjne opisy stanowisk pracy. W tym procesie kontekstem nadawania wag kompetencjom staje się charakterystyka stanowiska pracy. Zostało to omówione w podrozdziale 3.4.2.1 (s. 262). W sytuacji, gdy kompetencje są ważone dwa razy, czyli centralnie z perspektywy strategicznej oraz z perspektywy wymogów stanowiska pracy, wówczas obie wartości należy przemnożyć. Ostateczna waga kompetencji będzie wyznaczona ich iloczynem.

Wagi można także nadawać poszczególnym wskaźnikom, zarówno w świetle charakterystyki całej organizacji, jak i poszczególnych stanowisk pracy. W tej sytuacji powstaje kolejny poziom wag, których wartości podlegają mnożeniu przez wartość wagi stanowiskowej i/lub wartość wagi ogólnofirmowej. Trzy poziomy ważenia kompetencji to rozwiązanie teoretycznie możliwe, choć w praktyce okazałoby się zapewne zbyt drobiazgowe i skomplikowane, a w konsekwencji niekorzystne dla procesu oceny. Dwa poziomy wag dają wystarczające zróżnicowanie oceny (współwystępowanie wag nadanych kompetencjom i wskaźnikom ukazuje tabela 3.44).

Liczba wartości wag jest umowna i dobierana według potrzeb organizacji. Często stosowane rozwiązanie stanowi trójwartościowa skala wag (waga 1, 2 i 3), przy czym poziom pierwszy, jako podstawowy, wyjściowy zawsze powinien być poziomem oznaczającym element *ważny*. Kolejne zaś to poziomy coraz wyższe (ważniejsze). To istotna zasada nadawania wag dla gotowego modelu kompetencji – utrzymuje bowiem logikę procesu wartościowania, zgodnie z którą ocenie podlegają tylko rzeczy ważne, a wagi mają je dodatkowo zróżnicować. Trudno byłoby bowiem uzasadnić sens oceny kompetencji uznanych za nieważne, dlatego nie można stosować skali, która zawiera choćby jedną wartość zdefiniowaną jako „kompetencja mniej ważna”, a tym bardziej jako „kompetencja nieważna”. Osobiście nie polecam jednak trzech poziomów wag do wartościowania kompetencji w głównym modelu, nawet gdy skrupulatnie ominie się powyżej opisany błąd uwzględniania w skali niskiej wartości kompetencji. W praktyce stosowanie trzystopniowej skali wag dla kompetencji jest nienaturalne, a wybór między kompetencją ważną, ważniejszą i najważniejszą przebiega z udziałem argumentów, które budzą wątpliwości co do sensu tego działania. Zakładając, zgodnie z powyższym, że w modelu znalazły się tylko kompetencje ważne, całkowicie wystarczy wskazać te z nich, które dla firmy mają wagę szczególną, czyli są dla niej kluczowe. Takie działanie przebiega szybko, sprawnie i jest w pełni zrozumiałe, ponieważ decyzje o tym, która kompetencja będzie miała wagę wyższą, są podejmowane tylko w świetle jej zbieżności z założeniami strategicznymi organizacji i jej kulturą. W takich pracach zespół przygotowujący model kompetencji ma jasny obraz sytu-



acji – model zawiera pewną liczbę kompetencji ważnych z punktu widzenia kształtowania postaw oraz sposobów działania pracowników i trzeba wśród tych kompetencji wskazać te, które są dla firmy szczególnie ważne. Większości menedżerów mających świadomość biznesową i udział w realnym zarządzaniu firmą zadanie to nie sprawia żadnych problemów.

Sytuacja wygląda inaczej, gdy nadawanie wag wykonuje się na początku tworzenia modelu, czyli na wstępnym etapie doboru kompetencji. W takim kontekście nadawanie wag ma szersze znaczenie i dodatkowy cel. Jest nim wybór z obszernej listy kompetencji tych, które są ważne dla organizacji i w związku z tym zostaną włączone do modelu, oraz odrzucenie pozostałych. Konieczność wykluczenia niektórych kategorii z modelu nie tylko uzasadnia, ale i wymusza stosowanie wag uwzględniających trzy wartości włącznie z poziomem mniejszej/nizszej wagi niż podstawowa. W takim kontekście poszczególne wartości wag są następujące: 1 – kompetencje mało ważne/nieważne, 2 – kompetencje ważne, 3 – kompetencje bardzo ważne/kluczowe. W efekcie tego procesu do modelu wchodzi wyłącznie kompetencje co najmniej ważne dla organizacji, czyli te z wagą 2 i 3. Można je pozostawić w początkowo zdefiniowanej relacji ważności względem siebie lub ponownie je zweryfikować i utworzyć nową grupę kompetencji ważnych i bardzo ważnych.

W dokumentacji opisującej model kompetencji wagi można zapisać w formie liczby (np. 1 dla poziomu podstawowego, czyli wagi ważnej, oraz 2 dla kompetencji kluczowej) lub można zastosować inne nienumeryczne symbole, na przykład: w – ważna, k – kluczowa. Jak zawsze symbolika i nazewnictwo są umowne, choć muszą być jednoznaczne i zrozumiałe. W tym przypadku obowiązuje jeszcze jedna ważna zasada – na poziomie dokumentu oznaczenie wagi kompetencji może być dowolne, jednak w przypadku, gdy nie jest to wartość liczbową, dodatkowo takowa powinna być przypisana do symbolu używanego w dokumencie. Ma to znaczenie dla przeliczania wag w systemie oceny pracowników w sytuacji, gdy wagami są opisane różne części modelu (np. wagi są w głównym modelu i dodatkowo wagi różnicują kompetencje na stanowiskach pracy).

W tabeli 3.43 znajduje się przykład wag nadanych kompetencjom w głównym modelu, a w tabeli 3.44 wag nadanych wskaźnikom.

Układ wag poszczególnych kompetencji w tabeli 3.43 wskazuje na dynamiczny, ofensywny styl działania organizacji realizowany przy założeniu dużej decyzyjności, autonomii i odpowiedzialności pracowników, a także ich znacznego udziału w tworzeniu firmowej rzeczywistości. Dodatkowo widać także nacisk na innowację, zmiany oraz wytrwałość i optymizm potrzebne do przekonywania do nowości i wdrażania nowatorskich, nieznanych rozwiązań. Z takiego zapisu kompetencji, z wyszczególnieniem tych kluczowych dla całej firmy, można odczytać zarys charakterystyki jej funk-



cjonowania oraz specyfikę rynku, na jakim działa. Odwołując się do modelu analizy zmienności i złożoności otoczenia J.D. Thompsona (Griffin 2002) pozwalającego określić stopień niepewności, na jaką może natrafić organizacja w swoim specyficznym środowisku, można oszacować, że omawiana firma porusza się w otoczeniu stwarzającym dużą niepewność. Kluczowe kompetencje w modelu wskazują, że pracownicy tej instytucji muszą radzić sobie w środowisku złożonym i dynamicznym. Taką rzeczywistość powinna wspierać raczej płaska, a być może także i elastyczna struktura organizacyjna ze znacznie zdecentralizowanym ośrodkiem decyzyjnym, o czym również można wnioskować z zestawu i wagi poszczególnych kompetencji w modelu.

**Tabela 3.43.** Fragment dwupoziomowego modelu kompetencji po nadaniu kompetencjom wag (w tabeli widoczny jest poziom I – bez wskaźników stanowiących w pełnym modelu poziom II). Wagi w poniższym modelu mają dwie wartości: w – kompetencja ważna, oraz k – kompetencja szczególnie ważna (kluczowa). Uwaga! Kompetencje w tabeli nie stanowią wzorca, są tylko przykładem nadawania wag

Wagi: w – ważna (1) k – kluczowa (2)	Waga		Wagi: w – ważna (1) k – kluczowa (2)	Waga	
Kompetencje			Kompetencje		
1. Zdyscyplinowanie	w	1	23. Rzetelność	w	1
2. Dobra organizacja pracy własnej	k	2	24. Dokładność/skrupulatność	w	1
3. Samodzielność	k	2	25. Nastawienie na jakość	w	1
4. Kontrola i korygowanie realizowanych zadań	k	2	26. Odpowiedzialność	k	2
5. Elastyczność myślenia	k	2	27. Otwartość na zmiany/otwartość na nowości i naukę	k	2
6. Rozwiązywanie problemów/operatywność/zaradność/elastyczność działania	k	2	28. Inicjatywa/pobudzanie zmian	k	2
7. Myślenie analityczne/wnioskowanie	w	1	29. Innowacyjność	k	2
8. Podejmowanie decyzji/szybkość reagowania	k	2	30. Stanowczość/pewność siebie	w	1
9. Nastawienie rynkowe	k	2	31. Asertywność/obrona własnej opinii	w	1
10. Nastawienie na klienta (zewnętrzny)	k	2	32. Przekonywanie/perswazja/wpływ	w	1
11. Wyrwałość/konsekwencja w działaniu	k	2	33. Cierpliwość	w	1
12. Optymizm	k	2	34. Zrównoważenie emocjonalne/opanowanie	w	1

13. Produktywność/ wydajność/skuteczność /użyteczność	w	1	35. Rozwiązywanie i/lub łagodzenie konfliktów	w	1
14. Orientacja na wynik	k	2	36. Odporność na stres	w	1
15. Pracowitość/sumienność	w	1	37. Efektywne przekazywanie informacji	w	1
16. Kultura osobista	w	1	38. Poprawność językowa	w	1
17. Lojalność/etyczna postawa/uczciwość prawość (ogólnie)	w	1	39. Elokwencja	w	1
18. Lojalność/etyczna postawa/uczciwość prawość (względem organizacji)	w	1	40. Dopuszczanie innych do głosu	w	1
19. Szacunek dla cudzej własności w tym własności organizacji	k	2	41. Prowadzenie dyskusji	w	1
20. Prowadzenie prezentacji	w	1	42. Współpraca/nastawienie na klienta wewnętrznego	w	1
21. Nastawienie proekologiczne	w	1	43. Praca/współpraca w zespole	w	1
22. Optymalizacja/oszczędność	k	2	44. Kreatywność	k	2

Opracowano na podstawie przykładów z praktyki doradczej.

**Tabela 3.44.** Fragment dwupoziomowego modelu kompetencji po nadaniu wag wskaźnikom (w tabeli widoczny jest poziom II, czyli poziom wskaźników dla kompetencji *dobra samoorganizacja*). Wagi dla wskaźników mają dwie wartości: 1 – zachowanie ważne, 2 – zachowanie bardzo ważne

Skala wag: 1 – ważne, 2 – bardzo ważne		
Kompetencja: <i>dobra organizacja pracy własnej</i> ..... ( <i>dobra samoorganizacja</i> ) (w tabeli 3.43 jest kompetencją nr 2)	Waga dla kompetencji: 2	Ostateczna wartość wskaźnika (waga $K \times$ waga $W$ )
Wskaźniki	Wagi dla wskaźników	
1. Terminowość (zadania)	2	4
2. Punktualność (spotkania)	1	2
3. Wykonywanie zadań zgodnie ze standardami (poprawnie)	2	4
<b>samodzielność:</b>		
• wykonywanie zadań bezpośrednio przez daną osobę (nie-wyręczanie się innymi, niezrzucanie pracy na innych)	1	2
• wykonywanie pracy bez nadmiernej pomocy	1	2
• wykonywanie zadań bez konieczności nadmiernego nadzoru	2	4
4. Kontrola nad powierzonymi zasobami (umiejętność szybkiego dotarcia do powierzonych zasobów, na przykład informacji, dokumentów, przedmiotów)	1	2
5. Możliwość wykonania dodatkowego zadania bez negatywnych konsekwencji dla zadań podstawowych (w sytuacji wyjątkowej mobilizacji)	2	4

Opracowano na podstawie przykładów z praktyki doradczej.

Idąc dalej tropem struktury organizacyjnej, można by dowiedzieć się jeszcze więcej o specyfice firmy. W danych potrzebnych do zdefiniowania struktury mieści się wiele informacji na temat stanowisk pracy i charakterystyki pracy, takich jak: rodzaj specjalizacji pracy (wąska czy szeroka), stopień standaryzacji pracy (wysoki czy niski) oraz stałość czy zmienność miejsca stanowisk w strukturze. W zależności od parametrów przyjętych w tych wymiarach, firma będzie wymagała od swych pracowników zupełnie odmiennego stylu pracy. Wymagania te powinny mieć swe odzwierciedlenie w modelu kompetencji dodatkowo zróżnicowanym wagami. Konkretniej charakterystyce może podlegać zarówno cała organizacja, jak i pewna jej część lub części. Oznacza to, że ogólny model kompetencji firmowych może wymagać dodatkowego podziału podyktowanego zróżnicowaną specyfiką funkcjonowania różnych części tej samej organizacji.

Na przykład inaczej będzie wyglądała kompetencyjna charakterystyka dla części produkcyjnej:

- w której firma A podlega wielu procedurom, certyfikatom i standardom postępowania,
- gdzie liczy się przede wszystkim dyscyplina, podporządkowanie się normom, jakość, precyzja, powtarzalność oraz porządek,
- gdzie przepływ informacji i kontakty są kontrolowane i sformalizowane,
- gdzie realizacja pracy zgodnie z ww. zasadami wymaga ścisłej współpracy i porozumienia,

a inaczej dla części marketingowo-sprzedazowej, w której ta sama firma A stawia na:

- otwartość, odwagę, indywidualność/niekonwencjonalność działania,
- wyniki i rozliczanie z wyniku bez narzucania szczegółowych zasad dochodzenia do niego,
- umiarkowaną rywalizację, wypracowywanie własnych skutecznych sposobów działania i dzielenie się nimi w zamian za możliwość osiągnięcia coraz lepszej pozycji w hierarchii ról i stanowisk.

W części marketingowo-sprzedazowej można by spodziewać się kolejnej zmiany charakterystyki kompetencji, gdyby rozpatrywało się dodatkowo różne strategie sprzedaży – inne kompetencje byłyby bardziej pożądane przy strategii cenowej, inne przy produktowej, a jeszcze inne w modelu opartym na orientacji na klienta (Kotler 2004, Welsing 2011).

Charakterystyka obu części organizacji – produkcyjnej oraz marketingowej – w powyższym opisie jest różna i różnice te powinny znaleźć swe odbicie w modelu kompetencji. Przy czym nie oznacza to, że w modelu kompetencji dla firmy A nie ma części wspólnej odnoszącej się do nadrzęd-

nej kwestii, czyli jej misji i strategii działania. Pomimo różnic w poziomie funkcjonowania części produkcyjnej i tej utrzymującej kontakt z rynkiem, całej organizacji przyświeca innowacja, siła i pewność potrzebne do stosowania własnych standardów, nastawienie na niezawodność, jakość, a także wiara w siebie i przekonanie o możliwości osiągnięcia sukcesu mimo różnych przeszkód. Tacy, według oczekiwań firmy A, powinni być wszyscy jej pracownicy, by można było z sukcesem realizować jej cele.

Rzetelny opis struktury organizacyjnej wykonany z uwzględnieniem wytycznych misji, strategii i kultury organizacji dostarcza więc precyzyjnej informacji na temat wymogów kompetencyjnych na poszczególnych stanowiskach pracy lub w ramach pewnych grup (rodzin) stanowisk. W ten sposób od analizy struktury organizacyjnej i formalnych opisów stanowisk pracy dochodzi się do kolejnego kroku w przygotowaniu modelu kompetencji na potrzeby SOOP. Krokiem tym jest przełożenie podstawowego modelu kompetencji na wymogi stanowisk pracy lub inaczej adaptacja podstawowego modelu kompetencji do wymogów stanowisk pracy, czyli przygotowanie kompetencyjnych opisów stanowisk pracy. Temu zagadnieniu poświęcony jest kolejny podrozdział. Jest to drugi krok w całym procesie przygotowywania systemu oceny okresowej opartej na ogólnofirmowym modelu kompetencji.

Podsumowując podrozdział 3.4.1 poświęcony omówieniu kroku pierwszego, czyli przygotowaniu pełnego modelu kompetencji, warto podkreślić kilka kwestii.

Po pierwsze, funkcjonalność i przydatność modelu nie zależy od stopnia skomplikowania jego budowy. Nie należy się obawiać, że modele o prostych schematach (dwa poziomy) mają w sobie mniejsze możliwości różnicowania oceny niż złożone modele wielopoziomowe. O przydatności modelu świadczy przede wszystkim jego przejrzystość i powiązanie z realną specyfiką firmy oraz adekwatność wskaźników do wymagań stawianych ludziom, którzy w niej pracują.

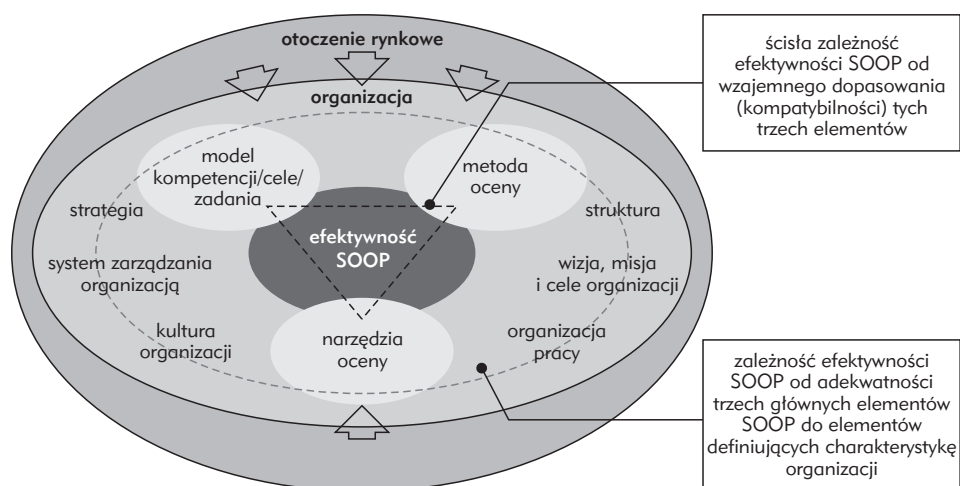
Po drugie, przygotowując model, należy koncentrować się przede wszystkim na wyczerpującym i jednoznacznym określaniu wskaźników, zamiast na nazywaniu i definiowaniu pojęć kompetencji i ustalaniu ich wzajemnej zależności oraz miejsca w modelu. To wskaźniki są nośnikami informacji o tym, co opisuje dana kompetencja i jednocześnie o tym, co jest u pracownika obserwowane, a następnie oceniane. Poprawnie określone i poprawnie wykorzystane wskaźniki stanowią gwarancję rzetelnej i trafnej oceny pracownika.

Po trzecie, o precyzji i zakresie oceny w przypadku stosowania modelu kompetencji nie świadczy liczba kompetencji wyznaczonych do oceny, lecz liczba poprawnie zdefiniowanych wskaźników. Oznacza to, że model zawierający wiele kompetencji, z których każda będzie miała po 2–3 pre-

czyjne i obserwowalne wskaźniki, może być łatwiejszy i efektywniejszy w stosowaniu niż model z niewieloma kompetencjami o kilku niewyraźnie określonych wskaźnikach. Obawy, że duża liczba elementów podlegających ocenie skomplikuje cały proces i obciąży osoby za to odpowiedzialne, są nieuzasadnione w sytuacji, gdy stosuje się odpowiednie narzędzia i metodologię oceny.

Po czwarte, do precyzyjnej oceny kompetencji nie jest konieczne stosowanie definiowanej *a priori* skali natężeń. Wystarczy rzetelne odnotowywanie występowania pojedynczych pozytywnych i negatywnych wskaźników. Liczba i znaczenie poszczególnych wskaźników są bezpośrednią i najprostszą informacją o stanie kompetencji.

Po piąte, model kompetencji ma za zadanie charakteryzować oczekiwany sposób działania i postawy pracowników, a zawarte w nim wskaźniki to zbiór elementów jedynie informujących, czy prezentowany przez pracownika obraz jest zgodny z oczekiwanym przez firmę, czy nie. W przypadku niezgodności analiza przyczyn tego stanu rzeczy jest kolejnym etapem w ocenie. Zestaw wskaźników zawartych w modelu kompetencji pełni funkcję jedynie informującą, stanowi symptomy, nie ma mocy wyjaśniającej. Dopiero zestawienie wskaźników z modelu kompetencji z opisem wymagań stanowiska pracy, wynikami pracy uzyskanymi przez pracownika oraz opisem kontekstu stanowiska (czyli środowiska, w którym pracownik te wyniki uzyskał) daje podstawę do analizy przyczyn zaobserwowanej sytuacji i dalej do przygotowania właściwego rozwiązania.



**Ilustracja 3.20.** Zależność efektywności SOOP od wzajemnego dopasowania trzech podstawowych elementów, które go tworzą, oraz związku tych elementów z charakterystyką organizacji

Po szóste, funkcjonalność i użyteczność modelu kompetencji w ocenie pracownika w pełni zależy od narzędzi służących do oceny i metodologii procesu oceny. Poprawnie przygotowany model kompetencji, zrozumiały i precyzyjnie odzwierciedlający biznes, któremu służy, może być całkowicie niewykorzystany z powodu wadliwych lub źle dobranych narzędzi oceny. Narzędzia oceny to instrumenty, dzięki którym model kompetencji jest przekładany na praktykę oceny, dlatego na tym etapie jego skuteczność może być wzmocniona lub obniżona. Model kompetencji, narzędzie oceny oraz metodologia (sposób prowadzenia) oceny to trzy nierozdzielalne aspekty współodpowiedzialne za efektywność SOOP (ilustracja 3.20).

### 3.4.2. Kompetencyjne opisy stanowisk pracy, czyli przypisywanie stanowiskom poszczególnych kompetencji, których wymaga realizacja zadań na danym stanowisku

Etap przygotowania modelu kompetencji do jego stosowania w ocenie okresowej, poświęcony opisom kompetencji wymaganych na poszczególnych stanowiskach pracy, określany jest jako kompetencyjne opisy stanowisk pracy lub, rzadziej, jako specyfikacja stanowisk pracy. Działanie to często stanowi źródło typowych błędów popełnianych podczas przygotowywania modelu kompetencji i jako takie było wstępnie opisane w podrozdziale 3.3.10. Zdefiniowane w nim niepoprawne rozwiązanie odnosiło się do zbytowego różnicowania kompetencji względem stanowisk pracy. Nie powtarzając całej charakterystyki już raz opisanego zjawiska, odwołam się jedynie do fragmentu opracowania, dalej rozwijając wątek o nowe informacje.

Zbytne różnicowanie kompetencji względem stanowisk pracy występuje wówczas, gdy kompetencje są radykalnie dzielone między stanowiska pracy, zamiast być różnicowane przez określenie poziomu ich wagi (stopnia nasilenia kompetencji) potrzebnej na danym stanowisku pracy. W efekcie radykalnego podziału niektóre kompetencje zostają całkowicie usunięte z opisu jednej grupy stanowisk i przypisane innej grupie. W sytuacji, gdy takiemu działaniu podlegają kompetencje uniwersalne, czyli te, które przyczyniają się do opisu charakterystyki działania każdego pracownika w organizacji, stanowi to poważny problem i prowadzi do zubożenia i wybiórczości procesu oceny. Dodatkową bardzo niekorzystną konsekwencją takiego podejścia jest utrata możliwości pełnego rozpoznania potencjału pracowników, którzy w zakresie pewnych kompetencji w ogóle nie są oceniani. Brak uwzględniania podczas oceny wybranych aspektów zwalnia bowiem oceniającego z obserwacji ich przejawów zarówno w odniesieniu do negatywnych, jak i pozytywnych sygnałów.



Zjawisko zbytniego różnicowania kompetencji względem stanowisk pracy wynika często ze zderzenia dwóch przeciwstawnych tendencji pojawiających się w procesie tworzenia modelu kompetencji, jednego błędnego założenia oraz braku wiedzy, jak te elementy ze sobą pogodzić. Pierwsza tendencja to próba zdefiniowania jak największej liczby kompetencji wchodzących w skład ogólnego modelu. Działanie to podyktowane jest przeświadczeniem, że bardzo rozwinięty i szczegółowo rozpisany model kompetencji będzie precyzyjną, niczego niepomijającą platformą do oceny ludzi. Druga tendencja to z kolei chęć ograniczenia wstępnie opracowanej dużej liczby kompetencji. Wzbudza ją, bliższe praktyce ocenienia, racjonalne poczucie, że wszystkiego, co zostało zdefiniowane, nie da się po prostu ocenić lub ocena ta będzie zbyt trudna i pracochłonna. Ta świadomość nieuchronnie się pojawia właśnie na etapie przypisywania kompetencji do stanowisk pracy, które w znacznym stopniu wyznaczają konkretne obszary podlegające ocenie okresowej. Kolejność pojawiania się tych dwóch zupełnie przeciwnych tendencji jest typowa dla rytmu i specyfiki początkowego etapu teoretycznego oraz późniejszego etapu zbliżającego do realnego wykonania oceny. Podczas wstępnych etapów definiowania modelu kompetencji niejednokrotnie jedynym ograniczeniem występującym podczas warsztatu kompetencyjnego jest zakres słownictwa i terminów na określenie tego, co można i trzeba u człowieka oceniać. Modele teoretyczne zdają się mieć w tym zakresie bardzo elastyczne granice, tym szersze, im więcej osób bierze udział w pracach nad ich opracowaniem. Sytuacja zasadniczo się zmienia, gdy prace teoretyczne i pojęciowe przechodzą w fazę definiowania wskaźników uwzględniających rygory ich poprawności, a potem na poziom narzędzi narzucających ścisłe zasady oceniania. Na tym etapie upraszczanie dotychczas przygotowanego materiału staje się bezwzględnym priorytetem.

Obu opisanym tendencjom towarzyszy założenie, że różne stanowiska pracy muszą być opisane różniącymi je zestawami kompetencji. Naturalne bowiem jest to, że różne stanowiska pracy mają różne cele, zakresy obowiązków/zadań oraz różnie zdefiniowaną odpowiedzialność. W procedurze wartościowania stanowisk pracy także kładzie się nacisk na indywidualnie określane różnice w stanowiskach pracy i wynikającą z tego różną ich wartość. Schemat różnicowania stanowisk pracy pod względem wybranych aspektów jest w praktyce ZZL dość powszechny i z reguły pożądanym, a jeśli został dobrze przeprowadzony, bywa również korzystny. Jednakże zasada ta nie dotyczy kompetencji, które mają w zdecydowanej większości wartość ponadstanowiskową, a nawet ponadorganizacyjną. Oznacza to, że istnieje ograniczona liczba wymiarów określających ludzkie zachowanie, a większość z nich da się odnieść do wielu miejsc i stanowisk pracy. Innymi słowy, zdecydowana większość kompetencji, których ocena przekłada się na zarządzanie wynikami i rozwój pracowników, w sposób uniwersalny dotyczy



wszystkich. Różnicowanie ich jest konieczne dopiero na poziomie zakresu wskaźników (czyli te same kompetencje mogą mieć nieco różne wskaźniki na różnych stanowiskach wewnątrz jednej organizacji, a tym bardziej w różnych organizacjach) i/lub na poziomie istotności danej kompetencji czy konkretnych jej wskaźników dla danego stanowiska pracy (czyli te same kompetencje mogą mieć nieco inne wagi dla różnych stanowisk pracy, a w sytuacji nadawania wag bezpośrednio wskaźnikom na tym poziomie również można zróżnicować kompetencyjną charakterystykę stanowiska pracy). Podczas przygotowywania kompetencyjnych opisów stanowisk te dwa działania są wskazane jako procedura znacznie korzystniejsza i efektywniejsza niż różnicowanie stanowisk pod względem pełnych kompetencji.

Schemat różnicowania stanowisk pracy pod względem wybranych aspektów jest w praktyce ZZL dość powszechny i z reguły pożądanym. Jednakże zasada ta nie dotyczy kompetencji, które mają w zdecydowanej większości wartość ponadstanowiskową, a nawet ponadorganizacyjną. Oznacza to, że istnieje ograniczona liczba wymiarów określających ludzkie zachowanie, a większość z nich da się odnieść do wielu miejsc i stanowisk pracy. Zdecydowana większość kompetencji, których ocena przekłada się na zarządzanie wynikami i rozwój pracowników, w sposób uniwersalny dotyczy wszystkich. Różnicowanie ich jest konieczne dopiero na poziomie istotności danej kompetencji czy konkretnych wskaźników dla danego stanowiska pracy.

Niepoprawne założenie, że różne stanowiska pracy muszą być opisane różniącymi je zestawami kompetencji, ma swe źródła w błędnym podejściu do kompetencji jako modelu teoretycznego. Jeśli przyjmiemy, że kompetencje to wewnętrzna charakterystyka jednostki odpowiadająca za jej sposób działania lub kompetencja to zbiór czynników stanowiących wrodzone i nabyte zasoby jednostki, w tym: wiedzy, umiejętności, doświadczenia, osobowości, predyspozycji (motywacji) zawodowych oraz uprawnień, które to czynniki pozostając ze sobą w ciągłej interakcji, kształtują sposoby jej reagowania, to widać wyraźnie, że kompetencja ma charakter złożony i interaktywny. Poprawny kluczowy wniosek, który wypływa z teoretycznej definicji kompetencji, jest taki, że poszczególne jej elementy składowe nie są jeszcze kompetencją, lecz tylko jej częściami. Do tego, by mówić o kompetencji, potrzebny jest ich zbiór (zagadnienie to zostało szczegółowo omówione w podrozdziale 2.3).

A zatem sama wiedza lub same umiejętności, osobowość i motywacja zawodowa nie są kompetencjami – stanowią tylko elementy kompetencji będącej znacznie szerszym zjawiskiem.

Konsekwencją takiego rozumienia istoty kompetencji jest proste i bardzo użyteczne w praktyce rozwiązanie. Należy wprowadzić w opisach stanowisk podział na wymagania dotyczące poszczególnych aspektów kompetencji, określając je wprost jako:

- wiedza (głównie wiedza merytoryczna czy techniczna potrzebna do zajmowania danego stanowiska pracy),
- umiejętności (głównie pojedyncze umiejętności obiektywnie i jednoznacznie sprawdzalne i bezwzględnie wymagane na danym stanowisku pracy, na przykład znajomość obsługi urządzeń, w tym programów komputerowych, praktyczne posługiwanie się językiem obcym, stosowanie pewnych metod/modeli pracy, przygotowanie dokumentów czy stosowanie procedur),
- doświadczenie,
- uprawnienia,

oraz pozostawić drugą część opisu przeznaczoną na wymagania dotyczące złożonych kategorii kompetencyjnych reprezentowanych przez umowne wskaźniki behawioralne, takie jak:

- rozwiązywanie problemów,
- podejmowanie decyzji,
- innowacyjność,
- odporność na stres,
- orientacja na wynik,

lub inne elementy zawarte w prezentowanych modelach kompetencji (np. w tabelach 3.34, 3.35 lub w modelu dostępnym w aplikacji).

W opisach stanowisk korzystne jest oddzielenie kategorii odnoszących się do wymaganej wiedzy, doświadczeń, uprawnień i obiektywnie mierzalnych umiejętności od kategorii złożonych kompetencji reprezentowanych jedynie przez zachowania. Po rozdzieleniu tych aspektów powstaje przejrzysty obraz stanowisk pracy, które można precyzyjnie różnicować w zakresie elementów pierwszej kategorii, pozostawiając znacznie bardziej jednolite pod względem kompetencji pochodzących z głównego modelu. W takim ujęciu łatwo zachować ideę wspólnych kompetencji charakteryzujących firmę i sposób funkcjonowania jej uczestników, a jednocześnie zróżnicować opisy stanowisk pod kątem elementów, które są dla nich specyficzne i ważne podczas oceny.

Przykład tak przygotowanego opisu stanowiska przedstawia tabela 3.45. Po rozdzieleniu tych dwóch aspektów uzyskuje się przejrzysty obraz stanowisk pracy, które można precyzyjnie różnicować pod względem wiedzy, umiejętności, doświadczeń i uprawnień, nie różnicując ich tak bardzo pod względem pełnych kompetencji pochodzących z głównego modelu. W takim ujęciu łatwo zachować ideę w większości wspólnych kompetencji charakteryzujących firmę oraz sposób funkcjonowania jej uczestników, a jednocześnie precyzyjnie zróżnicować opisy stanowisk pod kątem elementów, które są dla nich specyficzne i ważne w ocenie.

Drugą konsekwencją ukazanego rozwiązania kompetencyjnych opisów stanowisk pracy jest możliwość zastosowania wobec dwóch wyróżnionych kategorii innych narzędzi oceny i innych skal. Wiedzę, doświadczenie i uprawnienia ocenia się zupełnie niezależnie od obserwacji zachowań. Można do tego zastosować test (pisemny, ustny), ankietę lub wywiad. Do oceny tzw. twardych umiejętności (takich jak te wymienione w przykładowym opisie stanowiska pracy w tabeli 3.45) także można zastosować rozmowę lub prostą symulację o charakterze testu maksymalnego wykonania. W tego rodzaju symulacji dodatkowo można ocenić jednocześnie samą wiedzę i umiejętność jej zastosowania w praktycznym zadaniu. Potraktowanie tych elementów jako dających się ocenić obiektywnie i odrębnie od oceny pełnych kompetencji ułatwia tę ocenę, pozostawiając wskaźniki behawioralne zawarte w modelu jako podstawę jedynie do oceny pełnych złożonych kompetencji, które nie dają się ocenić w żaden inny sposób. Podział kategorii ocenianych w SOOP na pełne kompetencje i pojedyncze kategorie wiedzy, umiejętności, doświadczeń i uprawnień potrzebnych do poprawnego wykonywania zadań na stanowisku pracy to ogromna pomoc dla menedżerów odpowiedzialnych za ocenę i równie wielka pomoc przy wnioskowaniu na temat obszarów wymagających korekty lub rozwoju potencjału. Rozdzielenie tych kategorii jest także spójne z proponowanym w tej książce podejściem do zarządzania kompetencjami wpisanym w zasady ModeluS®. Stanowi ponadto nowatorskie rozwiązanie, co z kolei wpisane jest w tytuł i zakres tej pozycji.

**Tabela 3.45.** Przykładowy opis stanowiska pracy z wydzielonymi pojedynczymi elementami kompetencji oraz ze złożonymi, pełnymi kompetencjami (fragment)

<p><b>1. Nazwa stanowiska</b> Przedstawiciel/reprezentant handlowy</p>
<p><b>2. Cel stanowiska:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sprzedaż produktów firmy</li> <li>• reprezentacja firmy na rynku</li> <li>• zbieranie informacji o działaniach konkurencji/monitorowanie rynku</li> </ul>

Tabela 3.45. cd.

<p><b>3. Podległość służbowa:</b>  <b>stanowisko podlega</b> – Regionalnemu Menedżerowi Sprzedaży, Koordynatorowi Sprzedaży w centrali firmy lub w regionie  <b>zastępuje</b> – pracownika na równorzędnym stanowisku  <b>zastępowany przez</b> – pracownika na równorzędnym stanowisku</p>
<p><b>4. Odpowiedzialność:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• odpowiedzialność za realizowanie celów stanowiska oraz powierzone zadania</li> <li>• odpowiedzialność za powierzone mienie firmy oraz elementy warsztatu pracy</li> <li>• odpowiedzialność za utrzymanie pozytywnych/poprawnych relacji ze środowiskiem współpracowników</li> <li>• odpowiedzialność za wizerunek firmy zawsze i wszędzie, gdzie się ją w jakikolwiek sposób reprezentuje (także poza sytuacjami i okolicznościami zawodowymi)</li> </ul>
<p><b>5. Najważniejsze zadania:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wykonanie indywidualnego planu sprzedaży, a w szczególności: <ul style="list-style-type: none"> <li>– negocjowanie warunków transakcji</li> <li>– ustalanie szczegółowych warunków współpracy i jej realizacja zgodnie z przepisami prawa i przyjętymi w firmie standardami</li> <li>– realizacja specyficznych życzeń i zamówień klientów</li> </ul> </li> <li>• realizacja formalnych aspektów kontaktów z klientem (zamówienia, umowy, rozliczenia) zgodnie z obowiązującymi w firmie standardami</li> <li>• reprezentacja firmy wobec konkretnego, indywidualnego klienta</li> <li>• utrzymywanie stałego kontaktu z klientami</li> <li>• nawiązywanie kontaktów z potencjalnymi klientami (pozyskiwanie nowych klientów)</li> <li>• przygotowywanie i prezentacja oferty handlowej firmy</li> <li>• monitorowanie rynku i działań konkurencji w celu sugerowania udoskonaleń i zmian w produktach (usługach) przedsiębiorstwa</li> <li>• realizacja określonych i zatwierdzonych przez bezpośredniego przełożonego działań marketingowych i promocyjnych na określonym terenie</li> <li>• przedstawianie uwag i życzeń klientów dotyczących produktów (usług) przedsiębiorstwa</li> <li>• planowanie indywidualnego czasu pracy i działanie w zawartych w nim ramach</li> <li>• opracowywanie raportów z wykonywanych działań – terminowo i zgodnie z przyjętymi w firmie standardami</li> <li>• samoocena efektywności podejmowanych działań</li> <li>• uczestnictwo w naradach okresowych w regionalnym oddziale firmy</li> </ul>
<p><b>6. Podstawowe kryteria do ocen okresowych:</b></p> <p><i>merytoryczne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• indywidualnie zrealizowany wzrost przychodów ze sprzedaży produktów (usług)</li> <li>• liczba nowych klientów w danym okresie</li> <li>• liczba reklamacji i skarg dotyczących pracy przedstawiciela handlowego</li> <li>• procent zrealizowanych zamówień na 100 wizyt handlowych</li> </ul> <p>szczegółowe → zgodne z ustaleniami w planie z arkusza oceny okresowej</p> <p><i>kompetencyjne</i></p> <p>adekwatność postaw i zachowań przedstawiciela handlowego do kultury organizacyjnej i wizerunku organizacji → zgodne ze wskaźnikami z arkusza oceny okresowej</p>
<p><b>7. Elementy kompetencji</b>  (7.1–7.4 – elementy oceniane wobec jednolitych norm firmowych, wskaźniki obiektywnie mierzalne, wystandaryzowane, zdefiniowane w odpowiednich dokumentach)</p>

7.1 Wiedza	<b>Elementy niezbędne</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• biegła znajomość produktów (usług) i branży</li> <li>• znajomość technik sprzedaży</li> <li>• dobra orientacja w sytuacji na rynku</li> <li>• znajomość głównych wytycznych strategii firmy</li> </ul>	<b>Elementy pożądane</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• znajomość zagadnień dotyczących marketingu, promocji produktów (usług),</li> <li>• znajomość metod i narzędzi stosowanych w badaniach marketingowych</li> <li>• dobra znajomość technik i metod związanych z organizacją pracy</li> </ul>		
7.2 Doświadczenie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• co najmniej 3 lata doświadczenia na stanowisku wymagającym realizowania zadań zbliżonych do zakresu dla stanowiska opisywanego</li> <li>• doświadczenie związane z obszarem sprzedaży lub marketingu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prowadzenie własnej działalności handlowej</li> <li>• prowadzenie projektu jako PM z zespołem lub projektu samodzielnego</li> </ul>		
7.3 Uprawnienia, zaświadczenia, dyplomy	wykształcenie wyższe, dyplom studiów wyższych (kierunki: marketing, zarządzanie, ekonomia)	studia podyplomowe kierunkowe i/lub szkolenia z zakresu tematyki wchodzącej w zakres zadań na stanowisku pracy		
7.4 Umiejętności obiektywnie mierzalne („twarde”)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• biegła znajomość pakietu MS Office (włącznie z Accessem)</li> <li>• dobra, praktyczna znajomość języka angielskiego</li> <li>• dobra znajomość wewnętrznego programu do raportowania i obiegu dokumentów Rp&amp;Db</li> <li>• bardzo dobra umiejętność prowadzenia prezentacji (dla pracowników według wewnętrznych standardów firmy)</li> </ul>			
<b>7.5. Pełne kompetencje</b> (elementy oceniane wobec zdefiniowanego modelu kompetencji, wskaźniki obserwowalne na poziomie zachowań, zdefiniowane w arkuszu SOOP oraz firmowej księdze kompetencji)				
		<b>Waga elementu dla stanowiska</b>		
		<table border="1"> <tr> <td data-bbox="795 1481 953 1520">ważny (1)</td> <td data-bbox="953 1481 1159 1520">szczególnie ważny (2)</td> </tr> </table>	ważny (1)	szczególnie ważny (2)
ważny (1)	szczególnie ważny (2)			
Poprawne wnioskowanie		x		
Rozwiązywanie problemów		x		
Podejmowanie decyzji		x		
Innowacyjność		x		
Odporność na stres		x		
Orientacja na wynik		x		

Tabela 3.45. cd.

Nastawienie na jakość	x	
Wytrwałość/konsekwencja w działaniu		x
Pewność siebie	x	
Elastyczność myślenia	x	
Elastyczność działania	x	
Współpraca	x	
Samodzielność	x	
Odpowiedzialność		x
Prezencja/kultura osobista		x
Efektywne przekazywanie informacji		x
Umiejętność słuchania	x	
Wywieranie wpływu, przekonywanie, perswazja	x	
Umiejętność obrony własnego zdania	x	
Negocjowanie		x
Prowadzenie prezentacji		x
Asertywność	x	

Opracowano na podstawie materiałów z praktyki doradczej.

Ktoś może w tym miejscu zapytać, po co w takim razie w pojęciu kompetencji mieści się kilka elementów, skoro można niezależnie ocenić każdy z nich i jeszcze dodatkowo całą kompetencję? To słuszne pytanie, a odpowiedź na nie jest bardzo ważna. Oceniając pełne kompetencje, takie jak przywództwo, komunikacja interpersonalna czy współpraca, wykorzystuje się wskaźniki behawioralne, czyli zachowania, które świadczą o pożądanym poziomie tych kompetencji lub o pewnych brakach w ich zakresie. W celu sprawdzenia, co jest realnym problemem, którego efekt widoczny jest w zachowaniach pracownika, trzeba przeprowadzić analizę, czy w ogóle chodzi o lukę w kompetencji, czy może o spadek zaangażowania (chęci, motywacji do działania). Jeśli przypuszczamy, że problem leży jednak w jakimś braku na poziomie danej kompetencji, wówczas trzeba sprawdzić, co w całej jej złożoności jest tego przyczyną – czy braki w wiedzy wspierającej daną kompetencję, czy niewystarczające umiejętności, czy może brak predyspozycji osobistych. Definiowanie kompetencji przez poszczególne elementy, z których się składa, ma w prezentowanym podejściu znaczenie daleko wykraczające poza aspekt teoretyczny. Jest punktem centralnym modelu analizy, który stanowi podstawę do realnego, efektywnego zarządzania rozwojem ludzi. Model analizowania danych z oceny został omówiony w podrozdziale 2.5 przy omawianiu zasad ModeluS®.

Podczas różnicowania kompetencji względem stanowisk pracy można jednak dokonać pewnych radykalnych podziałów. Są one uzasadnione w przypadku co najmniej dwóch grup stanowisk, które zawsze wymagają specyficznych, dodatkowych kompetencji związanych z daną funkcją – menedżerskich i handlowych. W każdej organizacji występują te dwie kategorie stanowisk, przy czym handlowe nie zawsze są związane z rynkiem rozumianym komercyjnie, choć zawsze spełniają funkcję kontaktu z otoczeniem, a konkretnie z interesariuszami, których potrzeby i oczekiwania zostały wpisane w cel istnienia organizacji.

Te dwie grupy stanowisk powinny być zawsze opisane dodatkowymi kategoriami kompetencji nazwanych – zgodnie z funkcjami tych stanowisk – kompetencjami menedżerskimi i handlowymi. Ponadto w każdej organizacji można wyróżnić pewną grupę stanowisk specjalistycznych poza funkcją handlową, dla których będzie potrzebne zdefiniowanie specyficznych kompetencji. W ogólnej typologii kompetencji mogą one stanowić odrębną kategorię i nosić nazwę *kompetencji specjalistycznych*. Czasami zachodzi konieczność wydzielenia czwartej grupy – stanowisk związanych z produkcją. Zgodnie z takim ujęciem, model kompetencji zróżnicowany pod względem wymagań opisu stanowisk pracy będzie wyglądał następująco:

- a) kompetencje uniwersalne (oceniane u wszystkich pracowników),
- b) kompetencje menedżerskie (oceniane u kadry menedżerskiej),
- c) kompetencje handlowe (oceniane u kadry związanej z aktywnością handlową),
- d) kompetencje specjalistyczne (oceniane na pojedynczych stanowiskach odznaczających się dużą specyfiką funkcji i zadań),
- e) kompetencje produkcyjne (oceniane u kadry związanej z produkcją – jeśli takie wyróżnienie jest w organizacji uzasadnione i konieczne).

Z powyższego układu wynika, że w narzędziu SOOP pod kątem oceny kompetencji powinny być wyróżnione następujące grupy pracowników (zgodnie z profilem działalności firmy i jej specyfiką):

- a) wszyscy pracownicy (ocena pod kątem kompetencji uniwersalnych, które stanowią większość kompetencji w modelu),
- b) pracownicy na stanowiskach handlowych (ocena pod kątem kompetencji uniwersalnych + ocena kompetencji handlowych),
- c) menedżerowie spoza obszarów handlowych (ocena pod kątem kompetencji uniwersalnych + ocena kompetencji menedżerskich),
- d) menedżerowie z obszaru handlowego (ocena pod kątem kompetencji uniwersalnych + ocena kompetencji menedżerskich + ocena kompetencji handlowych),



- e) pracownicy na stanowiskach o dużej specyfice (ocena pod kątem kompetencji uniwersalnych + ocena kompetencji specjalistycznych),
- f) menedżerowie na stanowiskach o dużej specyfice (ocena pod kątem kompetencji uniwersalnych + ocena kompetencji menedżerskich + ocena pod kątem kompetencji specjalistycznych),
- g) pracownicy produkcji (ocena kompetencji uniwersalnych + ocena kompetencji związanych z działem produkcyjnym, jeśli takie da się w firmie wyodrębnić),
- h) menedżerowie produkcji (ocena kompetencji uniwersalnych + ocena kompetencji menedżerskich + ocena kompetencji związanych z działem produkcyjnym).

Jeśli w organizacji zachodzi konieczność zdefiniowania kolejnej grupy stanowisk, której istnienie podyktowane jest specyfiką funkcjonowania firmy, należy ją włączyć do modelu. Powyższe kategorie należą do standardowych, powszechnie wykorzystywanych.

Dla przykładu oraz potwierdzenia, że większość kompetencji ma charakter uniwersalny, w tabeli 3.46 znajduje się zmodyfikowany fragment modelu z tabeli 3.34 wzbogacony o analizę charakteru poszczególnych kompetencji. Widać w nim dwie grupy kompetencji menedżerskich, oznaczonych literą M (bez rozwinięcia), oraz dwie pozostałe grupy rozwinięte, z których zdecydowana większość kompetencji ma charakter uniwersalny. Przy każdej kompetencji uniwersalnej znajduje się oznaczenie U, przy specyficznych/specjalistycznych widnieje oznaczenie S. Należy zwrócić uwagę na to, że w poniższym fragmencie modelu kompetencji nie ma kategorii kompetencji handlowych, zatem kompetencje typowe dla tej funkcji zostały oznaczone jako specjalistyczne. Pamiętać należy, że kompetencje uniwersalne (powszechnie potrzebne) są oceniane u każdego pracownika, zatem menedżerowie także podlegają ocenie pod tym kątem, z tym że dodatkowo mają przypisane kategorie menedżerskie zarezerwowane tylko dla stanowisk kierowniczych. W sytuacji, gdy poszczególnym menedżerom dodatkowo potrzebne są kolejne kompetencje o charakterze specjalistycznym, do ich konkretnych stanowisk dopisywane są właściwe elementy z tych obszarów.

Przy zaprezentowanym podejściu największą niepewność i obawy może budzić liczba kompetencji uniwersalnych: czy na pewno wszystkie je powinno się oceniać u każdego pracownika? Aspekt niesłusznego zawężania oceny kompetencji powszechnych jedynie do wybranych grup stanowisk był już częściowo omawiany w podrozdziale 3.3.10 – jako rozwiązanie niekorzystne, a także w podrozdziale 3.4.1.1 (s. 224) jako konsekwencja powiązania modelu kompetencji z kulturą organizacji i jej strategią. W tej części opracowania, dotyczącej kompetencyjnych opisów stanowisk, zasługuje na ostateczne i pełne omówienie.

Tabela 3.46. Zmodyfikowany fragment modelu kompetencji z tabeli 3.34 z podziałem na kategorie menedżerskie, uniwersalne i specjalistyczne

ZARZĄDZANIE LUDŹMI	M	ZARZĄDZANIE ORGANIZACJĄ	M
Sprawność działania, w tym:		Komunikacja interpersonalna, w tym:	
1. Myślenie analityczne/poprawne wnioskowanie	U	1. Prezencja/kultura osobista	U
2. Rozwiązywanie problemów	U	2. Efektywne przekazywanie informacji	U
3. Podejmowanie decyzji	U	3. Wywieranie wpływu, przekonywanie, perswazja	S
4. Kreatywność	S	4. Obrona, uzasadnianie własnego zdania	U
5. Innowacyjność	U	5. Negocjowanie	S
6. Odporność na stres	U	6. Mediacje	S
7. Zrównoważenie emocjonalne	U	7. Prowadzenie wystąpień publicznych	S
8. Orientacja na wynik	U	8. Prowadzenie prezentacji	S
9. Nastawienie rynkowe	U	9. Asertywność	S
10. Nastawienie na jakość	U	10. Poprawność językowa	U
11. Wytrwałość/konsekwencja w działaniu	U	11. Elokwencja	U
12. Optymizm	U		
13. Pewność siebie	U		
14. Stanowczość	U		
15. Elastyczność myślenia	U		
16. Elastyczność działania	U		
17. Dynamizm/duża aktywność	S		
18. Współpraca	U		
19. Samodzielność	U		
20. Kontrola i korygowanie zadań (własnych)	U		
21. Odpowiedzialność	U		
22. Otwartość na zmiany	U		
23. Dokładność i skrupulatność	U		
24. Pracowitość/sumienność	U		
25. Cierpliwość	U		
26. Zdyscyplinowanie	U		

Odpowiedź na pytanie, czy wszystkie te kompetencje należy oceniać, jest twierdząca, choć wymaga doprecyzowania. Z pewnością wszystkie kompetencje uniwersalne powinny być oceniane u każdego pracownika. Jednak

to, które z kompetencji zostaną uznane za uniwersalne, zależy wyłącznie od osób odpowiedzialnych za zarządzanie w danej firmie. Nie jest moim celem narzucanie tego zbioru, a jedynie ukazanie na przykładach, że właściwe ujęcie poszczególnych kompetencji poszerza ich rozumienie. Najwłaściwszym ujęciem jest natomiast nadrzędny, wspólny cel wszystkich firm – zdobyć przewagę konkurencyjną, a w efekcie osiągnąć sukces finansowy. Sposoby realizacji tego celu są różne, różne są też zasoby poszczególnych organizacji i style dysponowania nimi. Funkcjonując jednak w jednej kulturze narodowej i mając za najbliższe otoczenie wspólny rynek, zdecydowana większość przedsiębiorstw wykazuje bardzo zbliżone oczekiwania co do podstawowych kompetencji swych pracowników. Przykłady kompetencji uznanych za uniwersalne w tabeli 3.46 w praktyce mają charakter powszechny, dlatego warto je rozważyć w odniesieniu do potrzeb własnej organizacji. W pełni rekomendowany zbiór kompetencji uniwersalnych znajduje się w aplikacji.

Uniwersalna kompetencja to kategoria postaw i zachowań oceniana u każdego pracownika. Nie oznacza to jednak ujednoczenia zakresu danej kompetencji dla każdego stanowiska pracy. Stanowiska pracy mogą się od siebie różnić opisem kompetencyjnym na poziomie wskaźników oraz wagą. Na tym przede wszystkim powinny polegać kompetencyjne opisy stanowisk pracy – na zdefiniowaniu przypisanych do nich kompetencji w taki sposób, by jednocześnie odnosiły się one do ogólnie oczekiwanych postaw i zachowań oraz były adekwatne do różnych funkcji i zakresów zadań realizowanych na tych stanowiskach. Takie rozwiązanie pozwala na to, by uniwersalne kompetencje wspierały zarówno kulturę firmy i jej styl działania (były powszechne), jak i indywidualną ocenę i rozwój pracownika (były adekwatne do wymagań stanowiska pracy). Zasada ta jest podobna jak przy kaskadowaniu celów w procesie zarządzania przez cele, z tą różnicą, że w ZPC kaskadowaniu i definiowaniu podlegają cele, a w kompetencyjnych opisach stanowisk – wskaźniki kompetencji. Różnicowanie wskaźników dla różnych stanowisk pracy nie jest przy tym konieczne. Niejednokrotnie okazuje się, że wskaźniki są na tyle ogólne, że pasują do większości stanowisk pracy.

#### **3.4.2.1. Różnicowanie stanowisk pracy za pomocą wag przypisanych do kompetencji**

W podrozdziale 3.4.1.5 (s. 242) omówiony został proces nadawania wag poszczególnym kompetencjom, jako miary ich istotności w odniesieniu do głównych wartości firmy, wytycznych jej kultury i strategii. W przypadku opisywania stanowisk waga ma natomiast określać znaczenie/istotność danej kompetencji dla realizowania zadań na danym stanowisku pracy. Dzięki określeniu, jak ważne są poszczególne kompetencje dla każdego stanowiska pracy, można te stanowiska właściwie zróżnicować, nie rezygnując z kom-

petencji mniej potrzebnych, a jedynie oznaczając je jako mniej istotne. To warunek podejścia, zgodnie z którym większość kompetencji z modelu powinna być oceniana u każdego pracownika.

Proces kompetencyjnego różnicowania stanowisk pracy za pomocą wag dotyczy wyłącznie kompetencji w rozumieniu pkt. 7.5 opisu stanowiska pracy z tabeli 3.45 (s. 256), czyli pełnych kompetencji opisywanych i ocenianych tylko za pomocą wskaźników behawioralnych. Nie dotyczy on wyłączonych kategorii, takich jak zakres wiedzy, umiejętności i uprawnień potrzebnych do realizowania danego stanowiska pracy. Te kategorie w sposób zasadniczy odróżniają od siebie stanowiska pracy i niezależnie od pełnych kompetencji powinny być specyficznie opisane i oceniane. Jeśli zachodzi potrzeba nadania wag również i tym kategoriom, można to zrobić, ale nie łączy się to z modelem kompetencji.

Pojęcie „waga kompetencji” w procesie oceny pojawia się też w zupełnie innym kontekście – opisuje udział oceny kompetencji w ogólnej ocenie pracownika. Występuje w sytuacji, gdy na ogólną ocenę pracownika mają wpływ różne czynniki, a jednym z nich są kompetencje (Sidor-Rządkowska 2011). Za taką metodologią oceny stoi z reguły ilościowe traktowanie kompetencji, a także ich uśrednianie. W podejściu tym mowa jest o ogólnym wyniku oceny, w skład którego wchodzi między innymi ocena kompetencji (ujętych jako jedna wspólna kategoria oceny) oraz wyników pracy (jako inna, odrębna kategoria oceny). Każdej z tych kategorii przypisane zostają wagi informujące, która z nich jest ważniejsza dla ogólnej oceny i o ile. Wszelkie ogólne, uśrednione i zbiorcze traktowanie kompetencji jest niezgodne z założeniem, że kompetencje są wymiarem tłumaczącym działania ludzi i powinny być traktowane wyłącznie jakościowo i indywidualnie. Ustalanie ich wagi dla ogólnej oceny nie mieści się w regułach Modelu<sup>®</sup>, więc nie będę tego aspektu szerzej omawiała. Warto jednak wiedzieć, że taka praktyka oceny kompetencji jest stosowana i jakie to ma dla tej oceny konsekwencje.

W niniejszej publikacji przypisywanie wag do poszczególnych kompetencji będzie opisane jako czynność mająca na celu kompetencyjną charakterystykę stanowisk pracy, a w konsekwencji różne oddziaływania specyfiki kompetencji na wnioski z oceny. Inaczej bowiem należy reagować na problemy w zakresie kompetencji o dużej wadze dla stanowiska, a inaczej na niedostatki w zakresie kompetencji mniej istotnej.

W tabeli 3.47 ukazane zostały fragmenty opisów trzech różnych stanowisk pracy, ograniczone do nazw oraz głównych obowiązków. Obowiązki (zakresy zadań) w największym stopniu wyznaczają potrzebne na stanowisku kompetencje, zatem w ramach omówienia kompetencyjnych stanowisk pracy całkowicie wystarczą. Pod opisami stanowisk znajduje się tabela 3.48 z wieloma kompetencjami. To część bazy kompetencji, z której można wybierać elementy przy konstruowaniu modelu. Są to jedynie hasła, bez de-

finicji i wskaźników. Dodatkowo niektóre zostały zaprezentowane w wielu bliskoznacznych brzmieniach oraz pogrupowane szarymi tłami w pokrewne obszary. Wszelkie nadane tym kompetencjom kategorie i porządek mają charakter umowny i stanowią podstawę do dalszego opracowania (to tzw. surowy materiał). Kompetencje są ukazane w schemacie dwupoziomym (widoczny jest poziom I bez poziomu wskaźników) i nie dotyczą kompetencji menedżerskich ani specjalistycznych. Należy je potraktować jako uniwersalne/powszechne. Zbiór ten, choć nie jest kompletny, zawiera wystarczająco dużą liczbę kompetencji, by można było przeprowadzić pewną analizę.

**Tabela 3.47.** Listy obowiązków zawodowych pochodzące z trzech różnych opisów stanowisk – materiał do zadania i analizy

<b>stanowisko A: specjalista ds. personalnych</b>
<b>najważniejsze zadania:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• przygotowywanie i rozwiązywanie umów o pracę oraz ich aktualizowanie</li> <li>• prowadzenie akt osobowych, weryfikacja istniejących oraz kompletowanie nowych</li> <li>• stały nadzór nad dokumentacją kadrową zatrudnionych pracowników, bez względu na formę zatrudnienia (umowa o pracę, umowa-zlecenie, umowa o dzieło itp.)</li> <li>• obsługa bieżąca pracowników w zakresie dokumentacji dotyczącej zatrudnienia</li> <li>• rejestracja czasu pracy zgodnie z obowiązującymi przepisami</li> <li>• uczestnictwo w planowaniu zatrudnienia (krótko- i długoterminowym)</li> <li>• przygotowywanie harmonogramu rekrutacji</li> <li>• prowadzenie dokumentacji związanej z rekrutacją i szkoleniami</li> <li>• analizowanie dokumentów aplikacyjnych</li> <li>• przeprowadzanie wstępnych rozmów kwalifikacyjnych</li> <li>• informowanie kierowników liniowych o wynikach rozmowy wstępnej</li> <li>• kontaktowanie się z agencjami doradztwa personalnego</li> <li>• opracowywanie i wdrażanie programów adaptacji zawodowej nowych pracowników</li> <li>• planowanie i koordynowanie czynności związanych z rozwojem zawodowym pracowników</li> <li>• współpraca z firmami i ośrodkami szkoleniowymi</li> <li>• uczestnictwo w pracach związanych z analizami stanu zatrudnienia i analizami ocen</li> </ul>
<b>stanowisko B: specjalista ds. help desk</b>
<b>najważniejsze zadania:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• stałe udzielanie pomocy i wsparcia klientom wewnętrznym w zakresie IT</li> <li>• rozwiązywanie problemów wynikających z nieprawidłowego funkcjonowania systemów IT</li> <li>• rozwiązywanie problemów wynikających z braku wiedzy i doświadczeń użytkowników wewnętrznych systemów IT</li> <li>• doradzanie w sprawach rozwiązań informatycznych</li> <li>• aktualizacja baz danych</li> <li>• instalowanie i aktualizacja pakietów oprogramowania</li> <li>• instruktaż (szkolenia użytkowników) i konsultacje z użytkownikami sieci</li> </ul>

stanowisko C: prawnik specjalista ds. korporacyjnych	
najważniejsze zadania:	
•	organizacja zgromadzeń wspólników i akcjonariuszy oraz posiedzeń rad nadzorczych i zarządów
•	obsługa prawna i prowadzenie spraw w takim zakresie, jak: obniżanie i podwyższanie kapitału zakładowego, zmiany składu organów spółki, zmiany umowy spółki (...)
•	opracowanie projektów umów, uchwał i regulaminów
•	obsługa w zakresie prawa zamówień publicznych, w tym reprezentacji w postępowaniach odwoławczych
•	zastępstwo prawne w postępowaniach administracyjnych, w tym pomoc w uzyskaniu koncesji i zezwoleń na działalność regulowaną
•	przygotowanie i opiniowanie pod kątem zgodności z prawem projektów umów handlowych
•	zastępstwo prawne w postępowaniach przed sądami powszechnymi

Opracowano na podstawie praktyki doradczej.

**Tabela 3.48.** Lista kompetencji – część bazy kompetencji stanowiącej podstawę do tworzenia modelu (to tzw. surowy materiał – kategoryzacje, pokrewieństwa, bliskość znaczenia są umowne, do dalszego dopasowania)

*Materiał do zadania:* Proszę przeanalizować zakresy obowiązków wpisane w trzy opisy stanowisk z tabeli 3.47 i zastanowić się nad dwiema sprawami: 1. Czy któraś z kompetencji zamieszczonych w poniższej tabeli jest dla któregoś ze stanowisk w ogóle nieistotna? Jeśli tak, proszę ją oznaczyć literą N w odpowiedniej kolumnie odnoszącej się do danego stanowiska pracy (A, B, C). 2. Jak ważna dla realizowania zadań na tych stanowiskach jest każda z kompetencji, które pozostaną po wykonaniu zadania 1? Do określenia wag proszę użyć dwustopniowej skali, gdzie 1 oznacza kompetencję ważną, 2 – szczególnie ważną.

Wagi: 1 (ważna), 2 (szczególnie ważna)	Stanowiska			Wagi: 1 (ważna), 2 (szczególnie ważna)	Stanowiska		
	A	B	C			Kompetencje	A
Zdyscyplinowanie				Rzetelność			
Dobra organizacja pracy własnej				Dokładność/skrupulatność			
Samodzielność				Nastawienie na jakość			
Kontrola i korygowanie realizowanych zadań				Odpowiedzialność			
Elastyczność myślenia				Otwartość na zmiany/ otwartość na nowości i naukę			
Rozwiązywanie problemów/ operatywność /zaradność/ elastyczność działania				Inicjatywa/pobudzanie zmian			
Myślenie analityczne/ wnioskowanie				Innowacyjność			
Podjęcie decyzji/szybkość reagowania				Stanowczość/pewność siebie			

Tabela 3.48. cd.

Nastawienie rynkowe			Asertywność/obrona własnej opinii			
Nastawienie na klienta zewnętrznego			Przekonywanie/perswazja/wpływ			
Wytrwałość/konsekwencja w działaniu			Cierpliwość			
Optymizm			Zrównoważenie emocjonalne/opanowanie			
Produktywność/wydajność/skuteczność/ użyteczność			Rozwiązywanie i/lub łagodzenie konfliktów			
Orientacja na wynik			Odporność na stres			
Pracowitość/sumienność			Efektywne przekazywanie informacji			
Kultura osobista			Poprawność językowa			
Lojalność/etyczna postawa/uczciwość prawość (ogólnie)			Elokwencja			
Lojalność/etyczna postawa/uczciwość prawość (względem organizacji)			Dopuszczanie innych do głosu			
Szacunek dla cudzej własności, w tym własności organizacji			Prowadzenie dyskusji			
Prowadzenie prezentacji			Współpraca/nastawienie na klienta wewnętrznego			
Nastawienie proekologiczne			Praca/współpraca w zespole			
Optymalizacja/oszczędność			Kreatywność			

Oprócz dwóch kolumn z kompetencjami w tabeli znajdują się kolumny odpowiadające trzem opisanym stanowiskom (A – specjalista ds. personalnych, B – specjalista ds. help desk oraz C – prawnik specjalista ds. korporacyjnych). Zachęcam do wykonania dwóch zadań. Proszę przeanalizować zakresy obowiązków wpisane w tabelę i zastanowić się:

1. Która kompetencja z listy w tabeli 3.48 jest nieistotna dla każdego z trzech stanowisk pracy? W przypadku zidentyfikowania takiej kompetencji, proszę wstawić w kolumnie odpowiadającej analizowanemu stanowisku literę N.
2. Jak ważna dla wykonywania zadań na poszczególnych stanowiskach jest każda z kompetencji pozostałych na liście po usunięciu tych, które zostały uznane za nieistotne dla danego stanowiska? Na dwustopniowej skali wag proszę przyjąć wartość 1 za wagę oznaczającą kompetencję ważną, natomiast 2 za kompetencję szczególnie ważą dla realizowania zadań na danym stanowisku.



Z uwagi na to, że kompetencje w tabeli nie są zdefiniowane, wykonując zadanie, można rozumieć je w indywidualny sposób. To może nieco zmienić wynik analizy. Zakładając jednak typowe, niezawężone rozumienie kompetencji, **zasadniczą większość elementów z powyższego zbioru powinno się uwzględnić jako elementy ważne dla omawianych stanowisk pracy.** Można, co prawda, zastanowić się nad potrzebą włączania w ocenę takich kategorii jak *nastawienie proekologiczne*, jednak z punktu widzenia obecnych trendów nie można również jednoznacznie uznać, że jest to postawa nieważna. Powyższa tabela zawiera 44 kompetencje. To dużo. Po uporządkowaniu tej listy i dopasowaniu modelu do potrzeb konkretnej organizacji liczba kompetencji zapewne ulegnie zmianie, choć nie oznacza to jej skrócenia. Z pewnością ktoś krzyknie: *To za dużo! Ale jak? Po co tyle?*

Obawa, że *to za dużo*, jest podyktowana tylko i wyłącznie wyobrażeniem sobie procedury oceniania, a konkretnie narzędzi oceny. Większość z nich wykorzystuje metodologię, która może znacznie utrudniać ocenę dużej liczby kompetencji. Obawa ta sprowadza się zatem do pytania, *jak to zrobić?* Zmieniając perspektywę z *jak?* na *po co?*, czyli myśląc najpierw o tym, co jest naprawdę w pełnej ocenie potrzebne i ważne, a potem zastanawiając się, jak to zrealizować, 44 kompetencje z tabeli odbiera się zgoła inaczej.

Gdy zadamy sobie pytanie, czy chcielibyśmy, by ludzie w naszym środowisku pracy (pracownicy, współpracownicy, podwładni i zwierzchnicy) byli zdyscyplinowani, dobrze zorganizowani, samodzielni, by kontrolowali i korygowali swe działania, działali i myśleli elastycznie, by sprawnie rozwiązywali problemy i szybko podejmowali decyzje, by wyciągali logiczne wnioski, byli rzetelni, pomocni, otwarci itd., kto z nas zaprzeczy? Ile z powyższych przykładowych 44 kompetencji uznamy za nieistotne z punktu widzenia oczekiwań w stosunku do kogoś, kto z nami lub dla nas pracuje? Kompetencje uniwersalne mają tę cechę, że da się je odnieść nie tylko do poszczególnych stanowisk pracy, ale także do pracowników w ogóle, do każdego i w każdej sytuacji. Kształtują ogólnie pożądaną obraz ludzi w środowisku zawodowym, a wiele z nich dotyczy w takim samym stopniu oczekiwań pozazawodowych. Przypomnę, że kompetencje jako zjawisko odnoszące się do charakterystyki sposobu ludzkiego działania nie powstało na rzecz ZZL (podrozdz. 2.1). Jest to część wiedzy z zakresu psychologii, określa więc człowieka w ogóle, podobnie jak czynią to psychologiczne techniki diagnostyczne odnoszące się do specyfiki ludzkich zachowań czy, szerzej, różnic indywidualnych. Kategorie, jakimi psychologia opisuje różnice między jednostkami, są bardzo liczne, co automatycznie przekłada się na język pojęć, którymi ocenia się także ludzi w środowisku zawodowym. Zamiast ciąć i skracać listy określeń wymaganych do opisu i oceny pracowników, lepiej zmienić sposoby tej oceny, na takie, które umożliwią bez problemów ocenę takiej liczby kategorii, jaka rzeczywiście jest potrzebna.

Ocenę naprawdę obszernej listy kompetencji umożliwia arkusz typu 1/0–1 opisany w podrozdziale 3.2.3.2.2.2.2 (s. 143), częściowo w punkcie dotyczącym wnioskowania na podstawie wyników SOOP (podrozdz. 3.4.4.3, s. 319), a także udostępniony w aplikacji jako gotowe narzędzie. Arkusz 1/0–1 opiera się na ocenie obserwacyjnej i w części używanej przez menedżera do oceny pracownika składa się jedynie z listy wskaźników. Zadaniem menedżera jest wskazanie, które z zachowań charakteryzują ocenianego. Nie ma pojęć kompetencji, nie ma ich definicji, nie ma skal natężeń, nie trzeba odwoływać się do jakiegokolwiek materiału rozszerzającego. Oceniający ma jedynie wybrać z długiej listy zachowań te, które są typowe dla ocenianego. Lista jest obszerna, to prawda, ale ocena wykonywana w prostym procesie porównywania obrazu pracownika z listą jednoznacznych i czytelnych zachowań jest nieporównywalnie łatwiejsza i mniej męcząca niż ocena kilku kompetencji dokonywana metodą standardową. Metoda standardowa wymaga bowiem ustalenia znaczenia kompetencji, przełożenia ich na wskaźniki (często dostępne tylko poza narzędziem) i ostatecznego zdecydowania, który z 5 dostępnych poziomów danej kompetencji jest odpowiedni dla ocenianej osoby. To jest dopiero dużo do zrobienia! Nawet przy 12 kompetencjach oznacza bardzo czaso- i pracochłonny proces. Natomiast w narzędziach opartych jedynie na ocenie wskaźników z przykładowych 44 kompetencji na I poziomie uzyskujemy 132 zachowania (po 3 wskaźniki dla każdej kompetencji) lub 150 zachowań (gdy niektóre kompetencje będą miały więcej niż 3 wskaźniki). Ograniczając liczbę kompetencji, ogranicza się też liczbę wskaźników podlegających ocenie, na przykład do 100. 150 lub 100 prostych zdań opisujących zachowanie pracownika, w stosunku do których trzeba jedynie zdecydować, czy opis jest zgodny z obrazem ocenianej osoby, to nie jest trudne zadanie. Łatwe też nie, ale ocena pracownika to ze swej natury niełatwe zadanie, a zatem przynajmniej w narzędziach trzeba szukać sposobów ułatwiania jego wykonania. Opisy w kwestionariuszu powtarzają się przy każdej osobie, powodując zapamiętywanie ich przez ocenającego i tworzenie schematu oceny. Za każdym razem jest więc łatwiej. Cała sztuka polega na dobrym przygotowaniu wskaźników i właściwym zaangażowaniu się menedżera w rzetelne ich wykorzystanie. Więcej o arkuszu 0–1 w wersji 1/0–1 znajdzie Czytelnik w podrozdziale 3.4.4.3 w części dotyczącej etapów przygotowania narzędzia oceny i zasad wnioskowania.

Nie namawiam przy tym do oceny 50 kompetencji i nie twierdzę, że tak obszerny model gwarantuje sukces oceniania. Pragnę jedynie wytłumaczyć i zaoferować metodę, dzięki której jest możliwe poprawne, rzetelne i korzystne dla rozwoju pracownika ocenianie na naprawdę szczegółowym poziomie. Jest to propozycja i wskazówka, jak jednocześnie zwiększyć zakres oceny i precyzję narzędzi, nie obciążając tą procedurą ocenających. Oddaję w Państwa ręce jedno narzędzie oceny w formie aplikacji, które może oce-

niać mniejszą i większą liczbę kompetencji. Decyzja, ile ich będzie i które konkretnie zostaną wybrane z bazy, należy wyłącznie do użytkowników.

Podsumowując, zdecydowana większość kompetencji w sposób naturalny odnosi się do wszystkich pracowników. W celu zróżnicowania stanowisk przez przypisanie do nich szczególnego poziomu istotności wybranej kompetencji wystarczy podnieść jej wagę. W przykładzie stanowisk z tabeli 3.47 i kompetencji z tabeli 3.48 może to być na przykład waga 2 przy *cierpliwości* i *współpracy/nastawieniu na klienta wewnętrznego* dla stanowiska specjalista ds. help desk lub niższa waga (1) przy *współpracy zespołowej* dla stanowiska prawnik specjalista ds. korporacyjnych. Stosując wagi w celu określenia poziomu istotności każdej z kompetencji dla zadań realizowanych na poszczególnych stanowiskach pracy, można wystarczająco precyzyjnie je opisać, nie rezygnując z całych kategorii oceny.

#### 3.4.2.2. Różnicowanie stanowisk pracy za pomocą zmiany wskaźników lub ich zakresów

Kolejnym sposobem na zróżnicowanie stanowisk pod względem wymagań kompetencyjnych jest przełożenie ogólnych wskaźników przypisanych do danej kompetencji na zachowania szczególnie podkreślające charakter danego stanowiska pracy. Taką metodą, nie zmieniając ogólnego znaczenia jednej kategorii oceny, można ją dopasować do specyfiki różnych stanowisk pracy i tym samym w wierniejszy sposób opisać pożądane zachowania. Teoretycznie i metodologicznie jest to możliwe. Pytanie, czy jest też potrzebne. Uważam, że to zbytne komplikowanie zasad stosowania modelu kompetencji w ocenie okresowej. Propozycje takich rozwiązań pojawiają się jednak podczas warsztatów poświęconych definiowaniu i operacjonalizacji kompetencji. Pojawia się zatem taka tendencja i warto ją krótko omówić oraz przedstawić zasady tego rozwiązania. Jeśli osoby odpowiedzialne za ocenę dostrzegą w nim możliwość poprawy jakości oceny i je zaakceptują, to oczywiście należy je wprowadzić. Propozycje adaptacji wskaźników do specyfiki stanowisk pracy zmierzają ku rozwiązaniom, których przykład prezentuje tabela 3.49.

Podobny efekt zróżnicowania można uzyskać przez zestawianie ze sobą wskaźników z podstawowego modelu z wybranymi kompetencjami z grupy kompetencji specjalistycznych (w tym przypadku handlowych). Na przykład *odporność na stres* w wersji podstawowej + *obsługa klienta* dają w efekcie podobne zróżnicowanie jak to wykonane przez adaptację wskaźników w tabeli 3.49. W celu zastosowania tego rozwiązania należy stworzyć macierz zależności między kompetencjami. Nie jest to ani proste rozwiązanie, ani podstawowe, więc nie można przygotować go i omówić w wersji standardowej. Zawsze wymaga opracowania indywidualnego.

Tabela 3.49. Przykład propozycji adaptacji wskaźników do specyfiki stanowisk pracy: wskaźniki w modelu podstawowym i wskaźniki w kompetencyjnym opisie stanowiska pracy

Kompetencje (model podstawowy)	Przykładowe wskaźniki w modelu podstawowym
Cierpliwość	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zdolność do wielokrotnego powtarzania pewnych działań, aby osiągnąć cel</li> <li>• zachowywanie spokoju w sytuacji wymagającej wielokrotnych powtórzeń pewnych czynności</li> </ul>
Zrównoważenie emocjonalne/opanowanie/odporność na stres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zachowywanie spokoju i niezmienionego sposobu reagowania mimo trudnej sytuacji, czyli: irytującej i/lub blokującej cel i/lub powodującej lęk oraz niepewność i/lub stawiającej zbyt wysokie wymagania</li> <li>• utrzymywanie normalnego poziomu i efektów działania w trudnej sytuacji (jw.)</li> </ul>
Rozwiązywanie i/lub łagodzenie konfliktów (przyjmowanie roli rozjemcy)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podejmowanie działań na rzecz wyjaśnienia, omówienia zaobserwowanych konfliktów</li> <li>• zachęcanie stron konfliktu do podania swoich rozwiązań zaistniałej sytuacji i pomoc w porozumieniu</li> <li>• utrzymywanie obiektywnej postawy obserwatora (nieangażowanie się w rozwiązywane konflikty)</li> </ul>
↓	↓
Kompetencje (model podstawowy)	Przykładowe wskaźniki zaadaptowane do stanowiska specjalista ds. obsługi klienta oraz przedstawiciel handlowy
Cierpliwość	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zdolność do wielokrotnego powtarzania informacji o zasadach działania usługi/produktu</li> <li>• zachowywanie spokoju w sytuacji wymagającej odpowiadania na liczne i często powtarzające się pytania klienta</li> </ul>
Zrównoważenie emocjonalne/opanowanie/odporność na stres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zachowywanie spokoju i niezmienionego sposobu reagowania w trudnych sytuacjach, tj.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– zmiana/zmiany zdania klienta</li> <li>– pretensje ze strony klienta (również nieuzasadnione)</li> <li>– brak kultury bycia</li> </ul> </li> <li>• utrzymywanie normalnego poziomu i efektów działania w trudnej sytuacji, tj.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– niemożność zrealizowania zamówienia z niezależnych od siebie powodów</li> <li>– błędy w procedurach uniemożliwiające sfinalizowanie lub wyegzekwowanie płatności</li> <li>– ogromna presja czasu</li> </ul> </li> </ul>
Rozwiązywanie i/lub łagodzenie konfliktów (przyjmowanie roli rozjemcy) <ul style="list-style-type: none"> <li>– w stosunku do relacji kolega–kolega</li> <li>– w stosunku do relacji kolega–klient</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podejmowanie działań na rzecz wyjaśnienia, omówienia zaobserwowanych konfliktów</li> <li>• zachęcanie stron konfliktu do podania swoich rozwiązań zaistniałej sytuacji i pomoc w porozumieniu</li> <li>• utrzymywanie obiektywnej postawy obserwatora (nieangażowanie się w rozwiązywane konflikty)</li> </ul>

### 3.4.2.3. Relacja między elementami formalnego opisu stanowiska pracy a elementami opisu kompetencyjnego

W standardowym opisie stanowiska pracy główne elementy to kolejno: nazwa stanowiska, jego miejsce w strukturze, wynikające z tego uprawnienia, a także opis zadań/obowiązków oraz zakres odpowiedzialności. Charakterystyka wpisana w te części formalnego opisu stanowiska pracy jest nacechowana dużą specyfiką i zmienia się w ramach każdego odmiennego stanowiska pracy. W wymienionych aspektach zawiera się cel, sens, waga i zakres stanowiska pracy. Do tego opisu dołączana jest specyfikacja, czyli opis kompetencji umożliwiających realizowanie zadań na danym stanowisku. Jak już wspominałam, charakterystyka kompetencyjna ulega zdecydowanie mniejszemu różnicowaniu, a bywa, że prawie się jej nie stosuje, uznając większość kompetencji za powszechnie oczekiwane i w równym stopniu ważne na różnych stanowiskach pracy. W zestawieniu elementów formalnych z kompetencjami przypisanymi do stanowiska pracy dochodzi niejednokrotnie do nieporozumienia. Polega ono na ich utożsamianiu, czyli na równoznacznym traktowaniu. Tak jest na przykład w przypadku *odpowiedzialności* wpisanej jako element formalny opisu stanowiska oraz *odpowiedzialności* rozumianej jako ogólna, złożona kompetencja, a także w przypadku *rozwiązywania problemów*, które mogą być traktowane zarówno jako zadania zawodowe, jak i złożona kompetencja opisująca ogólny sposób radzenia sobie jednostki w trudnych sytuacjach. W efekcie ujmowania tych dwóch różnych elementów jako jednej kategorii dochodzi do zatarcia granicy w ocenie i rozliczaniu pracownika za poziom prezentowanych kompetencji oraz poziom realizowanych zadań czy pełnionej funkcji.

#### 3.4.2.3.1. *Odpowiedzialność* jako formalny obowiązek i *odpowiedzialność* jako kompetencja

Największe dyskusje i nieporozumienia zarówno w określeniu stopnia ważności w modelu kompetencji, jak i miejsca w opisie stanowiska pracy budzi wymiar *odpowiedzialność*. To oczywiste, że odpowiedzialność magazyniera jest inna niż recepcjonistki, a te dwa zakresy z kolei są jeszcze inne niż odpowiedzialność szefa produkcji czy specjalisty z działu IT. Każdy z tych pracowników ma przypisaną do swego stanowiska pewną odpowiedzialność. W miarę złożoności poszczególnych stanowisk i zasięgu ich funkcji odpowiedzialność ta rośnie i może dotyczyć różnych rzeczy. Nie oznacza to jednak, że zmienia się również wartość czy waga kompetencji określonej jako *odpowiedzialność*. *Odpowiedzialność* rozumiana jako kompetencja w przypadku każdej z wymienionych osób jest równie ważna, bo któż chciałby, by magazynier w jego firmie czy recepcjonistka byli ludźmi nieodpowiedzialnymi? Zapewne nikt. Z drugiej strony różnica w wadze i zakresie odpowiedzialności wpisanej w stanowisko magazyniera, specjalisty IT

i szefa działu produkcji pozostaje niekwestionowana. Równie duża różnica będzie opisywała konsekwencje niewywiązania się z odpowiedzialności w przypadku tych stanowisk pracy. Wszelkie niejasności w odniesieniu do zakresu rozumienia i wagi tego elementu w ocenie pracowników wynikają z tego, że dwie jego perspektywy są niesłusznie traktowane równoznacznie czy równorzędnie. Tymczasem *odpowiedzialność* opisująca zakres stanowiska oraz *odpowiedzialność* jako kompetencja to dwa różne wymiary, które powinny być w różny sposób oceniane, choć pozostają ze sobą w ścisłej relacji, dookreślając pełny opis stanowiska pracy.

Kompetencja określana jako *poczucie odpowiedzialności*, *ponoszenie odpowiedzialności*, *odpowiedzialna postawa* czy po prostu *odpowiedzialność* to złożony wymiar, w którym dominującą składową jest szeroko rozumiana osobowość. W kształtowaniu *odpowiedzialności* bardzo duży udział ma otoczenie, w jakim dojrzeewa jednostka. Wymiar ten konstytuuje wiele elementów, takich jak chociażby dojrzałość emocjonalna, odwaga cywilna, samoocena, pewność siebie, poczucie umiejscowienia kontroli i wiele innych, których siła i układ odpowiadają za ostateczny poziom odpowiedzialności człowieka. O *odpowiedzialności* jako wymiarze psychologicznym i jego modelach teoretycznych można by dużo pisać, odwołując się do obszernej literatury, choć nie to jest najistotniejsze z perspektywy zastosowania modelu kompetencji w praktyce. W ocenianiu najważniejsze jest ustalenie, kim dla oceniających jest i jak się powinna zachowywać osoba odpowiedzialna. Sprawa sprowadza się, jak zwykle, do wskaźników i uzyskania wspólnego dla wszystkich rozumienia tego pojęcia. Obszerna wiedza psychologiczna opisująca wymiar *odpowiedzialności* jest z pewnością pomocna w zrozumieniu funkcjonowania człowieka, jednak do sprawnego poruszania się po systemie oceny pracownika wystarczy, że wprowadzi się w definicję *odpowiedzialności* podział na to, co określa sposób funkcjonowania człowieka niezależnie od wykonywanego przez niego zadania i otoczenia, w którym się to dzieje, od tego, czego wymaga od niego stanowisko pracy. Wystarczy zatem podział na *odpowiedzialność* jako cechę charakteryzującą jednostkę oraz *odpowiedzialność* jako zestaw obowiązków, które jednostka przyjęła, deklarując ich wykonywanie. Do takiego podziału oraz – w dalszej kolejności – do określenia podstawowych wskaźników obu wymiarów wystarczy informacja pochodząca z polecanego już wcześniej *Słownika języka polskiego* (PWN 2003). W powszechnym, codziennym użyciu termin *odpowiedzialność* ma dwa różne znaczenia:

1. Odpowiedzialność to obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje lub czyjeś czyny i ponoszenia za nie konsekwencji.
2. Odpowiedzialność to przyjęcie na siebie obowiązku zadbania o kogoś lub o coś albo wykonania czegoś.



W obowiązku moralnym odpowiadania za swe czyny i ponoszenia za nie konsekwencji umieszczona jest waga pojęcia *odpowiedzialność* odnosząca się do stałej psychologicznej charakterystyki określającej życiową postawę jednostki. Stałość i ciągłość tej postawy daje możliwość przewidywania postępowania człowieka bez względu na specyfikę wykonywanych czynności i sytuacji. W ten sposób zwykliśmy rozumieć *odpowiedzialność* jako cechę i do takiego znaczenia należy dookreślić wskaźniki, by w pełnym znaczeniu była traktowana jako kompetencja.

W drugim rozumieniu akcent jest przeniesiony z moralności, a zatem wewnętrznego poczucia konieczności działania według określonych zasad, na obowiązek wykonania pewnej czynności, wykonania zadania. Jest to aspekt odnoszący się do wymiaru formalnego i koresponduje on z zadaniami wpisanymi w formalny opis stanowiska pracy. Wskaźnikami wywiązania się z tak rozumianej *odpowiedzialności* są konkretne parametry powierzonych zadań i obowiązków. Z perspektywy oceny okresowej jest to zatem aspekt oceny wyników pracy, nie kompetencji.

W przypadku *odpowiedzialności* jako cechy związanej z poczuciem moralności wskaźniki powinny mieć naturę behawioralną, czyli być opisane jako postawy i zachowania. W ten sposób należy je również oceniać i rozliczać. Konsekwencje niewywiązywania się z formalnie powierzonych zadań są zasadniczo inne niż konsekwencje niewłaściwej postawy wobec zobowiązań nieformalnych lub wręcz interpersonalnych. Inne też będą sposoby reagowania na te sytuacje. Mimo że *odpowiedzialność* ma dwa aspekty, formalny i psychologiczny, to – jak już wcześniej zaznaczyłam – ściśle się one do siebie odnoszą. Logika ich współwystępowania jest taka sama w każdej organizacji i zawiera się w zasadzie „Im ktoś jest bardziej *odpowiedzialny* w sensie psychologicznym, czyli prezentuje *odpowiedzialność* jako cechę charakterologiczną, tym większą *odpowiedzialność* formalną przypisuje mu się w ramach stanowiska pracy”.

Obie słownikowe definicje *odpowiedzialności* łączy odniesienie do konsekwencji podejmowanych przez jednostkę działań. Podobnie jest w ujęciu *odpowiedzialności* zarówno w codziennym języku, jak i w kontekście modeli kompetencji. Można uznać, że jest to centralny punkt w naturze tego pojęcia. W tabeli 3.50 znajduje się kilka często wykorzystywanych wskaźników opisujących osoby odpowiedzialne.

Warto zwrócić uwagę na to, że *odpowiedzialność* zdefiniowana w tabeli 3.50 ma dwa rodzaje wskaźników. Jedne są zachowaniami/postawami bezpośrednio obserwowalnymi, druga grupa to elementy nieobserwowalne, stanowiące wewnętrzne procesy myślowe, o których można się dowiedzieć, wchodząc z jednostką w jakąś interakcję. Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku dwóch innych szczególnie ważnych kompetencji, tj. *rozwiązywania problemów* i *podejmowania decyzji* (podrozdz. 3.4.1.4.1, s. 230). Świado-

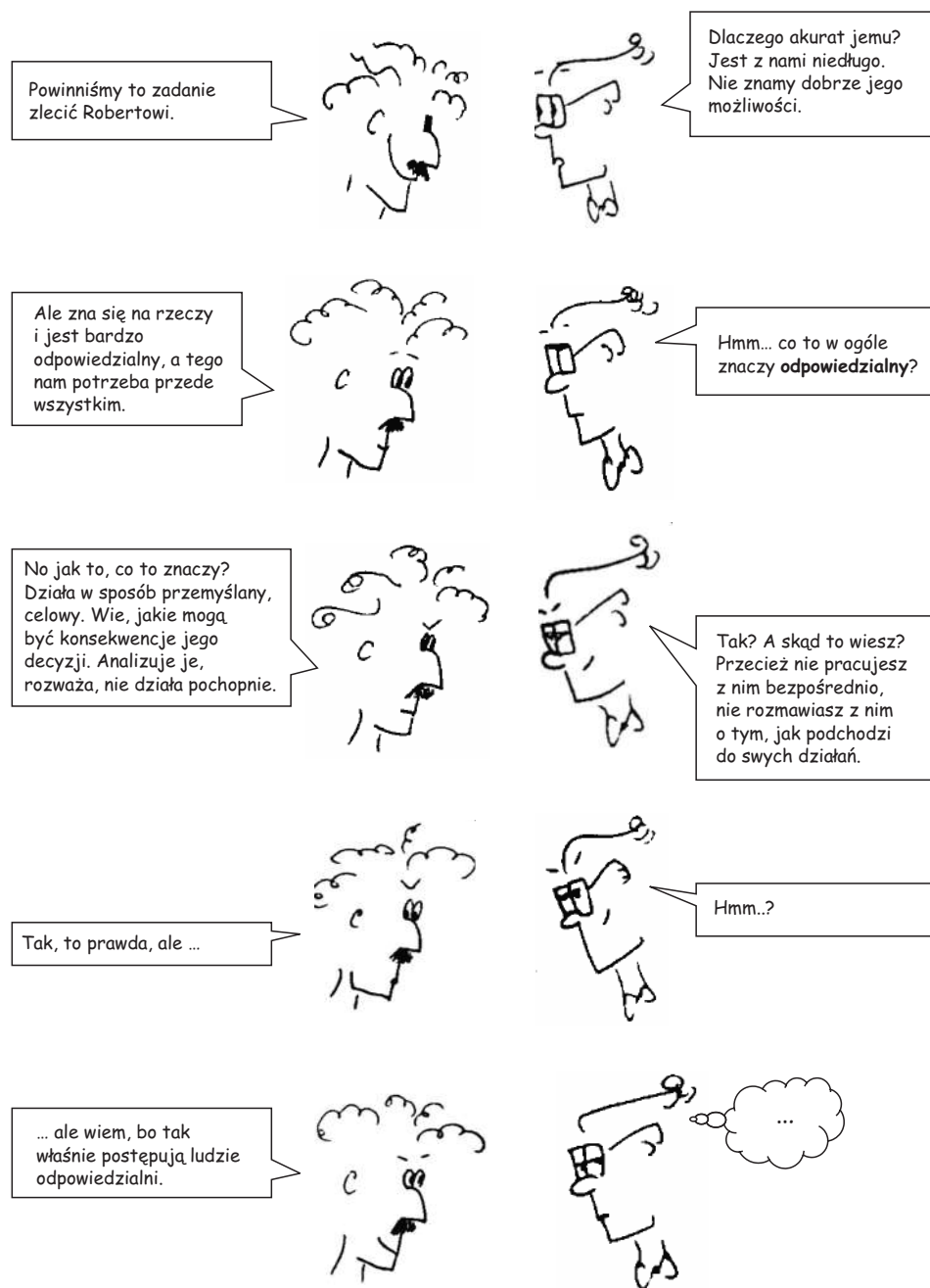


mość podwójnej natury wskaźników tych kompetencji pozwala uniknąć stosowania w ocenie tych wskaźników, które są logicznie poprawne, choć nieprzydatne, gdyż mają charakter nieobserwowalny. Stosując takie wskaźniki, jedynie pozornie z nich korzystamy, w rzeczywistości sięgając przy ocenie do wiedzy osobistej, często intuicyjnej, na temat ocenianej osoby. Taką sytuację ukazuje komiksowy dialog z ilustracji 3.21.

Tabela 3.50. Przykładowe wskaźniki kompetencji *odpowiedzialność*

Przykładowe wskaźniki kompetencji <i>odpowiedzialność</i>	Charakter wskaźnika
1. Osoba odpowiedzialna to osoba świadoma konsekwencji swoich działań, czyli: <ul style="list-style-type: none"> <li>• podejmująca działania, które mają określony cel</li> <li>• podejmująca działania zaplanowane i przemyślane</li> <li>• podejmująca działania, których efekt jest w stanie przewidzieć</li> <li>• podejmująca działania, w stosunku do których potrafi oszacować szanse osiągnięcia sukcesu i ryzyko niepowodzeń</li> <li>• świadoma wpływu swych działań i ich konsekwencji na otoczenie i różne wydarzenia</li> <li>• świadoma wpływu swych działań i ich konsekwencji na innych ludzi</li> </ul>	A. Wskaźniki, których identyfikacja może wymagać kontaktu bezpośredniego z ocenianym (rozmowy, współpracy)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• podejmująca działania, które mieszczą się w jej możliwościach i uprawnieniach</li> </ul> 2. Osoba odpowiedzialna to osoba ponosząca winę za wydarzenia, które nie powinny nastąpić, a które jej dotyczą; umie się do nich odnieść jak do konsekwencji swych działań. 3. Osoba odpowiedzialna to osoba, która podejmuje działania na rzecz naprawy swoich błędów i negatywnych konsekwencji swych wcześniejszych działań. 4. Osoba odpowiedzialna to osoba, która wyciąga wnioski z popełnionych błędów i negatywnych konsekwencji swych działań i próbuje unikać błędnych posunięć.	B. Wskaźniki bezpośrednio obserwowalne

Co do kwestii rozdzielenia oceny *odpowiedzialności* jako kompetencji od *odpowiedzialności* jako obowiązków wpisanych w formalny opis stanowisk pracy, z tabeli 3.50 wyraźnie wynika, że oczekiwania wobec pracowników, by byli ludźmi odpowiedzialnymi, czyli prezentowali w swej indywidualnej charakterystyce cechę *odpowiedzialność*, są podobne. *Odpowiedzialność* jako kompetencja jest uniwersalna i w równym stopniu ważna, bez względu na stanowisko pracy i organizację. W taki sposób powinna być traktowana w modelu kompetencji i w systemie oceny pracowników. Nie ulega przy tym wątpliwości, że do tak rozumianej *odpowiedzialności* zaczyna się przykładać większą wagę wraz ze wzrostem powagi obowiązków zawodowych i zakresem *odpowiedzialności* w rozumieniu formalnym. Wzmocnienie wagi *odpowiedzialności* jako cechy odbywa się przez zestawienie jej z konsekwen-



Źródło: Padzik 2012.

**Ilustracja 3.21.** Przykład wykorzystywania pozornych wskaźników w przypadku kompetencji odpowiedzialność. Tutaj jest to obraz błędu logicznego typu *idem per idem* (to samo przez to samo)

cjami, jakie mógłby przynieść jej brak w przypadku realizowania poważnych obowiązków zawodowych. W tym świetle ulega się niejako złudzeniu, że *odpowiedzialność* jako kompetencja jest ważniejsza na stanowiskach, które same w sobie uznane są za ważniejsze (np. kierowniczych lub innych o specyficznych uprawnieniach). Tymczasem niedoważanie tej kompetencji na mniej istotnych stanowiskach może spowodować, że osoby z tych stanowisk z brakami w zakresie *odpowiedzialności* jako cechy trafią na ważniejsze stanowiska, w ramach których konsekwencje takich luk kompetencyjnych będą drastyczne. *Odpowiedzialność* to dla każdej organizacji kluczowa kompetencja, która powinna być oceniana w świetle wszelkich obowiązków zawodowych i korygowana przy najmniejszych brakach. Jest to kompetencja oparta przede wszystkim na aspektach psychologicznych, których korygowanie i kształtowanie wymaga długiego czasu. W przypadku utrzymywania się braków w zakresie *odpowiedzialności* jako kompetencji powinien to być wyraźny sygnał do reagowania ze strony przełożonych, a przede wszystkim informacja blokująca przeniesienie na stanowiska, na których zwiększa się *odpowiedzialność* zdefiniowaną w formalnej części opisu stanowiska pracy.

Rozróżnienie dwóch aspektów *odpowiedzialności* ma także zasadnicze znaczenie dla reagowania na zaobserwowane niedobory. Braki w zakresie *odpowiedzialności* rozumianej formalnie mogą mieć przyczynę wewnętrzną lub zewnętrzną, natomiast braki w zakresie *odpowiedzialności* jako postawy zawsze mają swe źródło w jednostce. Usunięcie barier ograniczających pracownikowi pełną *odpowiedzialność* za pewne działania może szybko naprawić sytuację. Stwierdzenie natomiast, że braki w realizowaniu *odpowiedzialności* przypisanej do stanowiska są spowodowane ogólnie lekceważącym stosunkiem pracownika do pewnych spraw, będą o wiele trudniejsze do skorygowania, o ile w ogóle możliwe.

W tabeli 3.51 znajduje się fragment opisu stanowiska pracy szerzej ukazanego w tabeli 3.45 (s. 255), na potrzeby niniejszego tematu ograniczony do informacji dotyczącej opisu *odpowiedzialności* rozumianej zarówno w kontekście formalnym, jak i kompetencyjnym. Na przykładzie widać wyraźne rozgraniczenie dwóch perspektyw wymiaru *odpowiedzialność*, które ma bezpośrednie przełożenie na weryfikowanie tych obszarów, ich rozliczanie i ocenę. W tabeli opisu stanowiska w szarych polach znajdują się komentarze podkreślające różnice w traktowaniu *odpowiedzialności* jako obowiązku i jako kompetencji.

Podsumowując, w opisie stanowiska pracy wyraźnie należy rozgraniczyć *odpowiedzialność* rozumianą jako cecha i jako formalny zakres obowiązków. Analogiczne rozróżnienie powinno być dokonane w odniesieniu do każdego elementu, który może stać się częścią wspólną opisu stanowiska dotyczącego zadań i kompetencji. Jest tak również w odniesieniu do *rozwiązywania problemów* – elementu omówionego w kolejnym podrozdziale.

Tabela 3.51. Fragment tabeli 3.45 (s. 255) dotyczący tylko aspektów *odpowiedzialności* jako wymiaru formalnego i kompetencyjnego

<p><b>1. Nazwa stanowiska</b> Przedstawiciel/representant handlowy</p>	<p><b>2. Cel stanowiska:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sprzedaż produktów firmy</li> <li>• reprezentacja firmy na rynku</li> <li>• zbieranie informacji o działaniach konkurencji/monitorowanie rynku</li> </ul>	<p><b>4. Odpowiedzialność:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) odpowiedzialność za realizowanie celów stanowiska oraz powierzone zadania</li> <li>2) odpowiedzialność za powierzone mienie firmy oraz elementy warsztatu pracy</li> <li>3) odpowiedzialność za utrzymanie pozytywnych/poprawnych relacji ze środowiskiem współpracowników</li> <li>4) odpowiedzialność za wizerunek firmy zawsze i wszędzie, gdzie się ją w jakikolwiek sposób reprezentuje (także poza sytuacjami i okolicznościami zawodowymi)</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Komentarz</b></p> <p>W tej części opisu stanowiska zdefiniowana została <i>odpowiedzialność</i> formalna, z której pracownik jest rozliczany w sensie realizowania swoich obowiązków zawodowych. Obowiązki wynikające ze stanowiska pracy są rozliczne w kontekście pytań o konkretne, obiektywnie mierzalne wskaźniki, czyli na przykład: co? ile? kiedy? w jakim czasie? jakiej jakości? Jeśli w zakresie tych wskaźników są braki, to należy ich szukać:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. albo u pracownika w: <ul style="list-style-type: none"> <li>– brakach kompetencji lub</li> <li>– braku zaangażowania (chęci),</li> </ul> </li> <li>b. albo w środowisku (np. procedurach, działaniach innych ludzi).</li> </ol> <p>W przypadku pkt. 4 każdy ze zdefiniowanych zakresów <i>odpowiedzialności</i> da się ocenić konkretnymi efektami i powinien być rozliczany tak jak wyniki pracy. Wyniki pracy i formalna <i>odpowiedzialność</i> wynikająca z zadań realizowanych na stanowisku pracy to w ocenie okresowej priorytet i od niej należy zawsze zaczynać ocenę całościową. Korekta braków w tym zakresie z reguły od razu wymaga odniesienia się do kompetencji.</p> <p>Ad 1. Ten punkt bezpośrednio odnosi się do realizacji zadań, zatem punktem wyjścia jest ocena stopnia realizacji planu; w przypadku niezrealizowania założonego planu trzeba przeanalizować szczegółowo przyczyny – jedną z nich może być niedostateczne poczucie <i>odpowiedzialności</i> rozumianej jako kompetencja, ale (!) niekoniecznie. Może się także okazać, że oceniana osoba nie wywiązała się w pełni z obowiązków wpisanych w zadania zawodowe, ale nie z powodu bycia osobą nieodpowiedzialną w sensie kompetencyjnym, lecz z uwagi na inne zewnętrzne przyczyny.</p>
--	---	---	---

Tabela 3.51. cd.

<p>Ad 2. <i>Odpowiedzialność</i> określona w pkt. 2 też da się ocenić w odniesieniu do obiektywnych wskaźników, jak na przykład stan narzędzi pracy, częstotliwość ich wymiany, naprawy itd. Takie elementy są punktem wyjścia do oceny <i>odpowiedzialności</i> formalnej wpisanej w pkt 2. Analogicznie, jak w pkt. 1, stwierdzenie niewywiązania się z tej <i>odpowiedzialności</i> musi być połączone z analizą przyczyn – przyczyną może być brak <i>odpowiedzialności</i> jako cechy, brak dobrej woli (chęci dbania o sprzęt/negatywna postawa wobec firmy), a także kwestia niezwiązana z pracownikiem, na przykład stan techniczny już używanego sprzętu.</p> <p>Możliwość jest wiele i każda sytuacja oceny powinna podlegać indywidualnej analizie. Ważne jest podkreślenie konieczności innego oceniania i rozliczania z <i>odpowiedzialności</i> wpisanej w stanowisko pracy, związanej z jego celem i obowiązkami oraz innego traktowania <i>odpowiedzialności</i> rozumianej jako kompetencja (pkt 7, poniżej).</p>		
<p><b>5. Zadania na stanowisku pracy</b> (...)</p>		
<p><b>6. Podstawowe kryteria do ocen okresowych:</b> <i>merytoryczne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• indywidualnie zrealizowany wzrost przychodów ze sprzedaży produktów i usług</li> <li>• liczba nowych klientów w danym okresie</li> <li>• liczba reklamacji i skarg dotyczących pracy przedstawiciela handlowego</li> <li>• procent zrealizowanych zamówień na 100 wizyt handlowych</li> </ul> <p><i>szczegółowe</i> → zgodne z ustaleniami w planie z arkusza oceny okresowej <i>kompetencyjne</i></p> <p>adekwatność postaw i zachowań przedstawiciela handlowego do kultury organizacyjnej i wizerunku organizacji → zgodne ze wskaźnikami z arkusza oceny okresowej (...)</p>		
<p><b>7.5 Pełne kompetencje</b> (elementy oceniane wobec zdefiniowanego modelu kompetencji, wskaźniki obserwowalne na poziomie zachowań, zdefiniowane w arkuszu SOOP oraz firmowej księdze kompetencji)</p>		
(fragment tabeli 3.45)	<b>ważny (1)</b>	<b>szczególnie ważny (2)</b>
(...)		
<b>odpowiedzialność</b>		x
samodzielność	x	

Komentarz
<p>Zgodnie z adnotacją w powyższym wierszu przy pkt. 7.5, każda z kompetencji wymienionych w opisie stanowiska pracy ma swoją definicję i wskaźniki w dokumentacji systemu ocen. W przypadku kompetencji <i>odpowiedzialność</i> może to być zakres informacji z tabeli 4.50 (fragment poniżej):</p> <p>Osoba odpowiedzialna to osoba świadoma konsekwencji swoich działań, czyli:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• podejmująca, działania, które mają określony cel</li> <li>• podejmująca działania zaplanowane i przemyślane</li> <li>• podejmująca działania, których efekt jest w stanie przewidzieć</li> <li>• podejmująca działania, w stosunku do których jest w stanie oszacować szanse osiągnięcia sukcesu i ryzyko niepowodzeń</li> </ul> <p>(...) fragment</p> <p>W przypadku, gdy zostaje odnotowany niepokojący wynik oceny stopnia realizacji zadań na stanowisku pracy lub związanej z tym <i>odpowiedzialności</i> formalnej, należy prześledzić poziom różnych kompetencji, szukając w nich ewentualnej przyczyny braku zakładanej skuteczności wykonywania zadań. Wśród ewentualnych przyczyn należy rozpatrzeć także kompetencję <i>odpowiedzialność</i> jako cechę charakteryzującą postępowanie ocenianego. Może to być jedno ze źródeł problemów z wynikami pracy lub też jedna z wielu przyczyn. Jednak może się okazać, że będziemy mieć uwagi co do poziomu <i>odpowiedzialności</i> jako cechy, mimo pozytywnej oceny wyników pracy i wywiązywania się z <i>odpowiedzialności</i> formalnej. Po głębszej analizie możemy na przykład dojść do wniosku, że oceniany spełnia oczekiwania wpisane w formalne obowiązki i formalną <i>odpowiedzialność</i> tylko dlatego, że w małym stopniu działa samodzielnie (np. podlega znacznej kontroli, przy podejmowaniu decyzji musi się z kimś konsultować, często jego zadania podlegają korekcie). W takiej sytuacji obraz pracownika wyglądałby następująco: ocena wyników pracy – dobra, ocena realizowania celu stanowiska pracy i wywiązywania się z przypisanej <i>odpowiedzialności</i> – dobra, ocena kompetencji <i>odpowiedzialność</i> – występują braki, tzn. osoba działa często pochopnie, spontanicznie, nie uwzględnia/nie przewiduje szerszych konsekwencji swych działań → w efekcie wymaga częstej kontroli i wsparcia; widać to także w niskiej ocenie kompetencji <i>samodzielność</i>.</p> <p>Taki wniosek z oceny jest podstawą do podejmowania decyzji o rozwoju pracownika, a szczególnie o jego przesunięciach na inne stanowiska. Mimo dobrych wyników pracy, zostają u niego zidentyfikowane braki uniemożliwiające na przykład awans lub przesunięcie na stanowiska wymagające większej samodzielności działania. Wniosek ten jest możliwy do sformułowania dzięki dwóm zabiegom bardzo potrzebnym w ocenie pracowników.</p> <p>Po pierwsze, dzięki rozdzieleniu oceny wyników pracy i kompetencji, ale z założeniem, że w kompetencjach szuka się przyczyn dobrego i złego poziomu wykonania zadań (czyli w procesie oceny <b>rozdzielamy te aspekty, a w procesie wnioskowania wzajemnie je do siebie odnosimy</b>). Po drugie, dzięki rozdzieleniu w opisie stanowiska elementów należących do wymagań formalnych (w tym <i>odpowiedzialności</i>) od elementów należących do kompetencji (w tym także <i>odpowiedzialności</i>).</p>



#### 3.4.2.3.2. Rozwiązywanie problemów jako formalny obowiązek i rozwiązywanie problemów jako kompetencja

O *rozwiązywaniu problemów* jako kompetencji była już mowa w podrozdziale 3.4.1.4.1 (s. 230). Wiadomo, że jest to kategoria o szczególnym znaczeniu dla specyfiki funkcjonowania człowieka i w dużej mierze odpowiada za szeroko pojętą sprawność czy skuteczność działania. Jako kompetencja nie odnosi się do żadnego konkretnego wymiaru czynności czy wydarzeń. Opisuje raczej sposób podchodzenia człowieka do każdej przeszkody, która utrudnia lub uniemożliwia mu dotarcie do założonego celu. *Rozwiązywanie problemów* może jednak równocześnie pojawiać się w ramach opisu stanowiska pracy jako element obowiązków na stanowisku pracy, odnoszący się do wykonania konkretnych zadań. W takim ujęciu *rozwiązywanie problemów* będzie określone jako konkretna czynność i połączone z pewnym zakresem problemów lub konkretnymi problemami, których występowanie w kontekście czynności przypisanych do danego stanowiska pracy jest naturalne. Przykład tak rozumianego *rozwiązywania problemów* ukazuje tabela 3.52. Zadania zawodowe określone w kategoriach *rozwiązywania konkretnych problemów* powinny być połączone z precyzyjnymi wskaźnikami umożliwiającymi ocenę stopnia ich realizacji. W przypadku stanowiska specjalisty ds. help desk mogłyby to być na przykład raporty opisujące zgłoszone lub zauważone oraz rozwiązane problemy w każdym ze szczegółowo wytyczonych obszarów. Na podstawie liczby opisanych rozwiązań, ich jakości, skuteczności lub także na podstawie inicjatyw mających na celu zapobiegnięcie ponownemu pojawieniu się podobnych problemów można rzetelnie ocenić stopień realizacji zadań określonych jako *rozwiązywanie problemów* w poszczególnych kategoriach spraw. Jednocześnie, choć niezależnie, trzeba ocenić u specjalisty ds. help desk *rozwiązywanie problemów* rozumiane jako kompetencja, której wskaźniki będą definiowane znacznie szerzej niż realizacja zadań. Mogą one dotyczyć kwestii organizacyjnych, interpersonalnych czy problemów wynikających z braku sprzętu czy informacji, czyli okoliczności niezwiązanych bezpośrednio z zadaniami pracy omawianego specjalisty.

Podobnie jak w przypadku *odpowiedzialności* może się okazać, że pracownik nie wywiązuje się dobrze z powierzonych mu obowiązków dotyczących *rozwiązywania konkretnych problemów*, do których dedykowane jest jego stanowisko pracy, natomiast będzie wysoko oceniony w zakresie zaradności i sprawności ogólnej, odnoszącej się do szeroko rozumianego radzenia sobie z napotykanymi trudnościami. Taka rozbieżność między oceną umiejętności *rozwiązywania konkretnych problemów* a *rozwiązywaniem problemów* jako ogólną cechą radzenia sobie z różnorodnymi przeciwnościami zawsze wskazuje na konieczność znalezienia przyczyny takiej sytuacji. W przytoczonym przykładzie może się okazać, że niezadawalająca ocena *rozwiązywania problemów* dotyczących zadań na stanowisku pracy



wynika u pracownika z niewystarczającej wiedzy merytorycznej lub niezajomości specyfiki środowiska danej firmy, w tym środowiska rozwiązań IT oraz potrzeb użytkowników, a nie z braku umiejętności radzenia sobie w problematycznych sytuacjach w ogóle.

Tabela 3.52. Fragment tabeli 3.47 (s. 264) dotyczący listy obowiązków zawodowych jednego z trzech różnych opisów stanowisk

stanowisko B: specjalista ds. help desk
najważniejsze zadania:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• stałe udzielanie pomocy i wsparcia klientom wewnętrznym w zakresie IT</li> <li>• rozwiązywanie problemów wynikających z nieprawidłowego funkcjonowania systemów IT</li> <li>• rozwiązywanie problemów wynikających z braku wiedzy i doświadczeń użytkowników wewnętrznych systemów IT</li> <li>• doradzanie w sprawach rozwiązań informatycznych</li> <li>• aktualizacja baz danych</li> <li>• instalowanie i aktualizacja pakietów oprogramowania</li> <li>• instruktaż (szkolenia użytkowników) i konsultacje z użytkownikami sieci</li> </ul>

#### 3.4.2.4. Czynniki sytuacyjne mające wpływ na kompetencyjny opis stanowiska pracy – nie tylko zadania określają wymagane na stanowisku kompetencje

Bardzo ważną kwestią w kompetencyjnym opisie stanowiska pracy jest uświadomienie sobie tego, że skoro odnosi się on do modelu kompetencji, to podlega tym samym zasadom, co tenże model, a jedną z nich jest relatywność i pełne uzależnienie kompetencji od oczekiwań otoczenia. Oznacza to, że w opisie kompetencji potrzebnych do wykonywania pewnego zestawu zadań, zawsze należy uwzględnić nie tylko charakter zadań, ale i środowisko, w którym te zadania będą wykonywane. Środowisko natomiast w dużej mierze kreują ludzie, a ludzie się zmieniają – jedni odchodzą, inni się pojawiają. Wraz z nimi tworzą się nowe wymagania, odmienne style pracy, czasem też zmienia się rytm i tempo pracy, a niekiedy nawet zawodowe priorytety, pielęgnowane wartości i sposób organizacji pracy. Zmiany we wszystkich tych aspektach, czasem wszystkich naraz, w sposób radykalny odbijają się na tzw. otoczeniu stanowiska pracy, zasadniczo je zmieniając. Za tą zmianą powinna podążać zmiana w zakresie wymagań stawianych ludziom, którzy te stanowiska zajmują lub mają zajmować.

Formalny opis stanowiska pracy odpowiada głównie na pytania:

- Co się robi na danym stanowisku?
- Jaki jest cel tych działań?
- Z kim się w tym zakresie współpracuje?

- Dla kogo się to wykonuje?
- Według jakich procedur się postępuje?

Kompetencyjny opis nawiązuje natomiast do pytań:

- Jak należy realizować poszczególne działania?
- Jakim człowiekiem trzeba być, by sobie dobrze radzić z przypisanymi zadaniami?
- Jakie cechy trzeba mieć, by porozumieć się z tymi, dla których i z którymi praca ta jest realizowana?

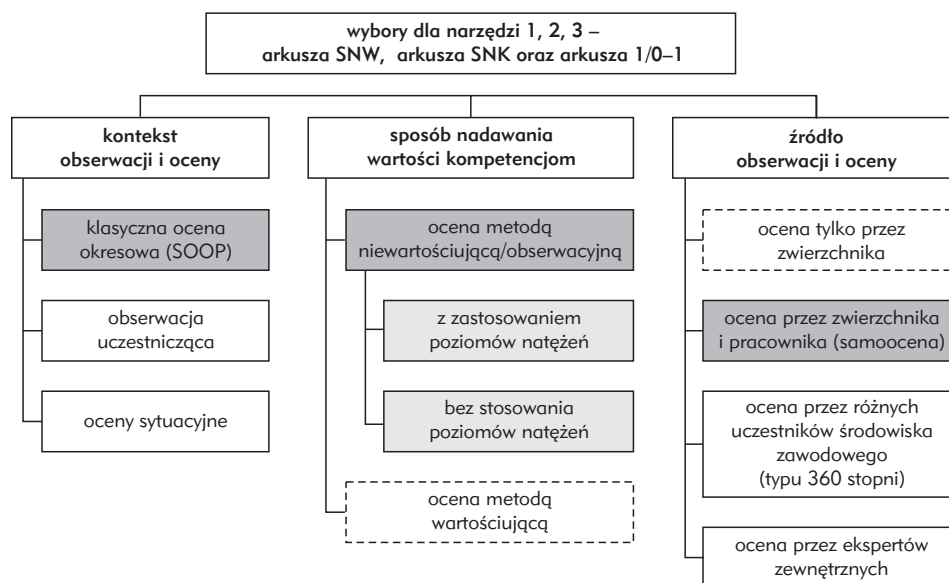
Z tak zarysowanej różnicy między formalnym a kompetencyjnym opisem stanowiska pracy wynika, że wymagania kompetencyjne w większej mierze zależą od otoczenia ludzi, z którymi się współpracuje, w tym zwierzchników oraz współpracowników, a także ostatecznych odbiorców. To ludzie z otoczenia stanowiska pracy w większej mierze dyktują oczekiwania co do tego, jak powinno się je realizować. Wymagania kompetencyjne należy więc weryfikować za każdym razem, gdy w środowisku stanowiska pracy dochodzi do ważnej zmiany, szczególnie gdy pojawia się nowy zwierzchnik lub zmieniona zostaje organizacja pracy, włączając w to zmiany struktury organizacyjnej. Niestety, często tak się nie dzieje. W większości przypadków kompetencyjna część opisu stanowiska powstaje jednorazowo i przyjmuje status uniwersalnej i stałej względem celu stanowiska, zadań, obowiązków i odpowiedzialności. Jedynie zmiana w tych zakresach pobudza niekiedy do sprawdzenia, czy potrzebne na stanowisku kompetencje nie wymagają rewizji. Taka sama reakcja powinna towarzyszyć również zmianie elementów stanowiących otoczenie stanowiska, jego kontekst, a także zmianie sposobu organizacji pracy, jej rytmu czy tempa.

Nowy zwierzchnik z reguły poprzestaje na oficjalnym, lecz nieformalnym przedstawieniu swych oczekiwań co do sposobu pracy swych nowych podwładnych. W ślad za tym z reguły nie podążają zmiany w kompetencyjnych elementach opisu stanowisk pracy, nawet jeśli są one potrzebne. Zakomunikowanie oczekiwań i nowego kontekstu pracy to wystarczająca procedura uprawniająca zwierzchnika do egzekwowania tego, co zapowiedział i czego wymaga. Brak wprowadzenia zmian w opisach stanowisk pracy niejednokrotnie doprowadza w takiej sytuacji do funkcjonowania dwóch niepasujących do siebie opisów wymagań: jeden jest częścią opisu stanowiska pracy pozostałego po niegdyś wykonanej analizie potrzeb (dobrze znany pracownikom), drugi zaś aktualnym zbiorem wymagań obecnego szefa. Największym problemem jest to, że system oceny, w ramach którego funkcjonują te dwa zbiory kryteriów oceny, pozostaje jeden i ten sam. W takich okolicznościach pracownik uzyskuje w procesie oceny mało zrozumiałą informację zwrotną. Jest ona również trudna do jakiegokolwiek analizy przy planowaniu rozwoju zawodowego.

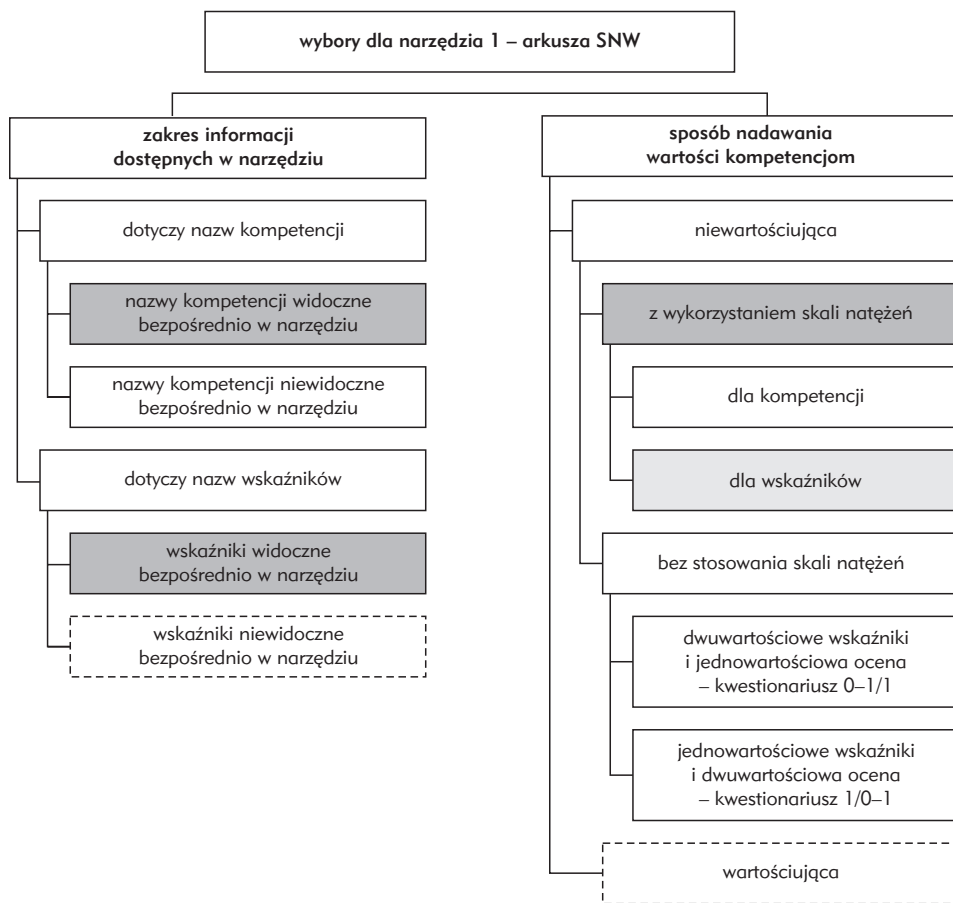
Kompetencyjne opisy stanowisk pracy powinny podlegać szczególnej weryfikacji każdorazowo, gdy w organizacji następuje zmiana na poziomie strategicznym, zarówno jeśli dotyczy to zmian personalnych, jak i kierunków oraz sposobu działania organizacji. Przy prawie niezmiennych lub mało zmienionych formalnych opisach stanowisk mogą się w takich warunkach pojawić znaczne zmiany w wymaganiach kompetencyjnych.

### 3.4.3. Wybór metody, techniki, narzędzia i skali oceny

Po opracowaniu modelu kompetencji i odniesieniu go do stanowisk pracy należy zdecydować, jaka wersja narzędzia posłuży do wykonywania obserwacji i oceny w ramach SOOP. Do wyboru narzędzia potrzebna jest natomiast decyzja o metodzie i technikach wykonywania oceny (więcej na ten temat w podrozdziale 3.2). Kompetencje można oceniać różnymi metodami. Spośród nich, na potrzeby omówienia trzech narzędzi oceny kompetencji, którym poświęcony jest ten podrozdział, ograniczyłam się do klasycznej oceny okresowej wykonywanej przez zwierzchnika z uwzględnieniem wyników samooceny pracownika oraz wybrałam metodę oceny niewartościującą (wybory te ukazuje ilustracja 3.22).

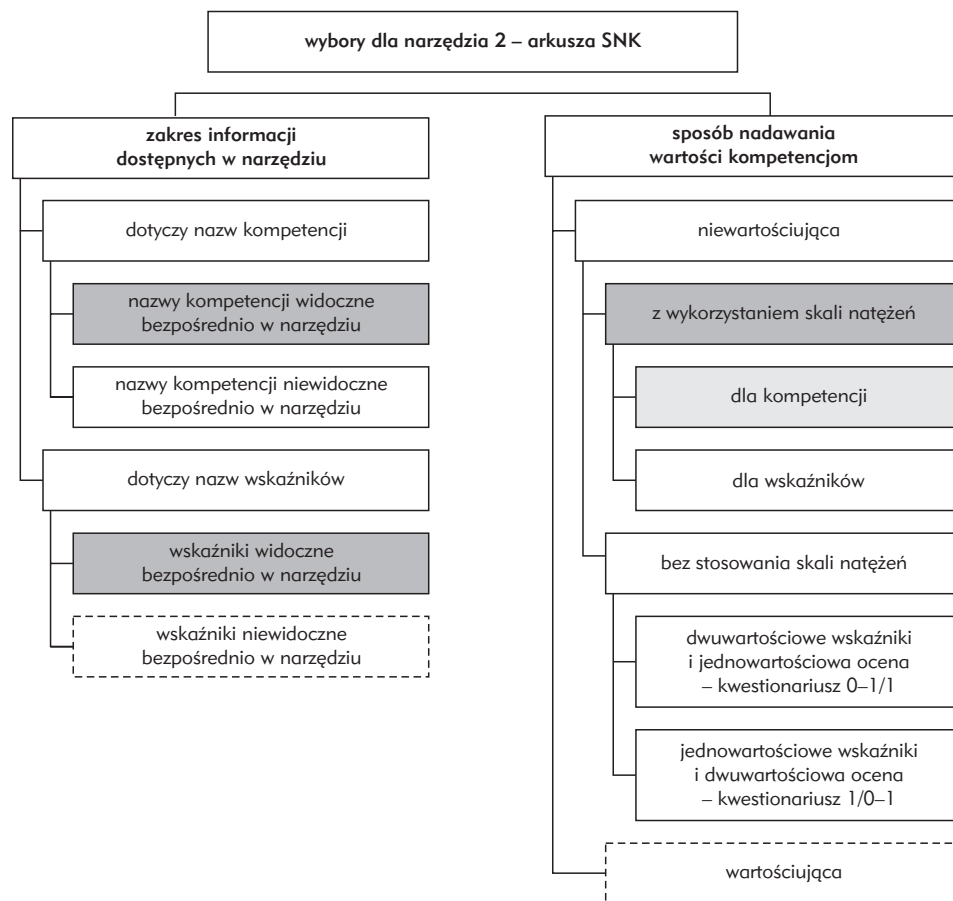


**Ilustracja 3.22.** Fragment ilustracji 3.15 (s. 153) dotyczący tylko metod oceny kompetencji w ramach SOOP. Wybory zaznaczone szarym tłem dotyczą trzech rozwiązań opisanych w tej książce, wybory oznaczone przerywanymi ramkami to rozwiązania nie-rekomendowane. Pozostałe mogą wspomagać klasyczną ocenę okresową, ale nie będą omawiane w tej publikacji



**Ilustracja 3.23.** Fragment ilustracji 3.16 (s. 154) dotyczący charakterystyki narzędzi oceny kompetencji. Elementy zaznaczone szarym tłem to wybory dla **arkusza oceny pracownika ze skalą natężeń dla wskaźników (SNW)**. Wybory oznaczone przerywanymi ramkami to rozwiązania nierekomendowane

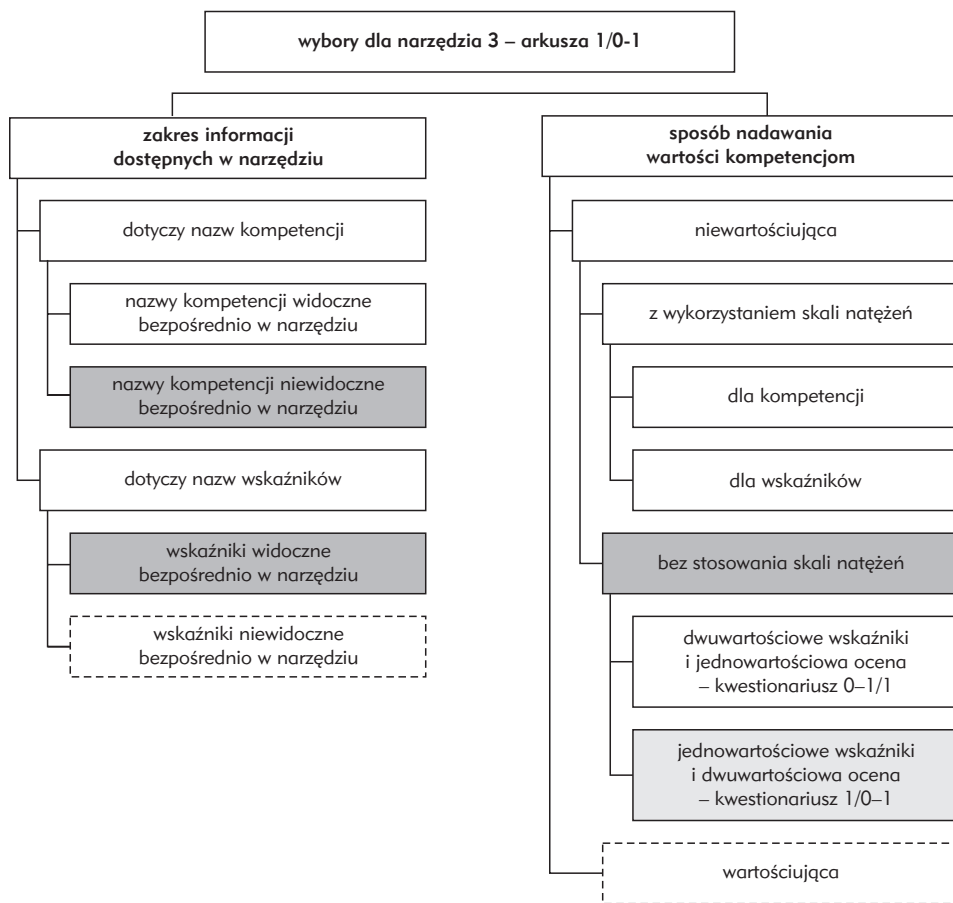
W zależności od narzędzia będzie to ocena obserwacyjna z zastosowaniem poziomów natężeń (arkusze SNW i SNK) oraz bez nich (arkusz 1/0–1). Ocena okresowa wykonywana metodą klasyczną może być jak najbardziej wspomagana oceną uczestniczącą lub/i sytuacyjną. Może się też zdarzyć tak, że klasyczna metoda zostanie zastąpiona przez jedną z dwóch pozostałych metod lub oboma jednocześnie. Takiego rozwiązania wymaga na przykład sytuacja, w której oceniani pracownicy nie mają stałego kontaktu z oceniającym. Z uwagi na zakres niniejszej publikacji ograniczę opis narzędzi jedynie do kontekstu klasycznej oceny okresowej.



**Ilustracja 3.24.** Fragment ilustracji 3.16 dotyczący charakterystyki narzędzi oceny kompetencji. Elementy zaznaczone szarym tłem to wybory dla **arkusza oceny pracownika ze skalą natężeń dla kompetencji (SNK)**. Wybory oznaczone przerywanymi ramkami to rozwiązania nierekomendowane

Wszystkie trzy narzędzia, zgodnie z założeniami tego opracowania, będą opierały się na technice obserwacji (podrozdz. 3.2.2.1, s. 121), która jest kluczowa dla oceny okresowej.

Po ustaleniu metody oceny można zdecydować o narzędziu i skali. Na ilustracjach 3.23, 3.24 i 3.25 przedstawione są kolejno wybory dla arkusza SNW, arkusza SNK oraz arkusza 1/0–1.



**Ilustracja 3.25.** Fragment ilustracji 3.16 dotyczący charakterystyki narzędzi oceny kompetencji. Elementy zaznaczone szarym tłem to wybory dla **zerojedynkowego arkusza oceny pracownika w wersji 1/0-1**. Wybory oznaczone przerywanymi ramkami to rozwiązania nierekomendowane

### 3.4.4. Przygotowanie narzędzia oceny

Na tym etapie powstał już pełny model kompetencji, tzn. zoperacjonalizowany oraz uwzględniony w opisach stanowisk, zostały także wybrane: metoda oceny kompetencji (klasyczny SOOP), technika oceny kompetencji (obserwacja) oraz narzędzia (arkusze obserwacyjne w trzech wersjach skal obserwacyjnych). Oczywiście, w przygotowaniu SOOP na własne potrzeby wybiera się jedno narzędzie oceny. W tym przypadku jednak opisuję trzy, by dać Czytelnikowi wybór lub przykład czy też inspirację do tego, by zaprojektował kolejne narzędzie, dopasowując je do indywidualnych po-

trzeb swojej organizacji przy jednoczesnym zastosowaniu rekomendowanych rozwiązań metodologicznych i zasady postępowania z danymi. W taki sposób powstało też narzędzie dostępne w aplikacji. Jest to arkusz 1/0–1. Z jednej strony jest on bezpośrednio oparty na metodologii opisanej przy omawianiu arkusza 1/0–1 w tym rozdziale, z drugiej strony nie jest z nim identyczny. Różni je organizacja modelu kompetencji, sposób prezentacji arkuszy, a także grafika i organizacja dokumentacji. Do niniejszego opracowania wybrałam trzy odmienne narzędzia, w tym:

- 1) arkusz zbudowany na skali natężeń dla wskaźników; otrzymał on umowną nazwę **arkusz SNW**; wstępnie został zaprezentowany w podrozdziale 3.2.3.2.2.1.1 (s. 138);
- 2) arkusz zbudowany na skali natężeń dla kompetencji; otrzymał on umowną nazwę **arkusz SNK**; wstępnie został zaprezentowany w podrozdziale 3.2.3.2.2.1.2 (s. 140);
- 3) arkusz zerojedynekowy w wersji 1/0–1 bez wykorzystania skali natężeń; jego standardową nazwą jest symbol wersji, czyli arkusz zerojedynekowy 1/0–1, w skrócie **arkusz 1/0–1**; wstępnie został zaprezentowany w podrozdziale 3.2.3.2.2.2.2 (s. 143).

Narzędzie oceny może mieć różne poziomy złożoności i skomplikowania. Dotyczy to zarówno jego wyglądu, czyli części, z którą bezpośredni kontakt mają użytkownicy (oceniający i oceniani), jak i zasad funkcjonowania, czyli mechanizmu wzajemnych powiązań ocenianych zakresów i ich wpływu na wnioski z oceny. W tym miejscu ważne jest przypomnienie dwóch ujęć techniki obserwacji, z których jedno uwzględnia jedynie funkcję definiowania elementów poddanych obserwacji i umożliwiania ich rejestracji, a drugie poszerza definicję obserwacji o funkcję zasad interpretacji zarejestrowanego materiału (była o tym mowa w podrozdziale 3.2.2.1, s. 127). Ta różnica jest szczególnie ważna przy konstrukcji narzędzia oceny, ponieważ od tego, jakie podejście się przyjmie, zależeć będzie poziom skomplikowania samego narzędzia i cała jego konstrukcja.

Przy założeniu, że narzędzie spełni tylko rolę wpierającą proces obserwacji, czyli umożliwi zebranie odpowiedniego materiału, można się ograniczyć do prostej formy arkusza zawierającego pewien układ wskaźników wytyczających obserwację. W tym wypadku arkusz może mieć formę prostego dokumentu w wersji papierowej lub elektronicznej. Jednakże arkusz w takiej formie nie wystarczy do wykonania pełnej oceny, gdyż nie będzie zawierał ani wytycznych do interpretacji zebranego materiału, ani mechanizmu do automatycznego zestawiania i analizowania tych danych. Zasady interpretacji danych z arkusza obserwacyjnego powinny w takim rozwiązaniu znajdować się w innej dokumentacji SOOP niż sam arkusz obserwacji



(oceny), z których osoba oceniająca powinna korzystać podczas formułowania ostatecznych wniosków z oceny.

Można jednak nieco pomóc oceniającemu i przygotować takie narzędzie, które, oprócz funkcji wspomagającej wykonanie obserwacji i organizację zarejestrowanego materiału, będzie pełniło funkcję przynajmniej wstępnego zestawienia (opracowania) danych i zawierało wskazówki interpretacyjne. Z perspektywy oczekiwań menedżerów, na których spoczywa obowiązek oceny podwładnych i decydowania o ich rozwoju zawodowym, wspomagająca funkcja narzędzia oceny jest bardzo wskazana i pomocna. Natomiast w świetle zasad oceniania tylko narzędzie, które zawiera wskazówki interpretacyjne, jest narzędziem oceny, w przeciwnym razie stanowi jedynie narzędzie obserwacji.

Wszystkie trzy omówione dalej narzędzia to rozwiązania w rzeczywistości zawierające schematy analizy wyników oraz wpisane w większy system informatyczny. W tej części książki opisane zostały zasady ich funkcjonowania. Narzędzie dostępne w aplikacji, co prawda, w sposób praktyczny ukazuje funkcjonalność tych rozwiązań, jednakże daje możliwość tylko pojedynczego zastosowania narzędzia do oceny wybranej osoby lub osób, nie stanowi natomiast pełnego systemu. Nie ma bazy danych i nie jest połączone z innymi aplikacjami, które zostaną opisane w tym rozdziale jako elementy pełnych systemów ocen. Dołączona do książki aplikacja przede wszystkim ma służyć ukazaniu, jak w sposób prosty i precyzyjny można ocenić kompetencje, jak je dobrać i zdefiniować i jak przełożyć wyniki obserwacji na wnioski i ocenę końcową. Koncentruje się więc na praktycznym aspekcie definiowania przedmiotu oceny oraz przygotowania i zastosowania narzędzia oceny, czyli na głównych elementach, które mogą stać się początkiem zintegrowanego systemu ocen. System taki można jednak zaprojektować tylko z uwzględnieniem indywidualnych wymagań i możliwości organizacji.

Prezentacja każdego narzędzia w tym rozdziale jest zorganizowana w analogiczny sposób, by ułatwić Czytelnikowi ich porównanie. Każdy opis zawiera część:

- a) poświęconą modelowi kompetencji, na którym dany arkusz się opiera,
- b) poświęconą arkuszowi obserwacyjnemu, czyli dokumentowi zawierającemu wytyczne i miejsca do odnotowania obserwacji dotyczących ocenianych kompetencji,
- c) ukazującą informacje po wstępnej analizie wykonanej przez mechanizm zawarty w narzędziu.

Te trzy punkty nie są dla prezentowanych narzędzi oceny analogiczne. Mimo że wszystkie trzy narzędzia opierają się na założeniach Modelu<sup>S</sup>, z technicznego punktu widzenia pozostają inne. Czwarta część prezentacji funk-

cjonowania narzędzi oceny w SOOP jest natomiast wspólna dla wszystkich omawianych arkuszy i dotyczy zasad interpretacji i wnioskowania oraz zarysu wytycznych do przygotowywania na tej podstawie rozmowy oceniającej. Ten aspekt stanowi kolejny, odrębny punkt opracowania (podrozdz. 3.4.5).

W części omawiającej zasady interpretacji obserwacji znajduje się także fragment tzw. bazy atrybucji (księgi motywów), czyli bazy wiedzy zawierającej podstawowe wskazówki dotyczące ewentualnych przyczyn zaobserwowanych zachowań i sposobów wnioskowania o nich. To tylko przykład. W aplikacji dostępne jest bardziej szczegółowe opracowanie adekwatne do kompetencji zawartych w bazie

Wszystkie omawiane narzędzia opierają się na tym samym modelu kompetencji, z tym że na potrzeby każdego rozwiązania przybiera on nieco inną organizację. Jest to wynikiem zastosowania różnych skal lub rezygnacji z ich stosowania, co bezpośrednio wpływa na sposób operacjonalizowania kompetencji. Wykorzystanie tego samego zestawu kompetencji i wskaźników w różnie zaprojektowanych narzędziach ułatwi z jednej strony analizę różnic w podejściach do oceny, z drugiej zaś ukaże te zasady, które w ocenie pozostają niezmiennie, takie jak większość oczekiwań co do postaw pracowników czy zasady interpretacji wyników. Za przykład w każdym opisywanym narzędziu służy tylko fragment modelu, który w formie kompletnej można wypracować, opierając się na szerszym materiale zawartym w aplikacji. Każde z prezentowanych narzędzi stanowi przykład wykorzystywany w innej organizacji. W rzeczywistości narzędzia te są wypełnione odmiennymi kompetencjami i wskaźnikami. W poniższym materiale zastosowanie tego samego fragmentu modelu kompetencji do różnych arkuszy oceny ma na celu ułatwienie porównania wszystkich omawianych rozwiązań.

Wszystkie trzy narzędzia były już wcześniej prezentowane przy okazji omawiania skal, modeli kompetencji i błędów w narzędziach oceny. W tej części zostaną opisane szerzej i połączone z zasadami systemów ocen, które im towarzyszą.

Omawiane narzędzia opierają się na tych samych założeniach i regułach prowadzenia procesu oceny okresowej i planowania na jej podstawie rozwoju zawodowego pracowników, dlatego punkty dotyczące tych aspektów są ze sobą zbieżne. W celu uniknięcia zbędnych powtórzeń najpełniej zostało opisane pierwsze narzędzie. W kolejnych pominięto elementy analogiczne do pierwszego opisu, na przykład opisowy raport z podsumowania obserwacji i ostatecznej oceny jest prezentowany tylko przy okazji pierwszego narzędzia w opisie arkusza SNW (podrozdz. 3.4.4.1). W kolejnych dwóch narzędziach obowiązuje ta sama zasada podsumowywania oceny. Największe różnice między trzema arkuszami widać w sposobie prowadzenia obserwacji, czego konsekwencją jest zupełnie odmienna organizacja i wygląd każdego z trzech narzędzi oraz stosowane w nich skale.

W ramach SOOP z wykorzystaniem wszystkich trzech arkuszy koniecznym rozwiązaniem jest element samooceny wykonywany na podstawie dokumentów analogicznych do oceny menedżerskiej. Każdy z omawianych arkuszy ma zatem swoją wersję samooceny pracownika i jest ona identyczna z wersją oceny wykonywanej przez zwierzchnika. Zasady realizacji samooceny i integrowania jej wyników z wynikami oceny menedżerskiej w podstawowym zarysie omówione zostały w części poświęconej interpretacji wyników. Kluczowym założeniem oceny okresowej z uwzględnieniem samooceny pracownika jest stosowanie procedury wymieniania się arkuszami oceny i samooceny w odpowiednim czasie przed spotkaniem oceniającym, tak by na podstawie zawartości arkuszy obie strony spotkania mogły przygotować rzeczową dyskusję.

Wszystkie omawiane arkusze oceny są moimi autorskimi rozwiązaniami zaprojektowanymi w ramach pracy doradczej.

#### 3.4.4.1. Arkusz oparty na skali natężeń dla wskaźników (SNW)

To rozwiązanie wstępnie zostało zaprezentowane w podrozdziale 3.2.3.2.2.1.1 (s. 138). Jak wskazuje nazwa arkusza, jest on oparty na skali natężeń dla wskaźników, czyli zawiera precyzyjny opis każdego ze wskaźników na każdym poziomie natężeń. Są trzy poziomy natężeń. Do kompetencji nie stosuje się tu skali natężeń ani na poziomie modelu, ani na poziomie arkusza. Natężenie kompetencji definiuje się poza narzędziem (automatycznie podczas zliczania wyników) na podstawie zaznaczenia obserwowanych u jednostki wskaźników, nie jest zatem nadawane *a priori*. W przypadku arkusza SNW budowa narzędzia (tabela 3.54) jest prawie analogiczna do budowy modelu kompetencji (tabela 3.53). W arkuszu SNW zastosowana została skala zamknięta, czyli skala zawierająca stały opis wszystkich poziomów uwzględnionych wskaźników. Takie rozwiązanie nie daje oceniającemu możliwości dopisywania do skali nowych zachowań podczas wykonywania oceny. Przy zastosowaniu skal zamkniętych ważną zasadą jest ograniczenie skali do trzech poziomów. Większa liczba poziomów powoduje zacieranie się różnic między nimi i nieprecyzyjność oceny. Wyjątkiem są skale otwarte, w których istnieje możliwość definiowania nowych zachowań w stosunku do stałej skali trypoziomowej. Najczęściej możliwość dodawania zachowań dotyczy opisu potencjału, czyli oceny pracownika wykraczającej poza oczekiwania na stanowisku pracy. Na takiej skali opiera się drugie proponowane narzędzie, czyli arkusz SNK.

Poniżej znajdują się: opis modelu kompetencji, na którym opiera się arkusz SNW, sam arkusz oraz podstawowe zasady oceny z jego wykorzystaniem.

1. W modelu wymieniono 18 kompetencji podzielonych na 3 kategorie: kompetencje ogólne, handlowe i menedżerskie. Model kompetencji dla arkusza SNW prezentuje tabela 3.53. Na potrzeby omówienia zostały w nim zdefiniowane 2 z 18 kompetencji: *motywowanie* i *komunikacja*.
2. W modelu nie są stosowane wagi.
3. W modelu nie ma zdefiniowanych natężeń kompetencji.
4. W modelu zostały zdefiniowane natężenia wskaźników.
5. Natężenia wskaźników przyjmują 3 poziomy: A – poniżej oczekiwań stanowiska; B – wymagany na stanowisku; C – przekraczający oczekiwania stanowiska.
6. W modelu wprowadzona została spójna, rosnąca skala natężenia wskaźników. Oznacza to, że każdy wskaźnik ma swój opis w formie bazowej stanowiącej poziom podstawowy, a dalej ten sam wskaźnik zmienia swój opis jedynie o element określający kolejny poziom natężenia. Nie pojawiają się w nim jednak żadne dodatkowe zakresy czy elementy innych wskaźników. Skala natężeń nie jest tym samym zanieczyszczona. Dodatkowo poziomy natężenia wskaźników w obrębie jednej kompetencji zmieniają się według stałej zasady, na przykład:
  - a) dotyczącej zakresu występowania wskaźnika, tj. od braku występowania danego zachowania, poprzez występowanie danego zachowania w ramach stanowiska pracy, po występowanie tego zachowania w zakresie szerszym niż stanowisko pracy,
  - b) dotyczącej okoliczności występowania wskaźnika, tj. od braku występowania danego zachowania, przez występowanie tego zachowania w zwyczajnych, typowych sytuacjach codziennej pracy, po występowanie danego zachowania w sytuacjach zupełnie nowych lub/i trudnych.Reguła wyznaczania wyższego poziomu natężenia została w tabeli 3.53 oznaczona szarym tłem.
7. Stosowana skala jest zamknięta, z uwagi na to, skala nie powinna być rozpisana na więcej niż trzy poziomy. W przeciwnym razie zachodzi ryzyko utraty wyraźnej granicy, która je rozróżnia.
8. Liczba wskaźników dla różnych kompetencji jest różna, co odzwierciedla naturę organizacji i styl funkcjonowania pracowników. Jest to zatem zbiór otwarty, który w miarę stosowania SOOP będzie ulegał zmianie.

Tabela 3.53. Model kompetencji, na którym opiera się arkusz SNW (fragment)

Motywowanie – wzbudzanie zaangażowania, oddziaływanie zwiększające u innych aktywność w wyznaczonych obszarach		poziom wskaźnika	
wskaźniki	ponizej oczekiwań stanowiska A	dopasowany do oczekiwań stanowiska B	przekraczający oczekiwania stanowiska C
1. Rozpoznawanie, rozróżnianie indywidualnych potrzeb i oczekiwań pracowników/znajomość specyfiki ludzi, z którymi się pracuje.	Nie rozpoznaje, nie rozróżnia indywidualnych potrzeb i oczekiwań pracowników/ nie zna specyfiki ludzi, z którymi pracuje.	W pracy ze stałym zespołem dobrze rozpoznaje, rozróżnia indywidualne potrzeby i oczekiwania pracowników/ zna dobrze specyfikę ludzi, z którymi pracuje.	Dobrze rozpoznaje, rozróżnia indywidualne potrzeby i oczekiwania pracowników/ zna dobrze specyfikę ludzi, z którymi pracuje nawet w sytuacji nowo utworzonych zespołów, współpracy z nowymi pracownikami czy częstych zmian zespołów zadaniowych.
2. Zaspakajanie potrzeb, wychodzenie naprzeciw indywidualnym potrzebom i oczekiwaniom pracowników.	Nie zaspakajają indywidualnych potrzeb i oczekiwań pracowników.	W pracy ze stałym zespołem zaspakajają indywidualne potrzeby i oczekiwania pracowników.	Zaspakaja indywidualne potrzeby i oczekiwania pracowników nawet w sytuacji nowo utworzonych zespołów, współpracy z nowymi pracownikami czy częstych zmian zespołów zadaniowych.
3. Docenianie wysiłku pracowników (np. nagradzanie, pochwały, wzmacnianie informacją zwrotną).	Nie docenia wysiłku pracowników.	W pracy ze stałym zespołem docenia wysiłek pracowników.	Docenia wysiłek pracowników nawet w sytuacji nowo utworzonych zespołów, współpracy z nowymi pracownikami czy częstych zmian zespołów zadaniowych.

4. Wspieranie pracowników w sytuacjach trudności (pomoć merytoryczna, zachęcanie, tłumaczenie trudności, „dodawanie sił”).	Nie wspiera pracowników w sytuacjach trudności.	W pracy ze stałym zespołem wspiera pracowników w sytuacjach trudności.	Wspiera pracowników w sytuacjach trudności nawet w kontekście nowo tworzonych zespołów, współpracuje z innymi pracownikami czy częstych zmian zespołów zadaniowych.
5. Sprawiedliwe, szczerze i obiektywne traktowanie pracowników (także w kwestiach oceniania).	Nie traktuje pracowników sprawiedliwie i obiektywnie, nie jest z nimi szczerzy.	W pracy ze stałym zespołem traktuje pracowników sprawiedliwie i obiektywnie, jest z nimi szczerzy.	Traktuje pracowników sprawiedliwie i obiektywnie, jest z nimi szczerzy nawet w kontekście nowo tworzonych zespołów, współpracuje z innymi pracownikami czy częstych zmian zespołów zadaniowych.
6. Informowanie pracowników, przekazywanie informacji o ich sytuacji, o sytuacji firmy; zapewnianie przejrzystości otoczenia i poczucia kontroli.	Nie informuje pracowników, nie przekazuje informacji o ich sytuacji, o sytuacji firmy; nie zapewniania pracownikom przejrzystości otoczenia, poczucia kontroli.	W pracy ze stałym zespołem informuje pracowników, przekazuje informacje o ich sytuacji, o sytuacji firmy; zapewnia pracownikom przejrzystość otoczenia i poczucie kontroli nawet w kontekście nowo tworzonych zespołów, współpracuje z innymi pracownikami czy częstych zmian zespołów zadaniowych.	Informuje pracowników, przekazuje informacje o ich sytuacji, o sytuacji firmy; zapewnia pracownikom przejrzystość otoczenia i poczucie kontroli nawet w kontekście nowo tworzonych zespołów, współpracuje z innymi pracownikami czy częstych zmian zespołów zadaniowych.

Opracowano na podstawie praktyki doradczej.

Tabela 3.53. cd.

Komunikacja – efektywność w przekazywaniu i odbiorze informacji	
wskaźniki	poziom wskaźnika
	przekraczający oczekiwania stanowiska dopasowany do oczekiwań stanowiska poniżej oczekiwań stanowiska
1. Dbanie, sprawdzanie, czy to, co zostało przekazane, zostało też poprawnie zrozumiane (tak jak chciał nadawca).	<p>Nie dba, nie sprawdza, czy to, co zostało przekazane, zostało też poprawnie zrozumiane (tak jak chciał nadawca).</p> <p>W sytuacjach typowych, standardowych dba, sprawdza, czy to, co zostało przekazane, zostało też poprawnie zrozumiane (tak jak chciał nadawca).</p> <p>Nie przekazuje informacji ważnych dla współpracy czy realizacji zadań/zatrzymuje ich, powoduje „zatory” komunikacyjne.</p> <p>Przekazuje informacje ważne dla współpracy czy realizacji zadań/nie zatrzymuje „zatorów” komunikacyjnych.</p>
2. Przekazywanie informacji ważnych dla współpracy czy realizacji zadań/niezatrzymywanie ich, niepowodowanie „zatorów” komunikacyjnych.	<p>Nie przekazuje informacji ważnych dla współpracy czy realizacji zadań/nie zatrzymuje „zatorów” komunikacyjnych.</p> <p>Przekazuje informacje ważne dla współpracy czy realizacji zadań/nie zatrzymuje „zatorów” komunikacyjnych także w sytuacjach trudnych (natłoku informacji, wielu jednoczesnych wydarzeń, presji czasowej, stresu).</p>



3. Dobór, dopasowywanie treści i formy komunikowania się do odbiorcy/elastyczność w przekazywaniu informacji.	Nie doбира, nie dopasowuje treści i formy komunikowania się do odbiorcy/jest elastyczny w przekazywaniu informacji.	W sytuacjach typowych, standardowych doбира, dopasowuje treść i formę komunikowania się do odbiorcy/jest elastyczny w przekazywaniu informacji.	Dobiera, dopasowuje treść i formę komunikowania się do odbiorcy/jest elastyczny w przekazywaniu informacji także w sytuacjach trudnych (natłoku informacji, wielu jednoczesnych wydarzeń, presji czasowej, stresu).
4. Dbałość o płynność i poprawność językową.	Nie dba o płynność i poprawność językową, mówi niedbale.	W sytuacjach typowych, standardowych dba o płynność i poprawność językową.	Dba o płynność i poprawność językową także w sytuacjach trudnych (natłoku informacji, wielu jednoczesnych wydarzeń, presji czasowej, stresu).
5. Wiarygodność, nieprzekazywanie informacji, co do których nie ma się pewności lub o których się wie, że nie są prawdą.	Zdarza mu się przekazywać informacje niewiarygodne, takie, co do których nie ma pewności lub które nie są prawdą (m.in. plotki).	W sytuacjach typowych, standardowych nie przekazuje informacji niewiarygodnych, takich, co do których nie ma pewności lub które nie są prawdą (m.in. plotki).	Nie przekazuje informacji niewiarygodnych, takich, co do których nie ma pewności lub które nie są prawdą (m.in. plotki) także w sytuacjach trudnych (natłoku informacji, wielu jednoczesnych wydarzeń, presji czasowej, stresu).

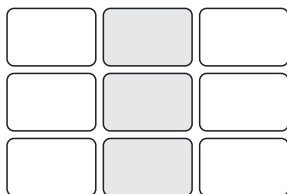
Opracowano na podstawie praktyki doradczej.

Tabela 3.54. Przykład arkusza obserwacyjnego SNW. Ostatnia kolumna to miejsca do zaznaczenia decyzji, które z natężeń danego wskaźnika charakteryzuje ocenianego pracownika (fragment). W praktyce arkusz jest dokumentem elektronicznym zintegrowanym z innymi elementami SOOP

Kontrola i korygowanie działań – kontrolowanie i zapewnianie zgodności przebiegu podjętych działań z wyznaczonym planem i oczekiwany rezultat				Komentarz do obserwacji
wskaźniki	poziom wskaźnika			
	poniżej oczekiwań stanowiska A	dopasowany do oczekiwań stanowiska B	przekraczający oczekiwania stanowiska C	
1. Ustalenie norm efektywności podejmowanych działań	Nie ustala norm efektywności podejmowanych działań	Ustala normy efektywności działań w obrębie zakresu swojego stanowiska pracy /w sytuacjach typowych, rutynowych zadań	Ustala normy efektywności podejmowanych działań także poza zakresem swojego stanowiska pracy lub/i w sytuacjach zadań nowych czy złożonych	
<b>Obserwacja</b>				
2. Porównywanie na bieżąco /regularnie efektów z przyjętymi normami	Nie porównuje efektów działań z przyjętymi normami	Porównuje efekty kolejnych etapów działań z przyjętymi normami w obrębie zakresu swojego stanowiska pracy/w sytuacjach typowych, rutynowych zadań	Porównuje efekty kolejnych etapów działań z przyjętymi normami także poza zakresem swojego stanowiska pracy lub/i w sytuacjach zadań nowych czy złożonych	
<b>Obserwacja</b>				
(fragment)				

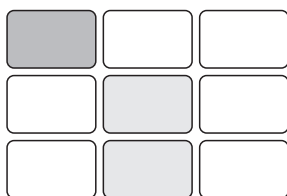
9. W celu ułatwienia interpretacji model kompetencji zawierający 3 poziomy natężeń każdego ze wskaźników został rozbudowany o system poziomów dla kompetencji. Poziom kompetencji nie jest jednak bezpośrednio określany przez oceniającego. Stanowi wynik stosunku 3 natężeń wskaźników w ramach kompetencji i jest definiowany poza narzędziem (automatycznie podczas zliczania wyników). Według tej zasady każda kompetencja może uzyskać jedną z 6 ocen ogólnych (w tym przypadku są to poziomy natężenia kompetencji), tj.:

1. Kompetencja na wymaganym/oczekiwanym poziomie



Obraz graficzny nawiązuje bezpośrednio do budowy arkusza obserwacyjnego (arkusz SNW) ukazanego w tabeli 3.54. Jako przykład prezentacji graficznej poziomów kompetencji posłużyła kompetencja o 3 wskaźnikach. Kolor pośrodku oznacza, że wszystkie 3 wskaźniki uzyskały ocenę B, czyli poziom pożądanym na danym stanowisku. W rzeczywistym systemie użyte są różne kolory.

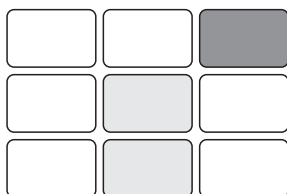
2. Kompetencja wymaga wsparcia – uzupełnienie luki



W tym przypadku tylko 2 wskaźniki uzyskały ocenę B, czyli poziom pożądanym na danym stanowisku, natomiast jeden uzyskał ocenę A, oznaczającą poziom niższy niż oczekiwania na danych stanowisku (pierwszy wskaźnik od lewej strony).

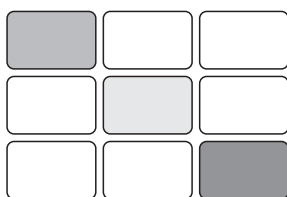
To sygnał ewentualnego braku w danej kompetencji.

3. Kompetencja wymaga wsparcia – rozwój potencjału



W tym przypadku także tylko 2 wskaźniki uzyskały ocenę B (szare pola w środkowej kolumnie), czyli poziom pożądanym na danym stanowisku, natomiast jeden uzyskał ocenę C, oznaczającą poziom wyższy niż oczekiwania na danych stanowisku (pierwszy wskaźnik od prawej strony). To sygnał istnienia potencjału w zakresie danej kompetencji.

4. Kompetencja niezrównoważona – wymaga szczegółowej analizy



W tym przypadku każdy wskaźnik przyjął inny poziom. Jeden uzyskał ocenę A, drugi B, a trzeci C. To sygnał istnienia częściowego dopasowania, braku i potencjału w zakresie danej kompetencji. To trudna sytuacja wymagająca szczególnej analizy indywidualnej. Jeśli taki obraz charakteryzuje kilka kompetencji u jednej osoby, może być to konsekwencją na przykład zaniedbania we wcześniejszym okresie rozwijania potencjału, co spowodowało frustrację i zaowocowało spadkiem zaangażowania. To z kolei może być widoczne jako niepożądane zachowania. W takiej sytuacji ocena A nie byłaby sygnałem luki kompetencyjnej, lecz spadku motywacji.

### 5. Kompetencja wykraczająca poza stanowisko – wymaga szczegółowej analizy potencjału


W tym przypadku wszystkie wskaźniki uzyskały ocenę C, czyli poziom przekraczający oczekiwania na danym stanowisku.

Jest to sygnał istnienia bardzo dużego potencjału w zakresie danej kompetencji, przy jednoczesnym całkowitym braku dopasowania. Oznacza to potrzebę pilnej interwencji, gdyż przy tym poziomie potrzeb zmiany/rozwoju nieodpowiedzenie na nie szybko będzie miało negatywne konsekwencje. Podjęcie decyzji o kierunku i zakresie zmiany będzie wymagało szczegółowej analizy oceny wyników pracy oraz poprzednich okresów, a także wnikliwej rozmowy z ocenianym.

### 6. Brak kompetencji – wymaga szczegółowej analizy przyczyn


W tym przypadku wszystkie wskaźniki uzyskały ocenę A, czyli poziom poniżej oczekiwanego na danym stanowisku.

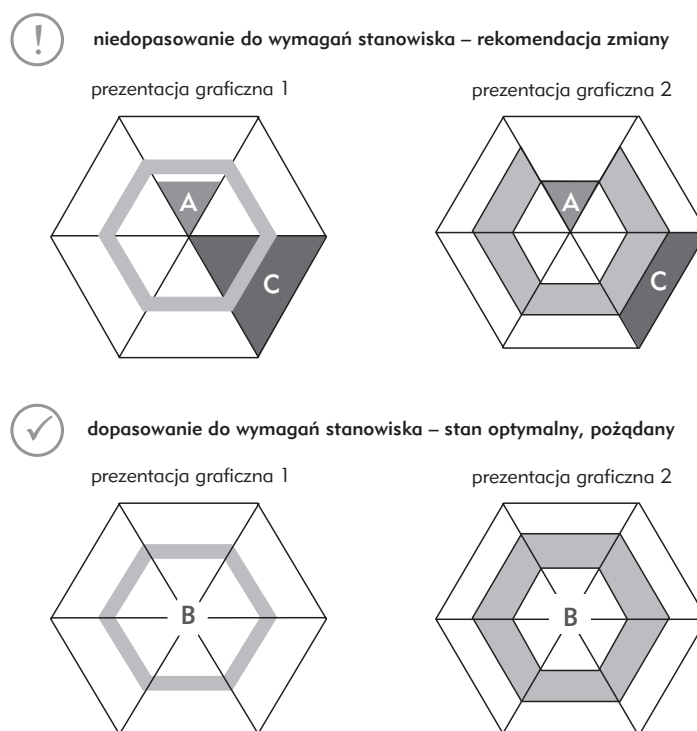
Jest to sygnał istnienia bardzo dużego niedopasowania lub braków w obrębie danej kompetencji. Oznacza to potrzebę pilnej interwencji i sprawdzenia przede wszystkim przyczyn takiego stanu. W przypadku ustalenia, że przyczyną są realne braki w kompetencji, należy sprawdzić ich źródła i zdecydować, czy da się je uzupełnić. Jeśli przyczyną jest niedopasowanie do stanowiska na poziomie preferencji czy motywacji zawodowej, należy rozważyć zmianę stanowiska lub jego reorganizację. Do podjęcia decyzji o kierunku i zakresie zmiany będzie potrzebna szczegółowa analiza oceny wyników pracy oraz poprzednich okresów, a także wnikliwa rozmowa z ocenianym. Im więcej kompetencji przybierze taki poziom, tym interwencja będzie pilniejsza.

Warto pamiętać, że taki obraz kompetencji może być również próbą zakomunikowania czegoś, na przykład niezadowolonia.

O przyczynach występowania różnych zachowań traktuje księga motywów (baza atrybucji) – podrozdz. 3.4.5.9. oraz baza w aplikacji. Będzie o tym także mowa w podrozdziale 3.4.5 poświęconym interpretacji wyników i formułowaniu wniosków na temat rozwoju ocenianych pracowników.

10. W przypadku tak skonstruowanego systemu nadawania wartości kompetencjom, w którym punktem wyjścia są 3 proste i jednoznaczne natężenia wskaźników, ogólna ocena kompetencji nie oznacza żadnej formy jej uśredniania ani ujęcia ilościowego. Jest to opis wskazujący na kierunek dalszych działań w zakresie analizy wyników. Podstawowe kierunki reagowania powinny być opracowane w ramach kolejnego elementu systemu oceny lub w ramach systemu rozwoju pracowników.

11. Podstawą oceniania w systemie, w ramach którego funkcjonuje arkusz SNW, jest założenie, że optymalny poziom oceny wyznacza dopasowanie do wymagań stanowiska pracy. W modelu kompetencji i w arkuszu oceny oznacza to ocenę B. Każda inna ocena, czyli zarówno A, jak i C, to informacja o pewnym stopniu niedopasowania do zajmowanego w danym momencie stanowiska pracy – ocena A to informacja o pewnych brakach koniecznych do uzupełnienia, a ocena C – o możliwościach większych niż wymaga stanowisko pracy, czyli o potencjale rozwojowym, który choć jest pozytywny i rokujący, z punktu widzenia stopnia dopasowania do stanowiska oznacza odchylenie od poziomu oczekiwanego. To z kolei jest sygnałem do przeanalizowania możliwości zmian. Obraz dopasowania i jego braku wynikającego z deficytów lub nadwyżek dla arkusza SNW prezentuje ilustracja 3.26. Wszelkie oznaczenia – zarówno kolory lub odcienie, jak i litery – są kwestią otwartą i należy je dopasować do preferencji użytkowników.



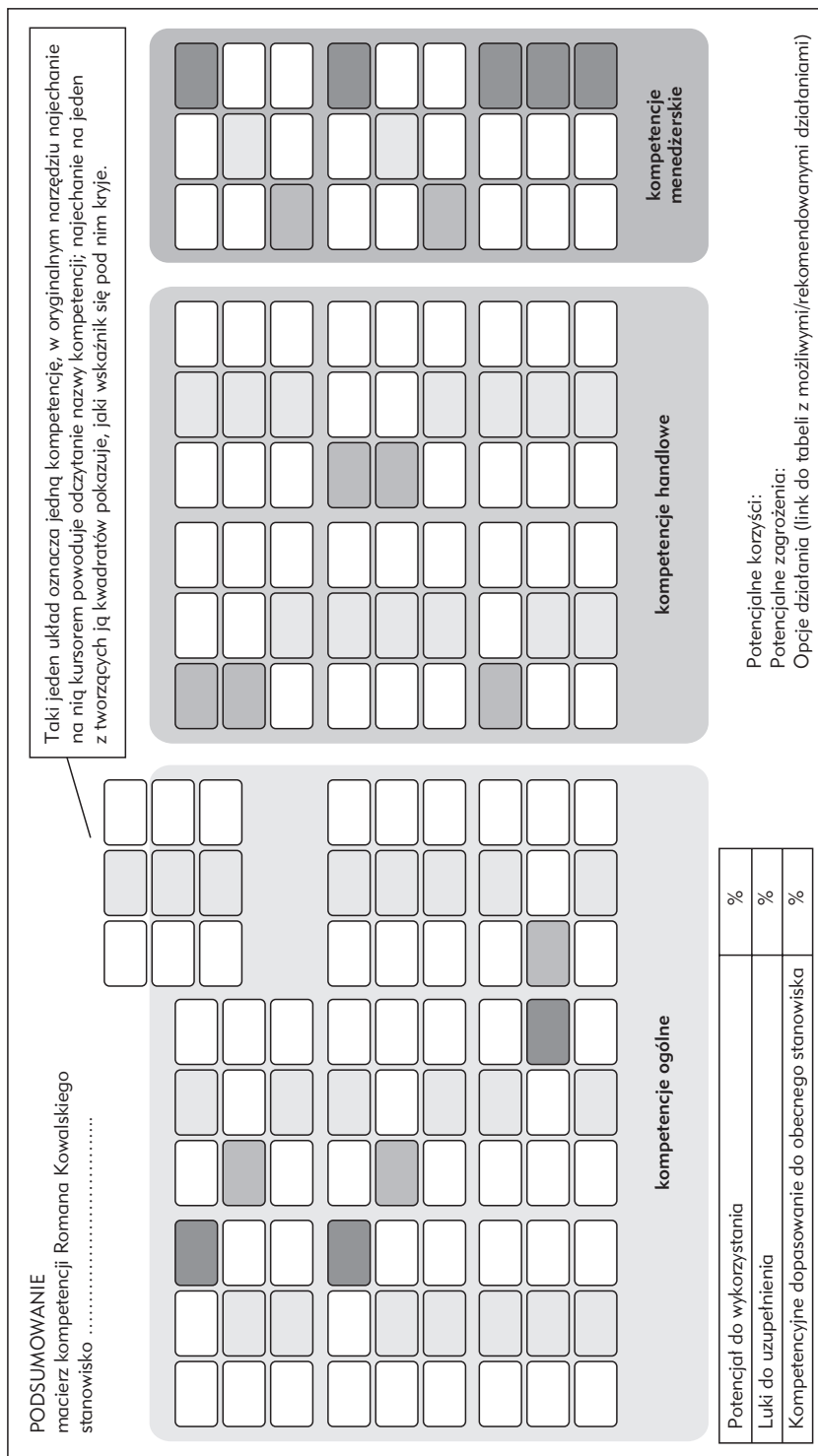
**Ilustracja 3.26.** Dwa warianty (do wyboru) graficznej prezentacji poziomu natężenia wskaźników w ramach jednej kompetencji w arkuszu SNW

12. W opisywanym rozwiązaniu nie stosuje się zasady, że im wyższy wynik, tym lepiej. Najkorzystniejszą sytuację dla organizacji wyznacza ocena B dla większości kompetencji i kilka ocen C. Oznacza to, że pracownik jest dopasowany do swego stanowiska pracy, a dodatkowo prezentuje w pewnym obszarze potencjał do wykorzystania, który może stać się podstawą planu rozwoju. Uzyskanie dominującej oceny C będzie natomiast informacją o tym, że potencjał i możliwości danego pracownika na danym stanowisku są niewykorzystane. W odniesieniu do samej ocenianej osoby będzie to dobra informacja świadcząca o bardzo wysokim poziomie pewnych kompetencji, jednakże z perspektywy miejsca tej osoby w strukturze firmy nie jest to dobra informacja, gdyż wraz z nią pojawia się wniosek, że dana osoba jest na niewłaściwym miejscu, mogącym ograniczać jej możliwości, a tym samym rozwój. Taka sytuacja narzuca konieczność wprowadzenia zmian w ramach stanowiska pracy lub znalezienia innego stanowiska w strukturze, które zrównoważy potencjał i możliwości pracownika.
13. Utrzymujące się niedopasowanie zarówno w stronę dominującego wyniku A, jak i dominującego wyniku C jest niekorzystne dla obu stron – pracownika i organizacji. Pracownik niedopasowany kompetencjami do swego stanowiska pracy nie może być w pełni efektywny. To powoduje straty dla organizacji i frustrację pracownika. Mechanizm ten nasila się w czasie. Brak reakcji na taką sytuację najczęściej prowadzi do jednego z dwóch efektów: odejścia pracownika z organizacji lub jego stagnacji i zubożenia, a tym samym spadku efektywności pracy.
14. Podstawą oceniania kompetencji w omawianym systemie ocen pracowniczych jest obserwacja pracowników w celu określenia, które z natężeń poszczególnych zachowań zdefiniowanych w modelu kompetencji prezentują oni w swej codziennej pracy. Jako narzędzie obserwacji służy arkusz obserwacyjny (w tym przypadku arkusz SNW). Ukazuje go tabela 3.54. Jako samodzielny dokument, zawierający tylko dane z modelu kompetencji, pełni on funkcję wspomagającą i organizującą całoroczny proces obserwacji. Jako dokument zintegrowany z arkuszem pełnej rocznej oceny pracownika jest natomiast podsumowaniem całorocznej obserwacji i ostatecznym określeniem obserwowanego obrazu pracownika. Zachowania będące wskaźnikami ocenianych kompetencji, rozpisane na 3 poziomach natężeń, są częścią zarówno modelu kompetencji, jak i arkusza obserwacyjnego. W arkuszu mają niezmienną formę, tak by obserwacja była wykonywana bezpośrednio na ich podstawie, a nie na podstawie innego rozumienia poszczególnych kompetencji.
15. Kompetencje w omawianym rozwiązaniu są oceniane odrębnie przez wskazanie występujących w ich zakresie braków, potencjału oraz elementów na poziomie wymaganym przez obecne stanowisko pracy. Na

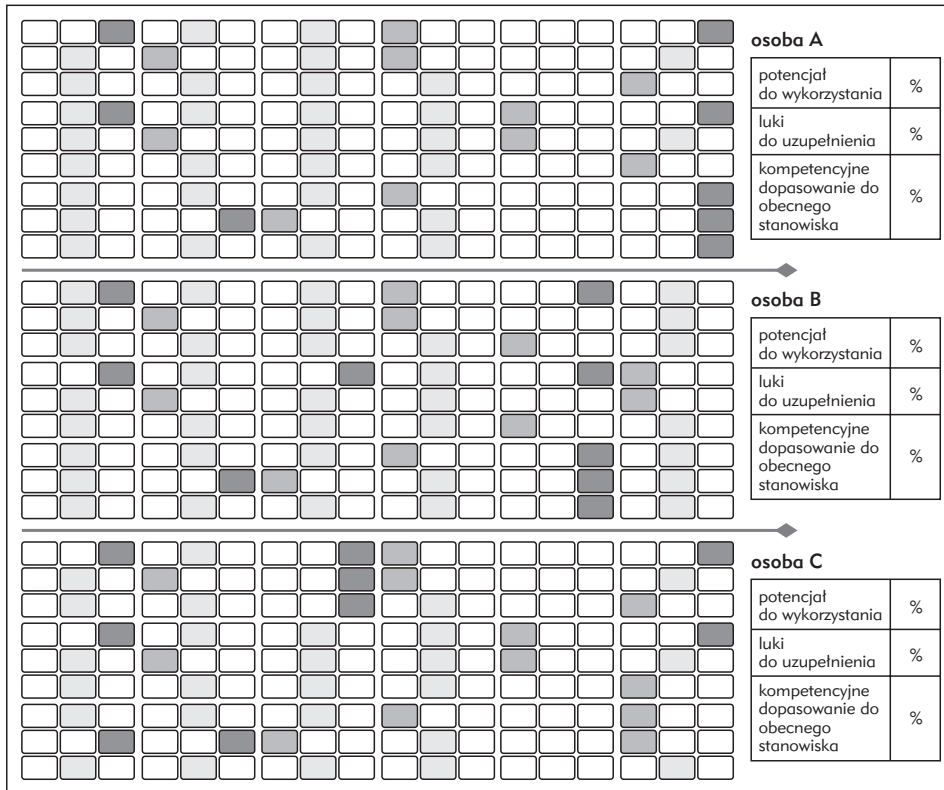
poziomie arkusza obserwacyjnego oceniający nie nadaje kompetencjom żadnych wartości, ma za zadanie jedynie jak najbardziej wiarygodnie i rzetelnie oddać obserwowaną rzeczywistość, czyli przypisać osobie ocenianej typowe dla niej zachowania.

16. W arkuszu obserwacyjnym osoba oceniająca ma za zadanie zaznaczyć wyniki swej obserwacji, z zachowaniem zasady, że zaznacza zachowania regularnie występujące, powtarzające się, charakteryzujące stały, typowy sposób działania osoby ocenianej. Jednostkowe wydarzenia nie powinny być podstawą do wyznaczania poziomu zachowania w podsumowaniu rocznym. Powinny być natomiast powodem bezpośredniej, doraźnej interwencji oceniającego. Mogą być również odnotowane jako pojedyncze incydenty i omówione podczas rocznej rozmowy oceniającej. Jeśli jednak były pojedyncze czy występowały sporadycznie, nie powinny stanowić elementu opisu stałego i typowego sposobu zachowania się ocenianej jednostki. W kompetencyjnej ocenie rocznej najważniejsze jest zidentyfikowanie stałych rysów zachowań, które określają profil charakterystyki pracownika.
17. Arkusz obserwacyjny pozwala jedynie odnotować obserwowane poziomy zachowań. Jednakże sam w sobie nie zawiera żadnych reguł interpretacyjnych, a obserwacja nie odnosi się bezpośrednio do kompetencji, lecz do wskaźników. W celu uzyskania obrazu oceny kompetencji wyniki obserwacji muszą zostać poddane wstępnej interpretacji, tak by oceniający otrzymał obraz podsumowujący, czyli ukazujący relację między zaznaczonymi wskaźnikami a kompetencjami. Dzięki temu, po ocenie opartej bezpośrednio na wskaźnikach, uzyskuje się informację o całościowym stanie kompetencji, co stanowi podstawę analizy i informacji zwrotnej z oceny. W z informatyzowanym arkuszu SNW dzieje się to automatycznie. To nieskomplikowana aplikacja zestawiająca ze sobą na różne sposoby dane z arkusza i ukazująca profil deficytów i potencjału dla pojedynczej osoby (ilustracja 3.27), dla ocenianego zespołu (ilustracja 3.28), działu czy innej jednostki organizacyjnej. Jeśli system ocen jest powtarzany przez kilka cykli, można także wykonać analizy poziomu kompetencji w różnych okresach i porównać je ze sobą (ilustracja 3.29).
18. Sposób obrazowania i zestawiania wyników z arkusza obserwacyjnego może być dowolny – nie jest narzucony przez rodzaj narzędzia. Wszędzie bowiem ocena opiera się na różnicowaniu profilu pracownika na zachowania zgodne z oczekiwaniami, poniżej i powyżej oczekiwań, a to oznacza, że pozytywne i negatywne wskaźniki można ze sobą zestawiać w dowolnej formie graficznej i w dowolnie zaprojektowanym dokumencie. Najważniejsze w podsumowaniu każdego arkusza obserwacyjnego jest to, aby wnioski wyciągać z zestawienia zachowań, a nie z ogólnej oceny całej kompetencji.





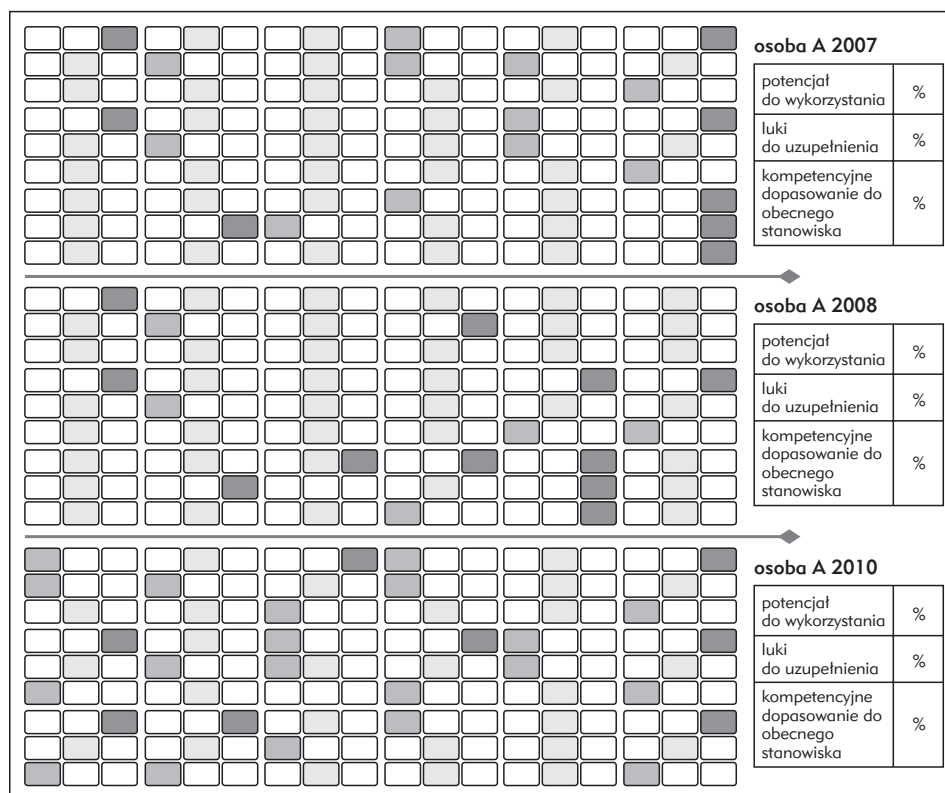
**Ilustracja 3.27.** Przykład macierzy podsumowującej wszystkie wyniki oceny na poziomie kompetencji z arkusza SNW dla jednej osoby (wyjaśnienie grafiki s. 297)



**Ilustracja 3.28.** Przykład zbiorczej macierzy podsumowującej wyniki z arkusza SNW dla 3 osób (wyjaśnienie grafiki s. 297)

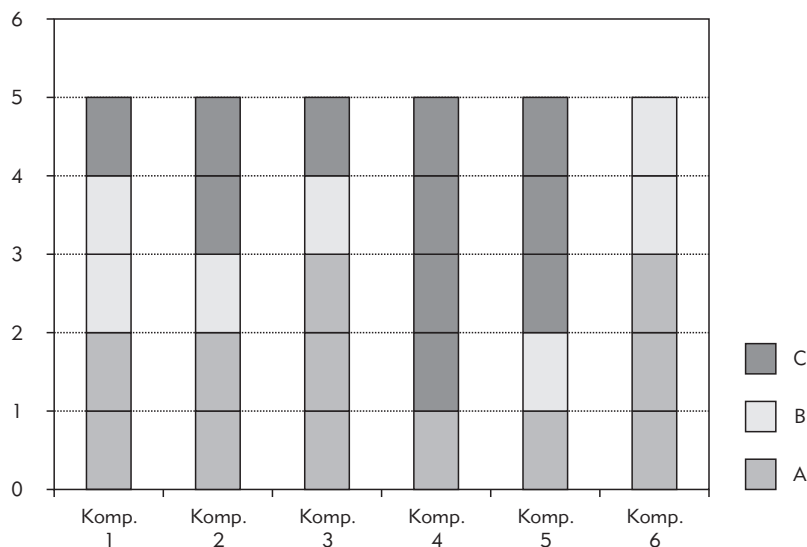
19. Dodatkową miarą kompetencji ukazującą je w sposób przekrojowy (ogólny) jest suma liczby wskaźników uzyskanych na każdym z 3 poziomów, tj. A – poniżej oczekiwań, B – zgodnie z oczekiwaniami oraz C – powyżej oczekiwań. Zgodnie z tą formą obrazowania kompetencji dla indywidualnego pracownika można uzyskać ogólną jego ocenę na poziomie liczby wszystkich deficytów w zakresie kompetencji, liczby zachowań wskazujących na potencjał do wykorzystania oraz liczby wskaźników ukazujących poziom oczekiwany na danym stanowisku pracy. Takie przekrojowe, liczbowe ujęcie oceny może być przydatne do zestawień statystycznych i porównawczych zarówno w kontekście całej organizacji, jak i wobec innych pracowników. Bywa także bardzo pomocne w analizowaniu oddziaływania rozwojowego i motywacyjnego w stosunku do pracownika, gdyż dostarcza czytelne dane na temat zmian w układzie luk, dopasowania i potencjału w zestawieniu kilku cykli oceny. Na ilustracji 3.29 ukazane zostały graficznie wyniki osoby

A z 3 lat oceny, w tym 2 kolejnych lat i po jednym roku przerwy. Z samego zestawienia graficznego widać, że po pierwszej ocenie sytuacja uległa poprawie, natomiast po kolejnych latach bardzo się pogorszyła. Przyczyną mogło być na przykład korygowanie jedynie deficytów, a zaniedbanie rozwoju potencjału. Ujęcie kompetencji przez odniesienie jej do liczby niepokojących wskaźników jest wskazane jedynie dla ilościowych analiz porównawczych, nie ma natomiast zastosowania do planowania rozwoju pracownika (!).



**Ilustracja 3.29.** Przykład zbiorczej macierzy podsumowującej wyniki z arkusza SNW dla 1 osoby w 3 cyklach oceny z roczną przerwą (wyjaśnienie grafiki s. 297)

**Uwaga!** Wszystkie prezentowane ilościowe ujęcia i przekroje oceny kompetencji są wskazane jedynie dla ilościowych analiz porównawczych i zbiorczych zestawień statystycznych. Ten sposób prezentowania wyników oceny kompetencji nie ma natomiast zastosowania do planowania rozwoju pracownika.



**Ilustracja 3.30.** Przekrojowy obraz graficzny dla jednej osoby z podziałem na każdą kompetencję; widoczny jest fragment z 6 kompetencjami, z których każda ma 5 wskaźników; jednostki w pionie odpowiadają pojedynczym wskaźnikom, odcienie szarości informują o poziomie wskaźników; podobny przekrój można uzyskać dla wszystkich kompetencji, także o różnej liczbie wskaźników, prezentując rozkład ich natężeń procentowo w miejsce liczby wskaźników



**Ilustracja 3.31.** Obraz ukazujący – bez podziału na poszczególne kompetencje – ogólny rozkład deficytów, elementów zgodnych z oczekiwaniem oraz potencjału

20. Poza różnymi graficznymi przekrojami układu kompetencji u ocenianego pracownika można także otrzymać zestawienie wskaźników pogrupowanych jedynie w odniesieniu do poziomu ich występowania. W takiej prezentacji osoba oceniająca otrzymuje przede wszystkim zestawienie zachowań niepożądanych, czyli plasujących się na poziomie A, oraz zachowań wykraczających poza oczekiwania (poziom C).

obszary wymagające wsparcia – uzupełnienie luki		obszary wymagające wsparcia – rozwój potencjału	
wskazniki niepożądane	kompetencje	kompetencje	wskazniki potencjału
Nie dochodzi do nowych pomysłów, nie prezentuje nowatorskich idei i rozwiązań.	innowacyjność	kontrola i korygowanie działań	Podjęmuje działania korygujące w przypadku zaobserwowania odchylen efektów od przyjętych norm <b>także w sytuacjach nowych, wychodzących poza typowe działania na stanowisku.</b>
Waha się przed dokonaniem wyboru co do podejmowanych działań; szuka w tym wsparcia, rady; dokonane wybory są niejednoznaczne, zachowawcze.	odwaga decyzyjna	organizowanie	Dotrzymuje terminów realizacji własnych zadań, a <b>także zwraca uwagę na terminowość innych zadań związanych z własną pracą.</b>
Nie potrafi wpłynąć na zmianę postaw i stanowiska innych.	przekonywanie	komunikacja	Dbą, sprawdza, czy to, co zostało przekazane, zostało też poprawnie zrozumiane, <b>także w sytuacjach trudnych (natłoku informacji, wielu jednoczesnych wydarzeń, presji czasowej, stresu).</b>
Nie potrafi wpłynąć na zmianę działań innych.	rozwiązywanie problemów	nastawienie na innych	Nie przekazuje informacji niewiarygodnych, takich, co do których nie ma pewności lub które nie są prawdą (m.in. plotki), <b>także w sytuacjach trudnych (natłoku informacji, wielu jednoczesnych wydarzeń, presji czasowej, stresu).</b>
W obliczu problemów jest bierny, zniechęcają go one, łatwo się poddaje, nie próbuje ich rozwiązać.			Swobodnie i chętnie nawiązuje kontakt z nowymi osobami, inicjuje czy poszukuje sytuacji, w których jest to możliwe; <b>nawet w sytuacjach nowych czy trudnych (natłoku informacji i osób, wielu jednoczesnych wydarzeń, presji czasowej, stresu).</b>
		kompetencje na wymaganym poziomie	
		otwartość na zmiany	
		współpraca wewnątrzfirmowa, nastawienie na klienta wewnętrznego	
		nastawienie na rezultat i rzetelność	

**Ilustracja 3.32.** Obraz ukazujący zestawienie wszystkich wskaźników niepożądanych i tych, które dotyczą potencjału. Zestawienie zachowań generowane jest automatycznie przez aplikację na podstawie wskazań arkusza obserwacyjnego. Dokument arkusza SNW

Jako dodatkowy prezentowany jest obraz elementów dopasowanych. Podsumowanie arkusza zestawiające razem wszystkie zachowania niepożądane ułatwia dopatrzenie się w nich pewnych wspólnych wątków przybliżających osobę analizującą wyniki do nazwania problemu lub problemów, a na dalszym etapie wyjaśnienia z ocenianym ich przyczyn i ustalenia możliwości reagowania. To także ułatwia sporządzenie syntetycznego raportu z oceny. Przykład takiego podsumowania danych z arkusza SNW prezentuje ilustracja 3.32. Przykład profilu raportu wykonanego na ich podstawie po rozmowie z pracownikiem ukazuje ilustracja 3.33.

**Wnioski:**

(wpisuje oceniający po indywidualnej analizie i rozmowie z pracownikiem)

(przykład)

U RK brakuje potencjału menedżerskiego, ale występuje znaczny potencjał w obszarach, które dotyczą funkcji organizatorskich, korygujących czy koordynujących. Widać wyraźnie, że mocną stroną RK jest otwartość, poprawność i rzetelność w komunikacji, dbanie o to, by dzięki kontaktowi z innymi móc kontrolować, sprawdzać, ewentualnie coś poprawiać i korygować. RK jest otwarty na nowe zadania, choć nie powinny być one zbyt autonomiczne. RK znacznie lepiej odnajdzie się w sytuacjach, w których nie będzie musiał podejmować decyzji i samodzielnie rozwiązywać problemów. Zdecydowanie bardziej komfortowo będzie się czuł podczas realizowania czyjegoś planu, który wymaga porozumienia z innymi, przygotowania, wytłumaczenia, może nawet zachęcenia, a już na pewno dopilnowania, czy wszystko przebiega zgodnie z planem. Słabą stroną RK jest natomiast innowacyjność, autonomia, samodzielne motywowanie siebie do podejmowania działań. RK zdecydowanie woli być „na drugim planie”, zapewniać dobrą realizację, komunikację i wsparcie. Jest rzetelny, nastawiony na wynik i na współpracę. Nie boi się zmian, choć nie jest ich inicjatorem.

**Plan działania:**

(wpisuje oceniający po indywidualnej analizie i rozmowie z pracownikiem)

(przykład)

W przypadku RK przede wszystkim należy wzmocnić elementy z zakresu dopasowania oraz wesprzeć rozwój potencjału. Co do luki, nie ma pilnej potrzeby jej uzupełniania, ponieważ RK nie jest zorientowany na ścieżkę menedżerską. Obecnie ma on świadomość braku potencjału menedżerskiego. Jednak jeśli RK w przyszłości wyrazi chęć rozwijania się na ścieżce menedżerskiej, pilnie trzeba z nim omówić jego profil i wskazać naturalny układ luk kompetencyjnych, które świadczą o tym, że stanowiska z odpowiedzialnością i samodzielnością menedżerską mogą być dla niego obciążeniem. Jeśli zakwestionuje to, a jego samoocena będzie w tym zakresie znacząco różna od oceny przełożonego, konieczne będzie zaplanowanie dla RK działania wymagającego wykorzystania kompetencji, które u niego wykazują braki. Realizacja takiego zadania powinna być szczegółowo monitorowana, by po ewentualnym napotkaniu trudności omówić to z RK w odniesieniu do wniosków z rozmowy oceniającej. RK musi bowiem sam doświadczyć tego, co w jego przypadku jest słabą stroną lub zagrożeniem przy podjęciu rozwoju na ścieżce menedżerskiej.

Obecnie należy wprowadzić plan wzmocniający jego mocne strony .....

**Ilustracja 3.33.** Przykładowe podsumowanie wyników w formie wniosków i planu działania. Dokument arkuszy SNW, SNK, 1/0–1. Podsumowanie nie jest generowane, lecz przygotowywane przez osobę oceniającą na podstawie danych zestawionych z arkusza obserwacji i rozmowy z pracownikiem

21. We wszystkich omawianych w tym podrozdziale narzędziach zarówno braki pożądanych zachowań, jak i zachowania oczekiwane oraz potencjał (jeśli jest uwzględniany) są definiowane przede wszystkim jakościowo. Podstawowa zasada przyjęta w prezentowanym podejściu głosi bowiem, że rozwój pracownika można kontrolować tylko wówczas, gdy jest możliwość precyzyjnego określenia braku lub nadwyżki kompetencji oraz ich źródła. Proces zarządzania rozwojem pracowników wymaga zatem odpowiedzi na kilka podstawowych pytań:

- Jakie wskaźniki informują o ewentualnej luce kompetencyjnej lub/i potencjale?
- Czy na pewno występuje realna luka kompetencyjna, czy może poprawa jest kwestią innego oddziaływania niż wsparcie w podnoszeniu kompetencji?
- Jeśli to realna luka, to jakie jest jej źródło/powód występowania?
- Jak należy rozumieć zaobserwowany potencjał?

Dopiero po udzieleniu odpowiedzi na powyższe pytania można zdecydować, jakie wybrać działania rozwojowe, by osiągnąć w danej chwili maksymalne dopasowanie do stanowiska pracy, a w perspektywie czasowej stały rozwój pracownika zarówno w odniesieniu do jego osobistego profilu zawodowego, jak i ścieżki kariery.

Zasady analizowania i interpretacji wyników obserwacji i danych z prezentowanych arkuszy obserwacyjnych są zgodne z założeniami ModeluS<sup>®</sup>, a w konsekwencji takie same dla wszystkich trzech omawianych narzędzi. Narzędzia i towarzyszące im skale zmieniają jedynie sposób prowadzenia obserwacji, nie zmieniają natomiast zasad interpretacji zebranego materiału. Zasady analizy i formułowania wniosków zostały więc omówione w podrozdziale 3.4.5 i odnoszą się do wszystkich trzech narzędzi oceny.

#### 3.4.4.2. Arkusz oparty na skali natężeń dla kompetencji (SNK)

To rozwiązanie wstępnie zostało zaprezentowane w podrozdziale 3.2.3.2.2.1.2 (s. 140). Jak wskazuje nazwa arkusza, opiera się on na skali natężeń dla kompetencji. Wskaźniki natomiast występują w wersji podstawowej i nie stosuje się wobec nich skali natężeń. Natężenie kompetencji definiuje się od razu w narzędziu, na podstawie zaznaczenia przez oceniającego obserwowanych u jednostki wskaźników, nie jest zatem nadawane *a priori*. W przypadku arkusza SNK budowa narzędzia (tabela 3.55) jest różna od budowy modelu kompetencji (tabela 3.56). W arkuszu SNK zastosowana została skala otwarta, czyli skala dająca możliwość indywidualnego zdefiniowania wskaźnika na jednym poziomie. W arkuszu SNK dotyczy to poziomu świadczącego o potencjale. Trudno przewidzieć, jak może u poszczególnych osób



objawiać się potencjał rozwojowy, dlatego menedżer w tym przypadku ma możliwość podejścia do tego w sposób niestandardowy i indywidualny, korzystając jedynie z punktu odniesienia, którym są zachowania na poziomie oczekiwanym. Dzięki otwartej skali można rozszerzyć bezpośrednią ocenę kompetencji ponad trzy podstawowe poziomy bez ryzyka zatarcia wyraźnej granicy, która je rozróżnia (to zagadnienie zostało omówione w części poświęconej błędowi narzędzi, w podrozdziale 3.3.9).

W tabeli 3.56 znajduje się opis modelu kompetencji, na którym opierają się arkusz SNK, a poniżej opis samego arkusza oraz podstawowe zasady oceny z jego wykorzystaniem.

1. W modelu znajduje się 18 kompetencji podzielonych na 3 kategorie: kompetencje ogólne, handlowe i menedżerskie. Model kompetencji dla arkusza SNK prezentuje tabela 3.56. Na potrzeby omówienia zostały w nim zdefiniowane 2 z 18 kompetencji: *motywowanie* i *komunikacja*.
2. W modelu nie są stosowane wagi.
3. W modelu nie ma zdefiniowanych natężeń wskaźników.
4. W modelu nie ma zdefiniowanych natężeń kompetencji. Kompetencje mają definicje opisowe i są prezentowane przez wskaźniki na podstawowym poziomie w formie zachowań pożądanых.
5. Natężenia kompetencji definiuje się dopiero w narzędziu. Nie są jednak stosowane *a priori*.
6. O natężeniu kompetencji świadczy liczba wskaźników zaznaczona jako obserwowana. W zależności od tego przyjmują jeden z 4 poziomów:
  - **D** – brak kompetencji, pracownik nie spełnia żadnego lub bardzo wielu z oczekiwań stawianych na stanowisku w zakresie danej kompetencji; wymaga zasadniczej poprawy – taki poziom kompetencji przyjmuje wtedy, gdy żadne lub bardzo wiele z zachowań ją opisujących nie jest obserwowane; ustalenie, ile braków oznacza ocenę D, zależy od decyzji projektantów systemu i od liczby wskaźników w danej kompetencji; przy 6 i więcej wskaźnikach można rozważyć ocenę D już od 5 braków, gdyż ukazuje to poważny deficyt, natomiast przy 3 czy 4 wskaźnikach ocena D powinna oznaczać całkowity brak obserwacji pożądanых zachowań;
  - **C** – poziom poniżej oczekiwań, pracownik spełnia nie wszystkie oczekiwania stawiane na stanowisku w zakresie danej kompetencji, wymaga poprawy – taki poziom kompetencji przyjmuje wtedy, gdy co najmniej jedno z zachowań ją opisujących nie jest obserwowane; w przypadku oceny C oceniający musi wskazać konkretne zachowanie/zachowania, które obniżyły ocenę;
  - **B** – poziom oczekiwany, pracownik spełnia wszystkie oczekiwania stawiane na stanowisku w zakresie danej kompetencji – taki poziom

**Tabela 3.55.** Wzór arkusza obserwacyjnego SNK (fragment). W praktyce arkusz jest dokumentem elektronicznym zintegrowanym z innymi elementami SOOP

Skala podsumowująca obserwacje wskaźników poszczególnych kompetencji	
A	Przewyższa oczekiwania stawiane na stanowisku w zakresie danej kompetencji
B	Spełnia wszystkie oczekiwania stawiane na stanowisku w zakresie danej kompetencji
C	Spełnia nie wszystkie oczekiwania stawiane na stanowisku w zakresie danej kompetencji, wymaga poprawy
D	Nie spełnia żadnego z oczekiwań stawianych na stanowisku w zakresie danej kompetencji, wymaga zasadniczej poprawy

<sup>1)</sup> Jeśli oceniający decyduje się na przydzielenie oceny A, jest zobowiązany dookreślić, na czym polega wyjątkowość ocenianego w tej kategorii; powyżej ukazana ocena jest tylko przykładem

<sup>2)</sup> Jeśli oceniający decyduje się na przydzielenie oceny C, jest zobowiązany dookreślić, który ze wskaźników obniża ocenę; może wskazać jeden lub dwa wskaźniki (o tym, ile braków świadczy o ocenie C lub D, decydują projektanci SOOP)

Motywowanie			
Definicja kompetencji (oczekiwania, kryteria oceny)			
A	1. Rozpoznaje indywidualne potrzeby i oczekiwania pracowników/zna specyfikę ludzi, z którymi pracuje	B	C
	2. Zaspokaja indywidualne potrzeby i oczekiwania pracowników, wychodzi im naprzeciw		
	3. Docenia wysiłek pracowników (np. nagradzanie, pochwały, wzmacnianie informacją zwrotną)		
	4. Wspiera pracowników w sytuacjach trudności (pomoć merytoryczna, zachęcanie, tłumaczenie trudności, „dodawanie sił”)		
	5. Traktuje pracowników sprawiedliwie, szczerze i obiektywnie (także w kwestiach oceniania)		
	6. Informuje pracowników, przekazuje informacje o ich sytuacji, o sytuacji firmy; zapewnia przejrzystość otoczenia, poczucie kontroli		
		D	
Oprócz spełniania kryteriów 1, 2, 3, 4, 5, 6 z oceny B wykazuje coś więcej, np.: niejednokrotnie przyjmuje rolę coacha, dając ludziom wsparcie, jednocześnie dzieląc się z nimi swym doświadczeniem i wiedzą <sup>1)</sup>		D	
<b>Komentarz do oceny:</b>		D	

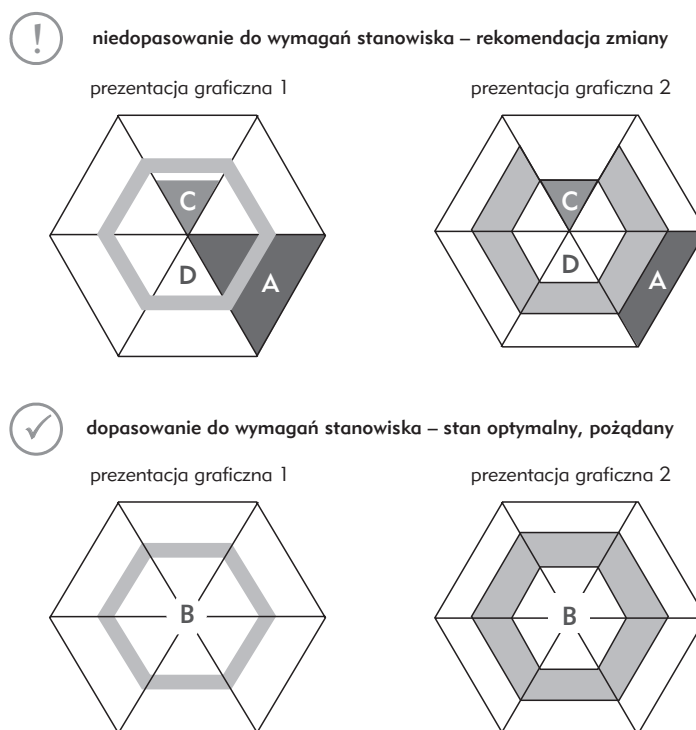
kompetencja przyjmuje wtedy, gdy wszystkie zachowania ją opisujące są obserwowane;

- **A** – poziom powyżej oczekiwań, pracownik przewyższa oczekiwania stawiane na stanowisku w zakresie danej kompetencji; taki poziom kompetencja prezentuje wtedy, gdy obserwowane są wszystkie zachowania oczekiwane (poziom B) i dodatkowo osoba oceniająca jest w stanie sprecyzować, na czym polega postawa wykraczająca poza oczekiwania. Poziom A nie jest więc odgórnie, standardowo zdefiniowany (skala otwarta). Jeśli menedżer chce daną kompetencję ocenić wyżej niż na poziomie oczekiwanym, ma możliwość i jednocześnie obowiązek wpisania zachowań świadczących o prezentowaniu przez ocenianego postawy wykraczającej poza oczekiwania stanowiska.
7. Stosowana skala jest otwarta. Dzięki temu można rozszerzyć bezpośrednią ocenę kompetencji ponad trzy podstawowe poziomy bez ryzyka zarcia wyraźnej granicy, która je odróżnia.

Tabela 3.56. Model kompetencji, na którym opiera się arkusz SNK (fragment)

Kompetencje	Wskaźniki
<b>1. MOTYWOWANIE</b> def.: wzbudzanie zaangażowania, oddziaływanie zwiększające u innych aktywność w wyznaczonych obszarach	1) rozpoznawanie, rozróżnianie indywidualnych potrzeb i oczekiwań pracowników/znajomość specyfiki ludzi, z którymi pracuje 2) zaspakajanie indywidualnych potrzeb i oczekiwań pracowników, wychodzenie im naprzeciw 3) docenianie wysiłku pracowników (np) nagradzanie, pochwały, wzmacnianie informacją zwrotną) 4) wspieranie pracowników w sytuacjach trudności (pomoc merytoryczna, zachęcanie, tłumaczenie trudności, „dodawanie sił”) 5) sprawiedliwe, szczerze i obiektywne traktowanie pracowników (także w kwestiach oceniania) 6) informowanie pracowników, przekazywanie informacji o ich sytuacji, o sytuacji firmy; zapewnianie przejrzystości otoczenia, poczucia kontroli
<b>2. KOMUNIKACJA</b> def.: efektywność w przekazywaniu i odbiorze informacji	1) dbanie, sprawdzanie, czy to, co zostało przekazane, zostało też poprawnie zrozumiane (tak jak chciał nadawca) 2) przekazywanie informacji ważnych dla współpracy czy realizacji zadań/niezatrzymywanie ich, niepowodowanie „zatorów” komunikacyjnych 3) dobór, dopasowywanie treści i formy komunikowania się do odbiorcy/elastyczność w przekazywaniu informacji 4) dbałość o płynność i poprawność językową 5) wiarygodność, nieprzekazywanie informacji, co do których nie ma się pewności lub o których się wie, że nie są prawdą

8. Liczba wskaźników dla różnych kompetencji jest różna, co odzwierciedla naturę organizacji i styl funkcjonowania pracowników. Jest to zatem zbiór otwarty, który w miarę stosowania SOOP będzie mógł ulegać zmianie.
9. Podstawę oceniania w systemie, w ramach którego funkcjonuje arkusz SNK, stanowi założenie, że optymalny poziom oceny wyznacza dopasowanie do wymagań stanowiska pracy. W modelu kompetencji dla arkusza SNK nie jest to zdefiniowane, gdyż model nie zawiera informacji na temat natężeń kompetencji. Natomiast w arkuszu obserwacyjnym oznacza to ocenę B. Każda inna ocena, czyli zarówno A, jak i C czy D, to informacja o pewnym stopniu niedopasowania do zajmowanego obecnie stanowiska pracy lub odchyleniu od oczekiwań. Obraz stanu pożądanego i jego braku wynikającego z deficytów lub nadwyżek dla arkusza SNK prezentuje ilustracja 3.34. Wszelkie oznaczenia – zarówno kolory, odcienie, jak i litery – są kwestią otwartą i należy je dopasować do preferencji użytkowników.



**Ilustracja 3.34.** Obraz dopasowania i jego braku wynikającego z deficytów lub nadwyżek dla arkusza SNK i arkusza 1/0-1

10. W opisywanym rozwiązaniu nie stosuje się zasady, że im wyższy wynik, tym lepiej. Najkorzystniejszą sytuacją dla organizacji wyznacza ocena B dla większości kompetencji i kilka ocen A. Oznacza to, że pracownik jest dopasowany do swego stanowiska pracy, a dodatkowo prezentuje w pewnym obszarze potencjał do wykorzystania, który może stać się podstawą planu rozwoju. Uzyskanie dominującej oceny A będzie natomiast informacją o tym, że potencjał i możliwości danego pracownika na danym stanowisku są niewykorzystane. W odniesieniu do samej ocenianej osoby będzie to dobra informacja świadcząca o bardzo wysokim poziomie pewnych kompetencji, jednakże z perspektywy miejsca tej osoby w strukturze firmy nie jest to dobra informacja, gdyż wraz z nią pojawia się wniosek, że dana osoba jest na niewłaściwym miejscu. Taka sytuacja narzuca konieczność wprowadzenia zmian w ramach stanowiska pracy lub znalezienia innego stanowiska w strukturze, które zrównoważy potencjał i możliwości pracownika.
11. Utrzymujące się niedopasowanie zarówno w stronę dominującego wyniku A, jak i dominującego wyniku C lub D jest niekorzystne dla obu stron – pracownika i organizacji. Pracownik niedopasowany kompetencjami do swego stanowiska pracy nie może być w pełni efektywny. To powoduje straty dla organizacji i frustrację pracownika. Mechanizm ten nasila się w czasie. Taka sytuacja pozostawiona bez reakcji najczęściej prowadzi do dwóch efektów – odejścia pracownika z organizacji lub jego stagnacji i zubożenia, a tym samym spadku efektywności pracy.
12. Podstawą oceniania kompetencji w omawianym systemie ocen jest obserwacja pracowników w celu określenia, które z poszczególnych zachowań zdefiniowanych w modelu kompetencji prezentują w swej codziennej pracy. Jako narzędzie obserwacji służy arkusz obserwacyjny (w tym przypadku arkusz SNK). Ukazuje go tabela 3.55. Jako samodzielny dokument zawierający tylko dane z modelu kompetencji pełni on funkcję wspomagającą i organizującą całoroczny proces obserwacji. Jako dokument zintegrowany z arkuszem pełnej rocznej oceny pracownika jest natomiast podsumowaniem całorocznej obserwacji i ostatecznym określeniem obserwowanego obrazu pracownika. Zachowania będące wskaźnikami ocenianych kompetencji są częścią zarówno modelu kompetencji, jak i arkusza obserwacyjnego. W arkuszu mają niezmienną formę, tak by obserwacja była wykonywana bezpośrednio na ich podstawie, a nie na podstawie innego rozumienia poszczególnych kompetencji.
13. Kompetencje w omawianym rozwiązaniu są oceniane odrębnie przez wskazanie występujących w ich zakresie braków, potencjału oraz elementów na poziomie wymaganym przez obecne stanowisko pracy. Na poziomie arkusza obserwacyjnego oceniający, wskazując występujące zachowania, automatycznie nadaje ocenianej kompetencji wartość

zdefiniowaną w jednym z 4 jej poziomów: A, B, C, D. Tak skonstruowana ogólna ocena wybranej kompetencji nie oznacza żadnej formy jej uśredniania ani ujęcia ilościowego. Jest to opis wskazujący na kierunek dalszych działań w zakresie analizy wyników. Podstawowe kierunki reagowania powinny być opracowane w ramach kolejnego elementu systemu oceny lub w ramach systemu rozwoju pracowników.

14. W arkuszu obserwacyjnym osoba oceniająca ma za zadanie zamieścić wyniki swej obserwacji, z zachowaniem zasady, że zaznacza zachowania regularnie występujące, powtarzające się, charakteryzujące stały, typowy sposób działania osoby ocenianej. Jednostkowe wydarzenia nie powinny być podstawą do wyznaczania poziomu zachowania w podsumowaniu rocznym. Powinny być natomiast powodem bezpośredniej, doraźnej interwencji oceniającego. Mogą być również odnotowane jako pojedyncze incydenty i omówione podczas rocznej rozmowy oceniającej. Jeśli jednak były pojedyncze lub występowały sporadycznie, nie powinny stanowić elementu opisu stałego i typowego sposobu zachowania się ocenianej jednostki. W kompetencyjnej ocenie rocznej najważniejsze jest zidentyfikowanie stałych rysów zachowań, które określają profil charakterystyki pracownika.
15. W arkuszu SNK określenie występowania lub niewystępowania poszczególnych zachowań bezpośrednio przekłada się na ocenę kompetencji (poziom A, B, C, D), co nie zwalnia oceniającego z analizowania zachowań w zbiorczym ujęciu, ukazującym zestawienie deficytów i potencjału. Kompetencyjna ocena roczna nie może kończyć się na informacji, na jakim poziomie znajduje się każda kompetencja bez określenia jej charakterystyki. Zawsze bezwzględnie potrzebna jest informacja o deficytach i potencjale zdefiniowanym na poziomie behawioralnym – czyli nie: ile brakuje, lecz: czego brakuje i z jakiego powodu. W przypadku potencjału nie wystarczy wskazówka, w której kompetencji jest on zlokalizowany, konieczna jest informacja, w czym konkretnie się przejawia. W celu uzyskania podsumowania danych, arkusz ma w swej elektronicznej wersji funkcję, dzięki której menedżer po wpisaniu wyników oceny uzyskuje ich podsumowanie. Podsumowanie, podobnie jak zasady analizowania wyników i wnioskowania, są takie same jak w przypadku arkusza SNW, z tą różnicą, że na poziomie kompetencji system operuje 4 poziomami natężenia. Obraz podsumowania profilu deficytów i potencjału dla pojedynczej osoby ukazuje tabela 3.57.
16. Sposób obrazowania i zestawiania wyników z arkusza obserwacyjnego może być dowolny i nie jest narzucony przez rodzaj narzędzia. Wszędzie bowiem ocena opiera się na różnicowaniu profilu pracownika na zachowania zgodne z oczekiwaniami, poniżej i powyżej oczekiwań, a to oznacza, że pozytywne i negatywne wskaźniki można ze sobą ze-



Tabela 3.57. Przykład macierzy podsumowującej wyniki oceny na poziomie kompetencji z arkusza SNK dla jednej osoby

PODSUMOWANIE wyników oceny kompetencji Romana Kowalskiego stanowisko .....											
Kompetencje											
K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
C	C	C	C	C	C	C	C	C	1/5	C	C
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D

W rzeczywistym narzędziu ustawienie kursora na odpowiednim oznaczeniu K powoduje odczytanie nazwy kompetencji

Te dane informują na poziomie zbiorczym, ile wskaźników na wszystkie występujące zostało ocenionych negatywnie, czyli inaczej ujmując, jak duży deficyt kryje ocena C

W rzeczywistym narzędziu po kliknięciu w okno wyniku wyświetlają się obserwowane u pracownika wskaźniki. Dotyczy to każdego wyniku, tj. A, B, C i D

stawiać w dowolnej formie graficznej i w dowolnie zaprojektowanym dokumencie. Najważniejsze w podsumowaniu każdego arkusza obserwacyjnego jest to, aby wnioski wyciągać z zestawienia zachowań, a nie z ogólnej oceny całej kompetencji. Dodatkową miarą kompetencji ukazującą je w sposób przekrojowy (ogólny) jest suma liczby wskaźników uzyskanych na każdym z 4 poziomów, tj. A – powyżej oczekiwań, B – zgodnie z oczekiwaniami oraz C i D – poniżej oczekiwań. Zgodnie z tą formą obrazowania kompetencji dla indywidualnego pracownika, można uzyskać ogólną jego ocenę na poziomie liczby wszystkich deficytów w zakresie kompetencji, liczby zachowań wskazujących na potencjał do wykorzystania oraz liczby wskaźników ukazujących poziom oczekiwany na danym stanowisku pracy. Takie przekrojowe, liczbowe ujęcie oceny może być przydatne do zestawień statystycznych i porównawczych zarówno w kontekście całej organizacji, jak i wobec innych pracowników. Jest także bardzo pomocne w analizowaniu oddziaływania rozwojowego i motywacyjnego w stosunku do pracownika, gdyż dostarcza czytelnych danych na temat zmian w układzie luk, dopasowania i potencjału w zestawieniu kilku cykli oceny. W arkuszu SNK jest dostępne analogiczne graficzne zestawienie wyników z kilku cykli jak w arkuszu SNW (dla arkusza SNW jest to ilustracja 3.29, s. 304). Ujęcie kompetencji przez odniesienie jej do liczby niepokojących wskaźników jest wskazane jedynie do ilościowych analiz porównawczych, nie ma natomiast zastosowania do planowania rozwoju pracownika.

17. W arkuszu SNK są także dostępne inne przekroje ilościowych wyników oceny kompetencji, tak jak zostało to przedstawione w opisie arkusza SNW. Z racji ich analogii nie są w tym miejscu dodatkowo ukazane.

**Uwaga!** Wszystkie ilościowe ujęcia i przekroje oceny kompetencji są wskazane jedynie do ilościowych analiz porównawczych i zbiorczych zestawień statystycznych. Ten sposób prezentowania wyników oceny kompetencji nie ma natomiast zastosowania do planowania rozwoju pracownika.

18. Poza różnymi graficznymi przekrojami układu kompetencji u ocenianego pracownika można także otrzymać zestawienie wskaźników pogrupowanych jedynie w odniesieniu do poziomu ich występowania. W takiej prezentacji osoba oceniająca otrzymuje przede wszystkim zestawienie zachowań niepożądanych, plasujących się na poziomie D i C oraz zachowań wykraczających poza oczekiwania (poziom A). Jako dodatkowy prezentowany jest obraz elementów dopasowanych. Podsumowanie arkusza zestawiające razem wszystkie zachowania niepożądane ułatwia dopatrzenie się w nich pewnych wspólnych wątków przybliżających osobę analizującą wyniki do nazwania problemu lub problemów, a na dalszym etapie wyjaśnienia z ocenianym ich przyczyn i ustalenia możli-

wości reagowania. To także ułatwia sporządzenie syntetycznego raportu z oceny. Przykład takiego podsumowania danych z arkusza SNK prezentuje tabela 3.58. Raport podsumowujący jakościową interpretację oceny kompetencji jest w tym narzędziu analogiczny do raportu ukazanego w opisie arkusza SNW (ilustracja 3.33, s. 307).

**Tabela 3.58.** Przykład podsumowania wyników oceny na poziomie wskaźników z arkusza SNK dla jednej osoby. Zestawienie zachowań generowane jest automatycznie przez aplikację na podstawie wskazań arkusza obserwacyjnego

PODSUMOWANIE wyników oceny kompetencji Romana Kowalskiego stanowisko .....	
K1	1. NIE dba, NIE sprawdza, czy to, co zostało przekazane, zostało też poprawnie zrozumiane (tak jak chciał nadawca) 2. NIE dba o płynność i poprawność językową
K6	1. NIE dochodzi do nowych pomysłów, NIE prezentuje nowatorskich rozwiązań 2. NIE zapewnia możliwości wdrożenia proponowanych rozwiązań
K9	NIE wykorzystuje, NIE sprawdza nowych rozwiązań i propozycji prezentowanych przez inne osoby
K5	1. Uwzględnia w działaniach szerszą perspektywę i cel nadrzędny 2. Utrzymuje dobre relacje z innymi 3. Dbą o jakość współpracy i satysfakcję współpracowników/klientów wewnętrznych (nie tylko osób ze swego działu) 4. Dzieli się informacjami, rozwiązaniami w ramach całej organizacji 5. Rozumie cele i priorytety innych jednostek organizacyjnych <b>DODATKOWO</b> angażuje się w rozwiązywanie problemów i wspieranie ludzi przy realizacji nowych zadań, nawet jeśli są one niezwiązane bezpośrednio z jego stanowiskiem pracy; widać w jego postawie zainteresowanie sprawami organizacji bez względu na bezpośrednie korzyści, które z tego zaangażowania płyną.
K12	1. Rozpoznaje i zaspakaja indywidualne potrzeby i oczekiwania pracowników/zna specyfikę ludzi, z którymi pracuje 2. Docenia wysiłek pracowników (nagradza, chwali, wzmacnia informacją zwrotną) 3. Wspiera pracowników w sytuacjach trudności 4. Traktuje pracowników sprawiedliwie, szczerze i obiektywnie 5. Informuje pracowników o ważnych dla nich kwestiach, przekazuje informacje o ich sytuacji, o sytuacji firmy; zapewnia przejrzystość otoczenia, poczucie kontroli <b>DODATKOWO</b> niejednokrotnie przyjmuje rolę coacha, dając ludziom wsparcie, jednocześnie dzieląc się z nimi swym doświadczeniem i wiedzą

W rzeczywistym narzędziu ustawienie kursora na odpowiednim oznaczeniu K powoduje odczytanie nazwy kompetencji

W podsumowaniu przy wskazywaniu potencjału, oprócz zachowania/postawy, która podniosła ocenę do poziomu A, zostają wypisane wszystkie zachowania charakteryzujące daną kompetencję, by obraz dodatkowej charakterystyki był w pełni zrozumiały. Zachowania dodatkowe nie są wystandaryzowane, więc ukazanie ich bez kontekstu może zniekształcić obraz kompetencji i intencje oceniającego.

20. We wszystkich omawianych w tym podrozdziale narzędziach zarówno braki pożądanych zachowań, jak i zachowania oczekiwane oraz potencjał (jeśli jest uwzględniany) są definiowane przede wszystkim jakościowo. Podstawowa zasada przyjęta w prezentowanym podejściu głosi bowiem, że rozwój pracownika można kontrolować tylko wówczas, gdy istnieje możliwość precyzyjnego określenia braku lub nadwyżki kompetencji oraz ich źródła. Proces zarządzania rozwojem pracowników wymaga zatem odpowiedzi na kilka podstawowych pytań:
- Jakie wskaźniki informują o ewentualnej luce kompetencyjnej lub/i potencjale?
  - Czy na pewno występuje realna luka kompetencyjna, czy może poprawa jest kwestią innego oddziaływania niż wsparcie w podnoszeniu kompetencji?
  - Jeśli to realna luka, to jakie jest jej źródło/powód występowania?
  - Jak należy rozumieć zaobserwowany potencjał?

Dopiero po udzieleniu odpowiedzi na powyższe pytania można zdecydować, jakie wybrać działania rozwojowe, by osiągnąć w danej chwili maksymalne dopasowanie do stanowiska pracy, a w perspektywie czasowej stały rozwój pracownika zarówno w odniesieniu do jego osobistego profilu zawodowego, jak i ścieżki kariery.

Zasady analizowania i interpretacji wyników obserwacji i danych ze wszystkich prezentowanych arkuszy obserwacyjnych są analogiczne i zostały omówione w podrozdziale 3.4.5.

#### 3.4.4.3. Arkusz zerojedynkowy w wersji 1/0–1 (jednowartościowe wskaźniki, dwuwartościowa ocena)

To narzędzie wstępnie zostało zaprezentowane w podrozdziale 3.2.3.2.2.2.2 (s. 143). Opiera się ono na rozwiązaniu polegającym na całkowitej rezygnacji ze skali natężeń zarówno w odniesieniu do wskaźników, jak i kompetencji. Ocena kompetencji następuje przez wskazanie występowania lub niewystępowania wskaźników pozytywnych, które w narzędziu są zestawione w jedną listę bez odniesienia do kompetencji. W tej wersji oceny obserwacyjnej bez skali natężeń, oznaczonej symbolem (1/0–1), w narzędziu zaprezentowane zostały tylko zachowania pozytywne, do których oceniający może wybrać ocenę o jednej z dwóch wartości: „NIE, to zachowanie nie występuje, występuje zachowanie przeciwne”/„TAK, to zachowanie występuje”. W sytuacji niepewności można dodatkowo skorzystać z opcji: „NIE WIEM”/„nie było obserwowane”/„nie występowało regularnie”. Z zasady jednak ta odpowiedź powinna być stosowana w wyjątkowych przypadkach. Jej nadużywanie może być interpretowane jako brak właściwego zaangażo-

wania lub umiejętności ze strony oceniającego albo sygnał nieprawidłowości w samym systemie oceny. Z budowy i organizacji arkusza wynika jego typ/nazwa – jest to narzędzie o jednowartościowych wskaźnikach (zawsze zachowanie pozytywne – 1) oraz dwuwartościowej ocenie (TAK, występuje/NIE, nie występuje – 0/1). W odróżnieniu od tego typu arkusza funkcjonuje jeszcze druga jego wersja oznaczona symbolem 0–1/1, która oferuje dwuwartościowe wskaźniki (czyli zarówno oczekiwane zachowanie, jak i niepożądane), a oceniający ma do dyspozycji tylko jedną możliwość oceny – TAK, zachowanie jest obserwowane. Arkusz w wersji 0–1/1 został omówiony w podrozdziale 3.2.3.2.2.2.1 (s. 141).

W przypadku arkusza 1/0–1 budowa narzędzia (tabela 3.59) jest różna od budowy modelu kompetencji (tabela 3.56 – jest to ten sam model, który obowiązuje przy arkuszu SNK). W arkuszu 1/0–1 nie stosuje się żadnej skali. Wskaźniki mają formę zachowań pozytywnych, a ocena polega jedynie na wskazaniu, czy dane zachowanie występowało u ocenianego, czy nie, ewentualnie można się odwołać do stwierdzenia „NIE wiem” i dopisać na ten temat komentarz. W opisywanym w książce arkuszu 1/0–1 nie ma funkcji wyznaczania potencjału. Definiuje go oceniający w odniesieniu do analizy i wniosków z podsumowania wyników obserwacji. Istnieje jednak możliwość przygotowania narzędzia opartego na ocenie zerojedynkowej, które będzie uwzględniało ocenę potencjału.

W tabeli 3.59 znajduje się opis arkusza 1/0–1, a poniżej podstawowe zasady oceny z jego wykorzystaniem.

1. W modelu znajduje się 18 kompetencji podzielonych na 3 kategorie: kompetencje ogólne, handlowe i menedżerskie. Model kompetencji dla arkusza 1/0–1 prezentuje tabela 3.56. Na potrzeby omówienia zostały w nim zdefiniowane 2 z 18 kompetencji: *motywowanie* i *komunikacja*.
2. W modelu nie są stosowane wagi.
3. Ani w modelu, ani w narzędziu nie ma zdefiniowanego natężenia wskaźników.
4. W narzędziu nie widać nazw kompetencji, są w nim tylko wskaźniki. Stanowią je wyłącznie zachowania pozytywne. Wskaźniki są w arkuszu wymieszane względem modelu kompetencji (ich układu czy kolejności występowania w arkuszu nie wyznacza porządek modelu kompetencji, lecz przypadkowe rozmieszczenie).
5. W modelu nie ma zdefiniowanych natężeń ani poziomów kompetencji. W założeniu nie ma ich także po podsumowaniu wyników obserwacji, jednakże w razie konieczności można je sformułować i dodać jako element do standardu narzędzia.
6. O ostatecznej wartości kompetencji (jej poziomie, obserwowanym stanie) świadczy stosunek liczby obserwowanych wskaźników pozytywnych

i stwierdzeń na temat braku obserwacji zachowań pozytywnych, czyli informacji o występowaniu zachowań negatywnych. Oceniający ma do wyboru 3 stwierdzenia w odniesieniu do opisanych zachowań: „TAK, występuje”/„NIE, nie występuje” (co jest jednoznaczne z występowaniem zachowania przeciwnego, czyli niepożądanego) oraz „NIE wiem, trudno stwierdzić” – co może oznaczać brak obserwacji/brak danych na ten temat ze strony oceniającego lub informację, że oceniany zachowuje się niespójnie, niejednoznacznie prezentując raz zachowania pozytywne, innymi razy negatywne. W sytuacji wybrania odpowiedzi „NIE wiem” oceniający jest zobligowany do wskazania w komentarzu przyczyny niemożności sformułowania jednoznacznej odpowiedzi.

7. Nie stosuje się żadnej skali. Ocena jest zerojedynkowa (dwuwartościowa) z dodatkową opcją „NIE wiem, trudno stwierdzić”.
8. Liczba wskaźników dla różnych kompetencji jest różna, co odzwierciedla naturę organizacji i styl funkcjonowania pracowników. Jest to zatem zbiór otwarty, który w miarę stosowania SOOP będzie ulegał zmianie.
9. Podstawą oceniania w systemie, w ramach którego funkcjonuje arkusz 1/0–1, jest założenie, że optymalny poziom oceny wyznacza dopasowanie do wymagań stanowiska pracy. Ani w modelu kompetencji dla arkusza 1/0–1, ani w samym arkuszu oceny nie jest to zdefiniowane w postaci określonego poziomu czy konkretnej wartości skali. Ocena sprowadza się do liczby obserwowanych zachowań pozytywnych i ich braku. Im więcej zachowań pozytywnych jest odnotowane, tym większe dopasowania do oczekiwań wobec pracownika.
10. Podstawą oceniania kompetencji w omawianym systemie ocen jest obserwacja pracowników w celu określenia, które z poszczególnych zachowań zdefiniowanych w modelu kompetencji prezentują oni w swej codziennej pracy. Jako narzędzie obserwacji służy arkusz obserwacyjny (w tym przypadku arkusz 1/0–1). Ukazuje go tabela 3.59. Jako samodzielny dokument zawierający tylko dane z modelu kompetencji pełni on funkcję wspomagającą i organizującą całoroczny proces obserwacji. Jako dokument zintegrowany z arkuszem pełnej rocznej oceny pracownika jest natomiast podsumowaniem całorocznej obserwacji i ostatecznym określeniem obserwowanego obrazu pracownika. Zachowania będące wskaźnikami ocenianych kompetencji są częścią zarówno modelu kompetencji, jak i arkusza obserwacyjnego. W arkuszu mają niezmienną formę, tak by obserwacja była wykonywana bezpośrednio na ich podstawie, a nie na podstawie innego rozumienia poszczególnych kompetencji.

Tabela 3.59. Wzór arkusza obserwacyjnego 1/0–1 (fragment). W praktyce arkusz jest dokumentem elektronicznym zintegrowanym z innymi elementami SOOP

W polu „wynik obserwacji” proszę zaznaczyć przez kliknięcie myszką:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• symbol <input checked="" type="checkbox"/>, gdy oceniany prezentuje opisane zachowanie, czyli opisana postawa w sposób stały charakteryzuje ocenianego</li> <li>• symbol <input checked="" type="checkbox"/>, gdy oceniany prezentuje zachowanie przeciwne do opisanego,</li> <li>• N, gdy oceniający nie ma obserwacji na temat opisanej postawy lub gdy oceniany raz prezentuje opisaną postawę, a raz postawę przeciwną ! w przypadku zaznaczenia N, w komentarzu należy napisać, czy dotyczy to braku obserwacji, czy niejednoznacznej postawy ocenianego</li> </ul>		
Lp.	Stwierdzenie opisujące postawę ocenianego pracownika	Wynik obserwacji
1.	Rozpoznaje, rozróżnia indywidualne potrzeby i oczekiwania pracowników. Zna specyfikę ludzi, z którymi pracuje	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> N
Komentarz:		
2.	Dbą i sprawdza, czy to, co zostało przez niego przekazane, zostało też poprawnie zrozumiane przez odbiorców – zgodnie z jego intencjami	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> N
Komentarz:		
3.	Informuje pracowników, przekazuje informacje o ich sytuacji, o sytuacji firmy i o wszelkich ważnych aspektach. Zapewnia tym samym przejrzystość otoczenia i poczucie kontroli	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> N
Komentarz:		
4.	Jest wiarygodny – nie przekazuje informacji, co do których nie ma pewności lub o których wie, że nie są prawdą	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> N
Komentarz:		
5.	Wspiera pracowników w sytuacjach trudności (np. przez oferowanie pomocy merytorycznej, zachęcanie, tłumaczenie, na czym polegają trudności, „dodawanie sił” itp.)	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> N
Komentarz:		

11. Kompetencje w omawianym rozwiązaniu są oceniane przez wskazanie występujących zachowań pozytywnych i im przeciwnych. Jednakże obserwacja i ocena zachowań jest dokonywana bez odniesienia do kompetencji. W arkuszach zerojedynkowych określenie występowania lub niewystępowania poszczególnych zachowań nie przekłada się bezpośrednio na ocenę kompetencji, co obliuguje oceniającego do analizowania zachowań w zbiorczym dokumencie podsumowującym, ukazującym zestawienie zaobserwowanych wskaźników w odniesieniu do kompetencji oraz przekrojowy obraz deficytów i ewentualnego potencjału (jeśli jego ocena jest uwzględniona w arkuszu). Kompetencyjna ocena roczna nie może kończyć się na informacji ilościowej lub ogólnej, zawsze bezwzględnie potrzebna jest informacja o deficytach zde-



finiowanych na poziomie behawioralnym, czyli nie: ile brakuje, lecz: czego brakuje i z jakiego powodu. W celu uzyskania podsumowania danych zawartych w arkuszu, jego wyniki są łączone z modelem kompetencji od razu po zakończeniu jego uzupełnienia i zapisaniu oceny. Odbywa się to automatycznie. Dokument podsumowujący również automatycznie jest dostarczany do oceniającego. Jego budowę prezentują tabele 3.60 i 3.61.

**Tabela 3.60.** Przykład 1 podsumowania wyników oceny na poziomie wskaźników z odniesieniem do kompetencji i komentarzy w arkuszu 1/0–1 dla jednej osoby. Zestawienie zachowań generowane jest automatycznie przez aplikację na podstawie wskazań arkusza obserwacyjnego

PODSUMOWANIE wyników oceny kompetencji Romana Kowalskiego stanowisko .....							
Morywowanie	Lp. stwierdzenia w arkuszu	6	1	15	43	49	59
	Komentarze	<i>K<sub>6</sub> komentarz wpisany przy zachowaniu w polu 6 arkusza</i> <i>K<sub>49</sub> komentarz wpisany przy zachowaniu w polu 49 arkusza</i> <i>K<sub>59</sub> komentarz wpisany przy zachowaniu w polu 59 arkusza</i>					
Komunikacja	Lp. stwierdzenia w arkuszu	2	3	19	61	37	65
	Komentarze						
Kompetencja	Lp. stwierdzenia w arkuszu	14	7	29	41	17	11
	Komentarze						

Najciemniejsze pola oznaczają postawy negatywne, czyli przeciwnie do zachowań opisanych w arkuszu; najechanie myszką na dane pole wyświetla opis zachowania

Pola bez tła (białe) oznaczają postawy nieobserwowane lub niejednoznaczne (w arkuszu oznaczone N)

12. W arkuszu obserwacyjnym osoba oceniająca ma za zadanie zaznaczyć wyniki swej obserwacji, przestrzegając zasady, że zaznacza zachowania regularnie występujące, powtarzające się, charakteryzujące stały, typowy sposób działania osoby ocenianej. Jednostkowe wydarzenia nie powinny być podstawą do wyznaczania poziomu zachowania w podsumowaniu rocznym. Powinny być natomiast powodem bezpośredniej,

doraźnej interwencji oceniającego. Mogą być również odnotowane jako pojedyncze incydenty i omówione podczas rocznej rozmowy oceniającej. Jeśli jednak były pojedyncze czy występowały sporadycznie, nie powinny stanowić elementu opisu stałego i typowego sposobu zachowania się ocenianej jednostki. W kompetencyjnej ocenie rocznej najważniejsze jest zidentyfikowanie stałych rysów zachowań, które określają profil charakterystyki pracownika.

Tabela 3.61. Przykład 2 podsumowania wyników oceny na poziomie wskaźników z odniesieniem do kompetencji w arkuszu 1/0–1 dla jednej osoby. Zestawienie zachowań generowane jest automatycznie przez aplikację na podstawie wskazań arkusza obserwacyjnego

PODSUMOWANIE							
wyników oceny kompetencji Romana Kowalskiego							
stanowisko .....							
Motywowanie	6	1	15	43	49	59	
Komunikacja	2	3	19	61	37	65	
Kompetencja ...	14	7	29	41	17	11	38
Kompetencja ...	52	23	63	44	56		
Kompetencja ...	12	33	4	39	51	21	
Kompetencja ...	18	8	44	22	25	5	31
Kompetencja ...	9	27	47	32	53	10	
Kompetencja ...	57	24	16	48	18	62	
(fragment)							

Liczby w polach oznaczają numer stwierdzenia w arkuszu. Najeżdżenie na nie myszką wyświetla treść wskaźnika

13. Sposób obrazowania i zestawiania wyników z arkusza obserwacyjnego może być dowolny i nie jest narzucony przez rodzaj narzędzia. Wszędzie bowiem ocena opiera się przede wszystkim na różnicowaniu profilu pracownika na zachowania zgodne i niezgodne z oczekiwaniami, a to oznacza, że pozytywne i negatywne wskaźniki można ze sobą zestawiać w dowolnej formie graficznej i w dowolnie zaprojektowanym dokumencie. Najważniejsze w podsumowaniu każdego arkusza obserwacyjnego jest to, aby wnioski wyciągać z zestawienia zachowań, a nie z ogólnej oceny całej kompetencji.
14. Dodatkową miarą kompetencji ukazującą je w sposób przekrojowy (ogólny) jest suma liczby obserwowanych i nieobserwowanych wskaźników pozytywnych. Zgodnie z tą formą obrazowania kompetencji dla indywidualnego pracownika, można uzyskać ogólną jego ocenę na poziomie liczby negatywnych zachowań oraz liczby wskaźników ukazujących poziom oczekiwany na danym stanowisku pracy. Takie prze-

krojowe liczbowe ujęcie oceny może być przydatne do zestawień statystycznych i porównawczych zarówno w kontekście całej organizacji, jak i wobec innych pracowników. Bywa także bardzo pomocne w analizowaniu oddziaływania rozwojowego i motywacyjnego w stosunku do pracownika, gdyż dostarcza czytelnych danych na temat zmian w układzie luk i dopasowania w zestawieniu kilku cykli oceny. W arkuszu 1/0–1 jest dostępne analogiczne graficzne zestawienie wyników z kilku cykli jak w arkuszu SNW i SNK (dla obu arkuszy jest to ilustracja 3.29, s. 304). Różnica polega tylko na tym, że w standardowym arkuszu zerojedynkowym nie jest brana pod uwagę ocena potencjału. Ujęcie kompetencji przez odniesienie jej do liczby niepokojących wskaźników jest wskazane jedynie do ilościowych analiz porównawczych, nie ma natomiast zastosowania do planowania rozwoju pracownika.

15. W arkuszu 1/0–1 są także dostępne inne przekroje ilościowych wyników oceny kompetencji, tak jak zostało to ukazane w opisie arkusza SNW i SNK, z tym że dla dwóch wartości, bez potencjału. Z racji ich analogii nie zostały w tym miejscu dodatkowo ukazane.

**Uwaga!** Wszystkie ilościowe ujęcia i przekroje oceny kompetencji są wskazane jedynie do ilościowych analiz porównawczych i zbiorczych zestawień statystycznych. Ten sposób prezentowania wyników oceny kompetencji nie ma natomiast zastosowania do planowania rozwoju pracownika.

16. Poza różnymi graficznymi przekrojami układu kompetencji u ocenianego pracownika można także uzyskać zestawienie wskaźników pogrupowanych jedynie w odniesieniu do ich występowania lub niewystępowania. W takiej prezentacji osoba oceniająca otrzymuje zestawienie obserwowanych zachowań pożądanых, zachowań niepożądanych oraz zachowań, co do których brakuje jednoznacznej oceny. Podsumowanie arkusza zestawiające razem wszystkie zachowania niepożądane ułatwia dopatrzenie się w nich pewnych wspólnych wątków przybliżających osobę analizującą wyniki do nazwania problemu lub problemów, a na dalszym etapie wyjaśnienia z ocenianym ich przyczyn i ustalenia możliwości reagowania. To także ułatwia sporządzenie syntetycznego raportu z oceny. Przykład takiego podsumowania danych z arkusza 1/0–1 prezentują tabele 3.62 i 3.63. Raport podsumowujący jakościową interpretację oceny kompetencji jest w tym narzędziu analogiczny do raportu ukazanego w opisie arkusza SNW (ilustracja 3.33, s. 307).
17. We wszystkich omawianych w tym podrozdziale narzędziach zarówno braki pożądanых zachowań, jak i zachowania oczekiwane oraz potencjał (jeśli jest uwzględniany) są definiowane przede wszystkim jakościowo. Podstawowa zasada przyjęta w prezentowanym podejściu głosi bowiem, że rozwój pracownika można kontrolować tylko wówczas,

gdy istnieje możliwość precyzyjnego określenia braku lub nadwyżki kompetencji oraz ich źródła. Proces zarządzania rozwojem pracowników wymaga zatem odpowiedzi na kilka podstawowych pytań:

- Jakie wskaźniki informują o ewentualnej luce kompetencyjnej lub/i potencjale?
- Czy na pewno występuje realna luka kompetencyjna, czy może poprawa jest kwestią innego oddziaływania niż wsparcie w podnoszeniu kompetencji?
- Jeśli to realna luka, to jakie jest jej źródło/powód występowania?
- Jak rozumieć zaobserwowany potencjał?

Tabela 3.62. Przykład 1 podsumowania wyników oceny na poziomie wskaźników z odniesieniem do kompetencji w arkuszu 1/0–1 dla jednej osoby. Zestawienie zachowań generowane jest automatycznie przez aplikację na podstawie wskazań arkusza obserwacyjnego. Wybór formy graficznej przekroju wyników należy do oceniającego. W tym arkuszu dostępne są różne obrazy wyników obserwacji

PODSUMOWANIE wyników oceny kompetencji Romana Kowalskiego stanowisko .....	
<b>MOTYWOWANIE</b> def.: wzbudzanie zaangażowania, oddziaływanie zwiększające u innych aktywność w wyznaczonych obszarach	<b>Wyniki obserwacji</b>
Sprawiedliwe, szczerze i obiektywne traktowanie pracowników (także w kwestiach oceniania)	
Informowanie pracowników, przekazywanie informacji o ich sytuacji, o sytuacji firmy; zapewnianie przejrzystości otoczenia, poczucia kontroli	
Docenianie wysiłku pracowników (np. nagradzanie, pochwały, wzmacnianie informacją zwrotną)	
Wspieranie pracowników w sytuacjach trudności (pomoc merytoryczna, zachęcanie, tłumaczenie trudności, „dodawanie sił”)	
Zaspakajanie, wychodzenie naprzeciw indywidualnym potrzebom i oczekiwaniom pracowników	
Rozpoznawanie, rozróżnianie indywidualnych potrzeb i oczekiwań pracowników/znajomość specyfiki ludzi, z którymi pracuje	
<b>KOMUNIKACJA</b> (...)	<b>Wyniki obserwacji</b>
(...)	

Podwójnie przekreślone pola oznaczają postawy negatywne, czyli przeciwne do zachowań opisanych w modelu i arkuszu. Dla ułatwienia można w tabeli podsumowującej zmienić ich brzmienie na formy osobowe lub/i negatywne jak w tabeli 3.63.

Pola z jednym przekreśleniem i szarym tłem to postawy nieobserwowane lub niejednoznaczne (w arkuszu oznaczone N)

**Tabela 3.63.** Przykład 2 podsumowania wyników oceny na poziomie wskaźników z odniesieniem do kompetencji w arkuszu 1/0–1 dla jednej osoby. Zestawienie zachowań generowane jest automatycznie przez aplikację na podstawie wskazań arkusza obserwacyjnego. Wybór formy graficznej przekroju wyników należy do oceniającego. W tym arkuszu dostępne są różne obrazy wyników obserwacji

PODSUMOWANIE wyników oceny kompetencji Romana Kowalskiego stanowisko .....			
K	Zachowania negatywne/ niepożądane	Zachowania zgodne z oczekiwaniami	Zachowania nieobserwowane/ niejednoznaczne
MOTYWOWANIE	Nie zawsze sprawiedliwie, szczerze i obiektywnie traktuje pracowników (także w kwestiach oceniania)	Docenia wysiłki pracowników (np. nagradzanie, pochwały, wzmacnianie informacją zwrotną)	Rozpoznaje, rozróżnia indywidualne potrzeby i oczekiwania pracowników. Zna specyfikę ludzi, z którymi pracuje
	Nie informuje pracowników, nie przekazuje informacji o ich sytuacji, o sytuacji firmy. Nie zapewnia tym samym przejrzystości otoczenia, poczucia kontroli	Wspiera pracowników w sytuacjach trudności (pomoc merytoryczna, zachęcanie, tłumaczenie trudności, „dodawanie sił”)	W tej wersji podsumowania wyników obserwacji dla ułatwienia zostały przygotowane sformułowania przeciwstawne do zachowań pozytywnych bezpośrednio opisujące postawę ocenianego. Nie ma ich w arkuszu, pojawiają się dopiero w podsumowaniu.
	Zaspakają indywidualne potrzeby i oczekiwania pracowników		
KOMUNIKACJA	Nie przekazuje informacji ważnych dla współpracy czy realizacji zadań. Zatrzymuje informacje, co powoduje „zatory” komunikacyjne	Dbą, sprawdza, czy to, co zostało przez niego przekazane, zostało też poprawnie zrozumiane	
		Dobiera, dopasowuje treści i formy komunikowania się do odbiorcy	
		Dbą o płynność i poprawność językową	
		Jest wiarygodny. Nie przekazuje informacji, co do których nie ma pewności lub o których wie, że nie są prawdą	

Dopiero po udzieleniu odpowiedzi na powyższe pytania można zdecydować, jakie wybrać działania rozwojowe, by osiągnąć w danej chwili maksymalne dopasowanie do stanowiska pracy, a w perspektywie czasowej

stały rozwój pracownika zarówno w odniesieniu do jego osobistego profilu zawodowego, jak i ścieżki kariery.

Zasady analizowania i interpretacji wyników obserwacji i danych ze wszystkich prezentowanych arkuszy obserwacyjnych są analogiczne i zostały omówione w podrozdziale 3.4.5.

W prezentowanej powyżej wersji arkusza zerojedynkowego (1/0–1) w narzędziu znajdują się tylko zachowania pozytywne, dlatego budowa modelu nie ulega zmianie w stosunku do arkusza SNK. W sytuacji zastosowania drugiej wersji tego narzędzia, tj. 0–1/1 (omówiony w podrozdz. 3.2.3.2.2.2.1, s. 141), budowa modelu uległaby zmianie, gdyż konieczne byłoby dopisanie do każdego pozytywnego zachowania jego przeciwieństwa. Tak zorganizowany model zawiera wskaźniki zestawione symetrycznie, automatycznie jest ich zatem dwukrotnie więcej. Po przeniesieniu ich do arkusza narzędzie stwarza wrażenie bardziej obciążającego dla osoby oceniającej, ale jest to w dużej mierze tylko pozorny odbiór. W celu rejestracji obserwacji osoba oceniająca zaznacza w arkuszu zachowania, które jej zdaniem charakteryzują ocenianego. W arkuszu 0–1/1 są uwzględnione zarówno zachowania pożądane, jak i niepożądane, dlatego oceniający nie musi wybierać odpowiedzi TAK lub NIE. Jego jedynym zadaniem jest zaznaczenie przez TAK każdego zachowania, które – jego zdaniem – opisuje ocenianego pracownika. Na sam koniec ustosunkowuje się do zachowań pominiętych w arkuszu, czyli wskaźników niezaznaczonych ani w formie pożądanej, ani niepożądanej, oraz do wskaźników zaznaczonych podwójnie, czyli wskazań zarówno dla zachowania pozytywnego, jak i negatywnego. Umożliwia to funkcja aplikacji, która wychwytuje pary przeciwstawnych zachowań bez żadnego zaznaczenia lub z zaznaczeniem jednoczesnym i wyświetla je oceniającemu, zanim zakończy sesję oceny. Natomiast w wersji arkusza, w której prezentowane są tylko pożądane zachowania (wersja opisana wyżej), oceniający musi rozważyć od razu trzy decyzje – TAK lub NIE, ewentualnie NIE wiem, gdyż każdy wskaźnik występuje w arkuszu tylko raz i nie ma możliwości skorygowania oceny. Arkusz 1/0–1 jest nieco mniej precyzyjny niż jego druga wersja 0–1/1, choć – jak już pisałam – jest uważany za mniej obciążający w stosowaniu.

### 3.4.5. Zasady interpretacji obserwacji, formułowania wniosków na temat oceny oraz planowania działań korygujących i rozwojowych

Podsumowując, ocenianie kompetencji wymaga realizacji kilku etapów:

- 1) określenia standardów i norm, czyli pożądanych kompetencji i reprezentujących je zachowań,

- 2) zakomunikowania standardów i norm,
- 3) obserwacji zachowań w trakcie ocenianego okresu,
- 4) porównania obserwacji z określonymi normami,
- 5) wyciągnięcia wniosków z porównania, czyli dokonania oceny,
- 6) podzielenia się wnioskami z oceny z ocenianym pracownikiem,
- 7) podjęcia decyzji o kierunku i formie rozwoju.

Z opisu czynności koniecznych do realizacji oceny kompetencji wynika, że nie jest ona prosta i jednorazowa, lecz stanowi złożone, wieloetapowe, ciągłe i cykliczne działanie, czyli proces.

Oznacza to, że warunkiem efektywności oceny kompetencji jest poprawne realizowanie każdego z etapów. Pominięcie lub osłabienie jednego z ogniw wpłynie na jakość i funkcjonalność całości działań.

Poniżej znajdują się główne zasady oceniania kompetencji zgodne z zasadami ModeluS<sup>®</sup>, które dodatkowo zostały połączone z wnioskami z praktyki ZZL. W tym rozdziale kluczowe zasady realizacji SOOP są syntetycznie zebrane w odniesieniu do całości już zaprezentowanego materiału – zarówno teoretycznego, jak i praktycznego. Stanowią więc podsumowanie wcześniejszych treści. W pierwszej części opisane zostały najważniejsze zasady organizacji całego systemu oceny i samego procesu oceny. W drugiej części znajdują się konkretne przykłady procesu wnioskowania na temat znaczenia zebranych obserwacji i przygotowywania się do rozmowy oceniającej.

#### 3.4.5.1. Zasada 1

**Głównym celem SOOP poświęconego kompetencjom nie jest jedynie określenie poziomu posiadanych przez pracowników kompetencji, lecz przede wszystkim ustalenie, jaki poziom wyznaczonych kompetencji pracownicy prezentują podczas realizacji zadań przypisanych do ich stanowisk pracy. Umieć coś robić – to jedno, robić to, co się umie – to drugie.**

Od SOOP powinno się oczekiwać przede wszystkim oceny stopnia i regularności wykorzystania przez pracowników określonych kompetencji w ich pracy, a nie jedynie stopnia, w jakim są one u nich rozwinięte. W celu określenia samego stopnia prezentowanych przez pracowników kompetencji bez aspektu ich wykorzystania w pracy można zastosować inne metody niż klasyczna ocena okresowa, na przykład pojedyncze symulacje, złożone oceny typu AC czy DC, a także zestawy testów czy wywiady. Mogą one dostarczyć precyzyjnych informacji o stopniu rozwinięcia ocenianych kompetencji, ale nie dostarczą danych, ile z tych zasobów dostępnych u pracowników jest wykorzystywanych przez nich w pracy. Rozbieżność między obrazem kompetencji prezentowanej przez pracownika w codziennym śro-



dowisku pracy a jej obrazem ukazanym przez tę samą osobę w symulowanym otoczeniu to cenna informacja świadcząca o pewnej nieprawidłowości. Powinna stanowić podstawę do szukania rozwiązań mających na celu zniwelowanie tej różnicy. Jednakże sama informacja o pewnym poziomie kompetencji uzyskana poza środowiskiem pracy, bez odniesienia jej do tego, co jest obserwowane podczas pracy, nie wnosi wiele do pełnej oceny pracownika. Do sformułowania jakichkolwiek wniosków na temat deficytów czy potencjału pracownika konieczna jest informacja na temat poziomu jego funkcjonowania w środowisku zawodowym. Dopiero z tą informacją można porównać sposoby działania w innym otoczeniu, na przykład w projekcie, indywidualnym zadaniu wykraczającym poza stanowisko pracy, symulacji czy pracy na czasowo zmienionym stanowisku. I dopiero efekty tych porównań mogą dostarczyć cennych i trafnych wniosków.

#### 3.4.5.2. Zasada 2

**Podstawą oceny kompetencji w ocenie rocznej jest obserwacja i rejestracja zachowań jako wskaźników, które mogą informować o charakterystyce kompetencji.**

Skoro SOOP ma umożliwić sprawdzenie, jaki poziom kompetencji prezentują pracownicy podczas wykonywania swej pracy, to, po pierwsze, kompetencje te muszą być opisane bezpośrednio obserwowalnymi zachowaniami, a po drugie, oceniający musi mieć możliwość ich obserwowania. Gdy w miarę stała i regularna obserwacja jest utrudniona lub bardzo ograniczona, na przykład sposobem organizacji pracy, należy zrezygnować z klasycznej oceny okresowej realizowanej z wykorzystaniem arkuszy obserwacyjnych i oceniać przede wszystkim wyniki pracy, wspomagając się w ocenie kompetencji metodami alternatywnymi do klasycznej oceny okresowej, takimi jak: ocena na bazie symulacji, obserwacja uczestnicząca, metoda 360 stopni lub AC. W sytuacji, gdy charakter pracy umożliwia zwierzchnikowi normalny kontakt z pracownikami i prowadzenie obserwacji, jej przedmiotem powinny być zachowania. Mogą to być pojedyncze reakcje lub ich bardziej złożone formy, takie jak postawy czy sekwencje działań. Muszą być jednak precyzyjnie określone i obserwowalne, tak by w dynamice codziennej pracy można było je bezpośrednio dostrzec i odnotować. Muszą także zostać przypisane do konkretnej kompetencji i mieć ustalone znaczenie dla późniejszej oceny.

Zachowania to najprecyzyjniejsze wskaźniki kompetencji, choć jako nośniki informacji o człowieku nie ograniczają się jedynie do informowania o poziomie kompetencji. Ich natura jako wskaźników jest bardziej złożona, a znaczenie szersze. Innymi słowy, kompetencja nie ma wiarygodniejszego wskaźnika niż zachowanie, lecz zachowanie nie jest wskaźnikiem jedynie

kompetencji, informuje również o innych aspektach charakterystyki człowieka. Na to, jak ludzie postępują i jakie działania podejmują, mają wpływ zarówno czynniki wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Te pierwsze są specyficzne dla jednostki, przez nią ukształtowane i kontrolowane, drugie natomiast oddziałują w środowisku jednostki i ma ona na nie ograniczony wpływ. Do czynników wewnętrznych kształtujących postawy i zachowania człowieka należą: jego zaangażowanie rozumiane jako motywacja lub po prostu chęć do działania oraz kompetencje rozumiane jako osobowość i predyspozycje zawodowe, wiedza, umiejętności, doświadczenie oraz uprawnienia – elementy pozostające ze sobą w ciągłej interakcji. Do czynników zewnętrznych zalicza się wszystkie siły środowiska oddziałujące na ludzkie działanie. Kategoria ta pozostaje otwarta, gdyż jest w pełni zależna od specyfiki otoczenia. Z tego wynika, że bezpośrednio obserwowane zachowania pracownika nie są jeszcze informacją na temat jego kompetencji. Odnotowanie w całorocznej obserwacji regularnie pojawiającego się zachowania, szczególnie gdy ma charakter niepożądany, jest jedynie informacją o konieczności głębszej analizy, jakie są jego przyczyny, a nie wskazówką na temat poziomu kompetencji. Przyczyny obserwowanego zachowania mogą być wewnętrzne lub zewnętrzne – od identyfikacji ich prawdziwego źródła zależy poprawność obranego kierunku działań po ocenie. Tego dotyczą kolejne dwie zasady.

Zaobserwowanie pewnych zachowań to jedna ważna czynność w ocenie pracownika, drugą, niemniej ważną, jest rejestracja obserwacji. Mowa o rejestracji wybiórczej, stanowiącej zapis najważniejszych faktów i ich kontekstu oraz poczynionych na bieżąco interpretacji danej sytuacji. Robienie notatek z rocznej obserwacji, a także z przeprowadzonych interwencji dotyczących zaobserwowanych zachowań (zarówno negatywnych, jak i pozytywnych), które pojawiały się w trakcie trwania długiego okresu oceny, jest niezbędne do wiarygodnej i maksymalnie obiektywnej oceny końcowej. Począwszy od podrozdziału 2.2, w którym jest mowa o budowaniu i funkcjonowaniu systemu poznawczego, przez podrozdziały 3.1.1 i 3.1.3 poświęcone ocenie jako procesowi organizacyjnemu i psychologicznemu, kończąc na wielu innych miejscach niniejszego opracowania, powraca wątek konieczności zapisywania obserwacji tak, by roczna ocena pracownika była w rzeczywistości podsumowaniem całego roku, a nie jego początku i końca lub wybiórczych okoliczności z jego trwania.

#### 3.4.5.3. Zasada 3

Zanim zaobserwowane zachowania zostaną uznane za wskaźniki kompetencji (deficytu lub potencjału), wymagają analizy, interpretacji i konfrontacji z ocenianym. Do tego konieczna jest samoocena pracownika i dyskusja wyników oceny i samooceny.

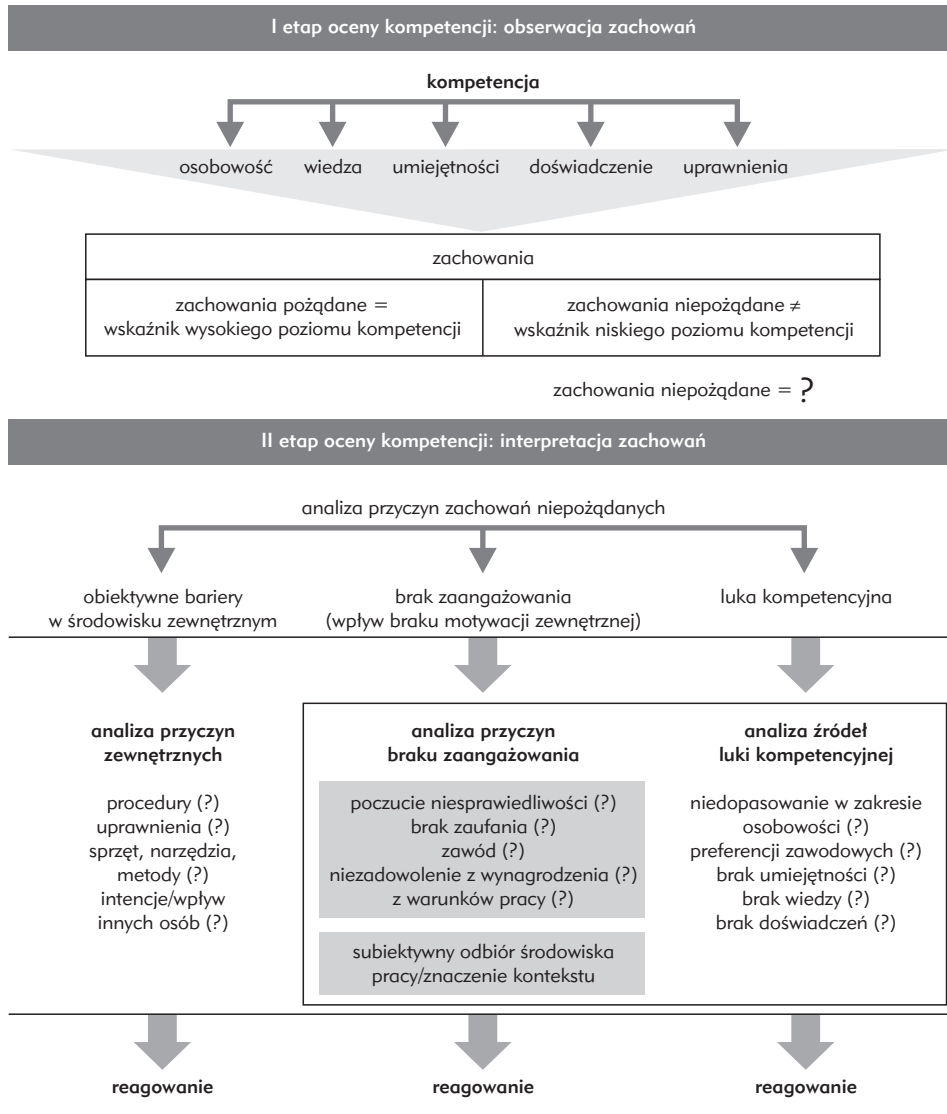
Efekty rocznej obserwacji podsumowane w arkuszu oceny są pewnym obrazem ocenianego widzianym oczami oceniającego. Czasem obraz ten jest spójny i jednoznaczny, czasem niezrozumiały. Raz, w zestawieniu z oceną efektów pracy, tłumaczy sytuację całościowej oceny i podpowiada wnioski, innym razem wprowadza niejasności. Bez względu na poziom informacji, którego dostarcza, zawsze wymaga porównania z samooceną wykonaną przez pracownika i omówienia rozbieżności. W nich może kryć się różnica perspektyw czy niekompletność obserwacji. Wymiana informacji na ten temat może przyczynić się do wyjaśnienia pewnych kwestii i ustalenia rzetelnych wniosków. Otwarta rozmowa oceniająca, która umożliwia realne przedyskutowanie wyników oceny (zatem też i zakwestionowanie niektórych ich aspektów), to warunek konieczny zarówno rzetelności SOOP, jak i jego wiarygodności oraz akceptacji jako rozwiązania wspierającego pracowników.

W celu umożliwienia przeprowadzenia otwartej rozmowy oceniającej konieczne jest przygotowanie się do niej, a do tego z kolei niezbędne jest wcześniejsze zapoznanie się z wynikami oceny wykonanej przez drugą stronę. W procedurze przygotowania się i prowadzenia rozmów oceniających powinna zostać uwzględniona zasada, że w odpowiednim czasie przed rozmową następuje wymiana arkuszy oceny i samooceny, tak by zwierzchnik i pracownik mogli się wcześniej zapoznać z ich treścią i na tej podstawie przygotować argumentację i pytania do rozmowy oceniającej. Stosując arkusze oceniające obsługiwane przez aplikację informatyczną, warto zadbać o to, by wymiana arkuszy następowała automatycznie, czyli by wgląd w ich treść uczestnicy relacji mieli dopiero wówczas, gdy oba dokumenty będą kompletne i gotowe do przeglądania. Zapobiegnie to sugerowaniu się oceną wykonaną w pierwszej kolejności. Korzystając z prostych arkuszy papierowych, rozwiązanie to można wprowadzić po prostu jako regulaminową zasadę oceny, wskazując na korzyści, jakich dostarcza dla obiektywności oceny.

Podczas rozmowy trzeba najpierw podsumować same obserwacje i odnieść je do wydarzeń, na podstawie których zostały odnotowane. Potem należy przedstawić ich interpretację w kontekście kompetencji, definiując zaobserwowane zachowania jako jej pozytywne lub negatywne wskaźniki. W tym momencie jest czas na odniesienie się do wyników samooceny pracownika i zapytanie go o zdanie. Oczywiście ten fragment rozmowy będzie inaczej prowadzony w sytuacji, gdy pracownik ma podobne obserwacje i wnioski, a inaczej gdy ma odmienne zdanie.

W tle dyskusji nad oceną kompetencji zawsze powinny znaleźć się wyniki oceny efektów pracy. Ocena kompetencji ma bowiem sens tylko wówczas, gdy jej konsekwencją jest informacja na temat tego, czy prezentowany poziom kompetencji wpływa na efekty pracy, oraz to, jak jest z nim powiązany. Oczekiwany i poprawny schemat zakłada, że wysoki poziom

kompetencji będzie powiązany z wysokimi efektami pracy, a deficyty kompetencji wpłyną negatywnie na efekty pracy. Jeśli z obserwacji uzyska się obraz odmienny (niski poziom kompetencji – wysokie wyniki pracy lub wysoki poziom kompetencji – niskie wyniki pracy), oznacza to z pewnością wpływ czynników niezależnych od kompetencji, które koniecznie należy zidentyfikować.



**Ilustracja 3.35.** Proces interpretacji obserwowanych zachowań, czyli analizy ich źródła/przyczyny, zgodnie z podstawowym założeniem ModeluS<sup>®</sup> (wcześniej jest on ukazany jako ilustracja 2.11, s. 90)

Ostatecznym efektem dyskusji podczas rozmowy oceniającej powinno być ustalenie, czy obserwowane u pracownika zachowania są wskaźnikami kompetencji, czy na ich zaistnienie ma wpływ inny aspekt. Główny schemat analizy wyników obserwacji zawartych w arkuszu przedstawia ilustracja 3.35. Do oszacowania, czy obserwowane niepożądane zachowania są wskaźnikami pozornej, czy realnej luki kompetencyjnej, a w przypadku luki pozornej ustalenia, co jest ich właściwym źródłem, menedżerowi potrzebna jest rozmowa z ocenianym pracownikiem. Tylko omawiając obserwacje, odnosząc je do konkretnych sytuacji i wskaźników kompetencji, można sprowokować lub zachęcić pracownika do określenia rzeczywistych przyczyn jego postępowania. W analizie samych obserwacji, bez wglądu w perspektywę drugiej osoby i wysłuchania jej relacji, rozróżnienie luki kompetencyjnej od innych przyczyn niepożądanych zachowań jest bardzo trudne, o ile w ogóle możliwe. W przypadku ustalenia przyczyn problemów, które nie wiążą się z poziomem kompetencji (ani ich deficytami, ani niewykorzystanym potencjałem), menedżer powinien je jak najbardziej szczegółowo zdefiniować i wraz z pracownikiem ustalić plan zmian umożliwiających mu swobodne działanie, poprawę efektów pracy i – w konsekwencji – rozwój.

W przypadku ustalenia, że przyczyną problemów jest nieadekwatny do stanowiska pracy poziom kompetencji, należy przeprowadzić drugi etap analizy. Jego celem jest sprawdzenie, co stanowi pierwotne źródło niepożądanych zachowań, czyli który aspekt kompetencji za nie odpowiada. Tego dotyczy kolejna zasada.

#### 3.4.5.4. Zasada 4

**Zachowania uznane za wskaźniki kompetencji nie informują jeszcze o właściwym kierunku działań wpierających (w przypadku deficytu lub potencjału). Wymagają przedtem ustalenia, który aspekt kompetencji jest ich źródłem. Od tego zależy efektywność podjętych dalej działań.**

Zgodnie z zasadami opisanymi w ModeluS<sup>®</sup> luki kompetencyjne blokujące pełną efektywność działań mogą wynikać z deficytów elastycznych zasobów nabywanych, tj. wiedzy, umiejętności, doświadczeń czy uprawnień lub znacznie bardziej stabilnej osobowości czy profilu predyspozycji zawodowych. Na podstawie rozmowy oceniającej odnoszącej się do treści arkusza obserwacyjnego menedżer powinien ustalić źródło problemu, gdyż od niego będzie zależał kierunek działań wpierających i/lub korygujących. W przypadku braku umiejętności główny nacisk powinien być położony na szkolenia (w tym klasyczne, indywidualne czy pomoc praktyczną ze strony współpracowników) oraz wzmacnianie nabytych czynności w praktyce pracy. W przypadku braku doświadczeń szkolenia będą zbędne, a kluczowe znaczenie zyska organizacja pracy dająca ocenianej osobie kontakt z aspek-

tem wymagającym obycia, oswojenia i praktyki. W przypadku, gdy do pełnej efektywności pracownikowi brakuje uprawnień, sytuacja jest łatwa do identyfikacji i rozwiązania, gdyż pozostaje jedynie zorganizowanie mu możliwości zdobycia brakujących uprawnień. Natomiast w przypadku wiedzy należy oszacować najpierw, jakie braki ma pracownik (ich zakres i poziom), gdyż od tego zależy dobór najbardziej racjonalnego rozwiązania. Jeśli braki dotyczą kwestii podstawowych, prostych i łatwo dostępnych, wówczas pracownik powinien być zobligowany do samodzielnego podniesienia poziomu wiedzy potrzebnej do wykonywania zadań zawodowych. Jeśli natomiast jego braki dotyczą wiedzy, którą można w efektywny sposób nabyć jedynie od ekspertów, gdyż jest złożona i wymaga wsparcia doświadczeniem zawodowym, wówczas uzasadnione jest przygotowanie dla pracownika wsparcia z udziałem osób trzecich (specjalistów wewnętrznych lub zewnętrznych).

Zupełnie inaczej prezentują się możliwości wsparcia pracownika, gdy źródłem deficytów kompetencyjnych blokujących poprawny poziom funkcjonowania zawodowego jest osobowość lub preferencje zawodowe. Braki w tych zakresach kompetencji wykluczają pomoc w postaci szkoleń czy innej formy wsparcia polegającego na umożliwieniu ich uzupełnienia. W tych przypadkach należy w porozumieniu z pracownikiem i uwzględniając możliwości firmy, poszukać rozwiązań w jakiejś formie reorganizacji stanowiska pracy lub przeniesienia pracownika na inne stanowisko w strukturze, gwarantujące większe dopasowanie między możliwościami osoby a charakterem pracy.

Każde pochopne rozwiązanie w planowaniu poprawy u pracownika, wykonane na skróty, na szybko, bez analizy realnych przyczyn i specyfiki braków, nie daje spodziewanych rezultatów, co w konsekwencji jest bardzo niekorzystne dla obu stron. Największe straty ponosi jednak organizacja, ponieważ z błędnej decyzji na temat działań rozwojowych pracownika z reguły wynikają koszty nieprzekładające się na poprawę sytuacji. Pracownik wspierany w niewłaściwy sposób i tak zawsze po części z tego wsparcia korzysta, a niejednokrotnie nie prostuje błędnie zdefiniowanych potrzeb, gdyż w każdej formie rozwoju zawodowego upatruje korzyści. Główną odpowiedzialność za zwrot inwestycji w rozwój pracownika ponosi więc menedżer, jako osoba bezpośrednio oceniająca i zobowiązana swą rolą do precyzyjnego i trafnego rozpoznawania potrzeb rozwojowych i ich adekwatnego zaspakajania.

#### 3.4.5.5. Zasada 5

W rocznej ocenie powinny zostać uwzględnione tylko te zachowania, które się powtarzają, stanowią stały repertuar sposobów reagowania danej osoby, opisują charakterystykę ocenianego i są dla niego typowe. Jednostkowe wydarzenia nie powinny wpływać całościowo na roczną ocenę pracownika.



Roczna ocena kompetencji wykonana na podstawie wniosków z całorocznych obserwacji ma charakter podsumowania, a więc wymaga pewnego rodzaju uśrednienia, w celu zaprezentowania obrazu całego ocenianego okresu. Z uwagi na to, że przedmiotem obserwacji są konkretne zachowania mające pewne znaczenia w zależności od kontekstu, w jakim wystąpiły, powinny być interpretowane przede wszystkim jakościowo, a nie ilościowo. Uśredniając obserwacje, należy zatem odwołać się nie do średniej arytmetycznej, lecz do modalnej oznaczającej obserwację zdarzeń najczęściej występujących. W przypadku obserwacji w ocenie rocznej nie chodzi przy tym o szczegółowość i precyzję na poziomie statystycznym, lecz o ogólne podejście zakładające, że w podsumowaniu rocznym powinno się uwzględniać tylko zachowania regularnie występujące, powtarzające się, a tym samym stanowiące stały opis i charakterystykę ocenianego. Zawsze, gdy menedżer nie jest pewien, czy zaznaczyć w arkuszu dane zachowanie jako występujące u ocenianego, czy niewystępujące, gdyż ma różne i niejednoznaczne spostrzeżenia, powinien zadać sobie pytanie: czy oceniany pracownik jest..., wstawiając przymiotnik opisujący człowieka odznaczającego się danym zachowaniem lub cechą, na przykład, czy X jest punktualny, czy niepunktualny (z reguły), czy X jest otwarty na nowe rozwiązania, czy nie; czy jest towarzyski, czy nietowarzyski /wycofany / zamknięty; czy X jest pomocny, czy niechętny do pomocy itd. Nieważne, ile razy dane zachowanie było obserwowane, ważne, czy na tyle często, by stało się określeniem sposobu bycia danej osoby, jej widoczną, stałą i typową cechą. Jeśli charakterystyka zachowania jest powtarzalna, ale typowa jedynie dla pewnych okoliczności, to ich opis staje się komplementarnym elementem oceny omawianego zachowania i koniecznie musi zostać uwzględniony najpierw w komentarzu do oceny, a później we wnioskach z oceny.

Zauważone jednostkowe przypadki zachowań ważnych, mających duże znaczenie dla pracy ocenianego lub jego środowiska, zawsze wymagają bieżącej interwencji, jednak dopóki pozostają jednostkowe lub bardzo rzadkie, nie powinny wchodzić w skład typowej charakterystyki ocenianego. Muszą natomiast być rejestrowane i omawiane.

#### 3.4.5.6. Zasady 6 i 7

##### Zasada 6

Ocena kompetencji i ocena efektów pracy powinny stanowić dwa różne aspekty jednego systemu ocen okresowych. Dopiero wyniki ocen tych dwóch wymiarów rocznej aktywności pracownika mogą być wzajemnie do siebie odniesione, a tym samym stanowić podstawę wniosków dotyczących działań po dokonaniu oceny i przeprowadzeniu rozmowy oceniającej.



### Zasada 7

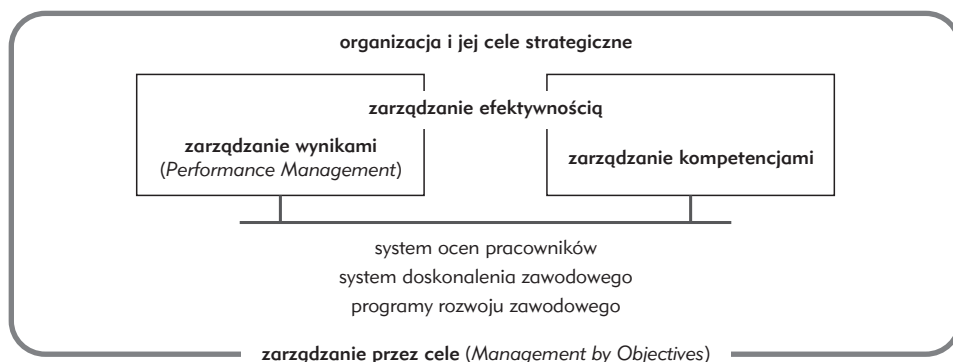
Wynik oceny efektów pracy powinien być bezpośrednio powiązany z systemem wynagrodzeń, czyli z systemem motywacji finansowej. Wynik oceny kompetencji nie powinien mieć bezpośredniego przełożenia na system wynagrodzeń – w sposób bezpośredni może wiązać się tylko z systemem rozwoju (systemem motywacji niefinansowej lub pośredniofinansowej). Wyjątek stanowią sytuacje, w których zdobycie pewnych uprawnień przez pracownika bezpośrednio łączy się ze zmianą zasad jego wynagradzania.

W niniejszym podrozdziale wyjątkowo opiszę jednocześnie dwie zasady interpretowania wyników oceny rocznej i podejmowania na ich podstawie dalszych działań. Taka decyzja jest podyktowana tym, że zasady te są ze sobą na tyle ściśle związane, że omawianie ich niezależnie sprowadzałoby się do ciągłego odnoszenia się do natury obu tych działań, utrudniając odbiór głównego przesłania.

W praktyce ZZL niejednokrotnie przywoływana jest zasada, że *placić należy za wyniki*, natomiast *ocena kompetencji służy kierowaniu rozwojem pracowników*. To słuszna zasada, choć w takim brzmieniu nie opisuje pełnej relacji tych dwóch aspektów oceny pracownika. Zagadnienie to zostało wstępnie omówione w podrozdziale 2.5 oraz przedstawione na ilustracji 2.8 (s. 81). Zgodnie z prezentowanym podejściem, ocena kompetencji odnosi się do sposobu, w jaki pracownicy realizują swe zadania. Zadania kończą się pewnym rezultatem podlegającym ocenie jako wyniki pracy, które są obiektywnie mierzalne zarówno w kategoriach ilościowych, jak i jakościowych, a ponadto przekładają się na wynagrodzenie. W takim ujęciu, w wyniku pracy odzwierciedlają się również kompetencje pracownika i w ten sposób są powiązane z wynagrodzeniem. Dzieje się to jednak pośrednio i naturalnie, czyli tylko wówczas, gdy wyniki pracy są dobre. Mechanizmowi temu towarzyszy założenie, że kompetencje mogą wpływać na wyniki pracy tylko wtedy, gdy pracownik z nich korzysta, a nie wówczas, gdy je tylko posiada. Również tylko wtedy, gdy z nich korzysta, powinny być wynagradzane. Jest to racjonalna i logiczna zasada postępowania, dodatkowo zabezpieczająca przed nadużyciami i stosowaniem niesprawiedliwych rozwiązań w ocenie. Tak rozumiana relacja między wynikami pracy, kompetencjami oraz systemem motywacyjnym podkreśla dodatkowo wspólny fundament procesu zarządzania efektami (wynikami) i procesu zarządzania kompetencjami, które w rzeczywistości mają bardzo zbliżoną tożsamość różniącą się jedynie nazwą i nieco perspektywą (ilustracja 3.36).

Mimo logiki tej relacji, nie jest ona prosta i nie sprowadza się jednoznacznie do zasady, że im wyższe kompetencje pracownika, tym lepsze wyniki jego pracy, choć gdyby tak było, sytuacja byłaby znacznie łatwiejsza. Wyniki powstają bowiem z połączenia zasobów jednostki z zasobami organi-

zacji. Zasobami jednostki są kompetencje, zasobami organizacji zaś między innymi systemy (w tym zarządzanie), narzędzia, know-how, ludzie. Inaczej mówiąc, wyniki są efektem interakcji pracownika z całym jego otoczeniem zawodowym (ilustracja 3.8, s. 114). Udział czynników zewnętrznych może być pozytywny lub negatywny. Zanim się więc oszacuje, jaki wkład w wyniki pracy pracownika mają jego kompetencje, należy wiedzieć, jaki wpływ na pracę jednostki ma jej bogate i różnorodne otoczenie zawodowe. Temu również powinna zostać poświęcona roczna obserwacja. Ponadto źródłem informacji w tej kwestii jest samoocena pracownika w połączeniu z otwartą rozmową umożliwiającą wymianę spostrzeżeń i wniosków na ten temat między pracownikiem a zwierzchnikiem. Bez względu na wnioski z analizy udziału kompetencji pracownika w efektach jego pracy, jeśli są one wysokie, powinny za tym iść ustalone wcześniej korzyści w zakresie wynagrodzenia. Jeśli natomiast są niskie, powinny pociągnąć za sobą negatywne konsekwencje w wynagrodzeniu. Zasada *pieniądze tylko za efekty* powinna pozostać w mocy (wyjątek stanowią sytuacje, gdy za poszerzeniem pewnych aspektów kompetencji automatycznie podążają zmiany w wynagrodzeniu, jak chociażby pozyskiwanie certyfikowanych uprawnień). Każda sytuacja, w której pracownik mimo posiadania dobrego poziomu kompetencji nie może osiągnąć dobrego wyniku, na co wpływ mają czynniki otoczenia, powinna być szczegółowo omówiona w celu znalezienia rozwiązania problemu (była też o tym mowa w podrozdziale 3.1.3 poświęconym ocenie widzianej z perspektywy procesu psychologicznego).



**Ilustracja 3.36.** Wzajemne powiązania procesów organizacyjnych wspierających system oceny i rozwoju pracownika (ujęcie 1, ujęcie 2 prezentuje ilustracja 4.1, s. 363)

Formalne i oficjalne uznanie, że wina za słabe wyniki nie leży w kompetencjach i zaangażowaniu pracownika, co prawda nie zmienia sytuacji w kwestiach jego wynagrodzenia, jednak w żaden sposób nie powinna też ograniczać jego rozwoju. Pracownik, który nie ma deficytów w kompeten-

cyjach i jest we właściwy sposób zaangażowany w swą pracę, jednak blokowany przez jakieś elementy otoczenia, musi otrzymać wsparcie zarówno w zakresie usunięcia barier uniemożliwiających mu pełną efektywność, jak i w zakresie poszerzania swych kompetencji lub pozyskiwania zupełnie nowych. Konsekwencje oceny wyników pracy i oceny kompetencji można rozdzielić w następujący sposób (ilustracja 3.37):

- wysokie kompetencje i wysokie wyniki pracy to wysoka efektywność przekładająca się na wynagrodzenia i rozwój lub umocnienie kompetencji;
- wysokie wyniki i niskie kompetencje to wysoka wydajność, która gwarantuje pracownikowi korzyści finansowe, jednak wymaga zarówno silnego wsparcia rozwoju lub skorygowania kompetencji, jak i pilnej kontroli, czy braki kompetencyjne nie są na tyle duże i istotne, że wpłyną negatywnie na wizerunek firmy (np. zbyt agresywna postawa sprzedażowa wobec stałych klientów negowana przez firmę, choć na krótki dystans skuteczna i świadomie stosowana przez pracownika);
- niskie wyniki i wysokie kompetencje to niska wydajność, która co prawda nie daje korzyści finansowych pracownikowi, jednakże powinna obligować zwierzchnika do analizy sytuacji i identyfikacji barier blokujących przełożenie wysokich kompetencji na wyniki pracy; w takiej sytuacji ograniczenia mają z reguły swe źródło bezpośrednio w otoczeniu (np. relacje interpersonalne – blokowanie przez konkretne osoby, procedury, za mały zakres uprawnień/autonomii na stanowisku pracy), rzadziej są pośrednim wpływem otoczenia, które – negatywnie oceniane przez pracownika – powoduje jego niezadowolenie i w konsekwencji niewykorzystanie kompetencji; taka charakterystyka jest bardziej typowa dla sytuacji, gdy pracownik uzyskuje dobre wyniki, choć niższe, niż by można się spodziewać po poziomie rozwoju jego kompetencji; pracownicy, którzy obniżają wyniki swej pracy w celu manifestacji niezadowolenia, z reguły racjonalnie utrzymują je na poziomie, który jest dla nich satysfakcjonujący finansowo; ocena okresowa, która informuje o niskim poziomie wyników i wysokim poziomie kompetencji, przede wszystkim powinna obligować do wyjaśnienia nierównowagi między dwoma ocenianymi aspektami i usunięcia czynników niezależnych od pracownika, a uniemożliwiających mu wysoką efektywność; w przeciwnym razie ocena okresowa nie spełni swej podstawowej funkcji;
- niskie wyniki i niskie kompetencje to niska efektywność, która nie prowadzi do żadnych korzyści finansowych, jednak umożliwia pracownikowi podniesienie poziomu kompetencji, tak by mógł w ramach sukcesywnych działań rozwojowych zwiększać swe wyniki pracy; sytuacja, w której pracownik uzyskuje niskie wyniki i prezentuje niski poziom

kompetencji, wymaga szczególnej analizy jego potencjału i zaangażowania, co daje podstawę do oszacowania opłacalności inwestycji w jego rozwój; z reguły wsparcie w takich sytuacjach powinno się zaczynać od najprostszych form pomocy, które z jednej strony dają się wykorzystać w podnoszeniu efektywności, z drugiej nie są dużym obciążeniem dla organizacji (np. samodzielne uczenie się od innych w toku obserwacji ich pracy i modelowania ich sposobów działania; instruktaż od współpracowników; proste szkolenia indywidualne prowadzone przez doświadczonych pracowników z organizacji; wewnętrzne i zewnętrzne kursy e-learningowe, dodatkowe zadania wsparte podstawową pomocą mentorską; dostęp do rzetelnej wiedzy).



**Ilustracja 3.37.** Różne kierunki działań wynikające z różnych zestawień oceny aspektu kompetencji oraz wyników pracy. Motywowanie finansowe odnosi się w tym przypadku do wynagrodzenia zmiennego zależnego od wyników pracy

Jak widać, rozdzielenie oceny kompetencji od oceny wyników pracy i wzajemne odniesienie wniosków z tych dwóch niezależnych procesów daje możliwość precyzyjnego wnioskowania na temat przyczyn i okoliczności, do jakich odnosi się roczna ocena. Co więcej, oferuje także możliwość sprawiedliwego i rozsądnego zróżnicowania działań po ocenie, które nie ogranicza się jedynie do zastosowania elementów motywacji finansowej i/lub niefinansowej. Wymaga także bardzo dużego zindywidualizowania działań rozwojowych, które powinny być adekwatne do specyficznych potrzeb pracowników.

Stosowanie obu opisanych w tym podrozdziale zasad realizowania oceny rocznej niesie ze sobą wiele korzyści. Po pierwsze, wzmacnia świadomość pracownika, że sam fakt posiadania wiedzy czy umiejętności nie wystarczy, by mieć z tego korzyść czy nagrodę finansową. Dla organizacji liczy się bowiem jedynie ta wiedza i umiejętności, które są przez pracownika skutecznie wykorzystane, a zatem widoczne w obiektywnie mierzonych wy-

nikach. Po drugie, w takich warunkach system ocen jest znacznie bardziej odporny na wpływ zniekształcających czynników natury społecznej, takich jak efekty subiektywizmu oceny czy niedoskonałości techniki obserwacji (wybiórczość), a także na intencjonalne zniekształcenia oceny, czyli manipulacyjne chęci podwyższenia wynagrodzenia jedynie przez sztuczne zawyżenie oceny kompetencji. Ograniczenie tych negatywnych zjawisk wpływa natomiast na przejrzystość i sprawiedliwość systemu oceny, czyli kluczowe aspekty budujące zaufanie pracowników.

#### 3.4.5.7. Zasada 8

**Należy różnicować formy doskonalenia zawodowego (szczególnie szkolenia) nie tylko pod kątem tematyki, ale także ich poziomu i specyfiki.**

Konieczność różnicowania form doskonalenia zawodowego, tak by odpowiadały potrzebom pracowników, może się wydawać tezą zbyt oczywistą jak na listę podstawowych zasad zamykających opracowanie na temat oceny i przygotowania się do planowania rozwoju pracowników. Chcę jednak podkreślić w tym zagadnieniu aspekt znacznie mniej niewątpliwy niż to, że szkolenie ma być dopasowane do indywidualnych potrzeb pracownika, któremu jest przypisane. Kwestia mianowicie dotyczy podziału szkoleń na szkolenia uzupełniające deficyty w kompetencjach (czyli braki w świetle wymagań stanowiska pracy) oraz szkolenia rozwijające kompetencje (czyli wzmacniające i poszerzające ich obecny poziom). Szkolenia jako najpowszechniej wykorzystywana forma wsparcia rozwoju kompetencji realizowana w SOOP są oferowane zarówno osobom, które w ocenie rocznej uzyskały wyniki wskazujące na pilną potrzebę poprawy, jak i osobom, których kompetencje zostały ocenione na zadawalającym poziomie, choć organizacji zależy na dalszym ich doskonaleniu. Szkolenia, jakimi dysponuje firma, powinny być podzielone na co najmniej dwie kategorie – uzupełniające i rozwojowe. Różnice między nimi może wyznaczać wiele elementów. Przede wszystkim powinien to być poziom programu (podstawowe, elementarne lub zaawansowane, eksperckie), ale można je także odróżnić formą (e-learning/szkolenie tradycyjne; szkolenie przez trenerów wewnętrznych/szkolenie zamknięte prowadzone przez trenerów zewnętrznych lub szkolenia otwarte), a także statusem (liczący się certyfikat czy uprawnienia lub dyplom ukończenia szkolenia bądź po prostu renoma trenerów i firmy szkoleniowej). Celem odróżnienia szkoleń uzupełniających deficyty i rozwijających kompetencje (nazwa ma charakter umowny) jest przede wszystkim niedopuszczenie do tego, by na te same szkolenia, dobierane do pracowników tematycznie, trafiały osoby z dwóch poziomów potrzeb: te z deficytami i te rozwijające zadawalający poziom kompetencji. Taka sytuacja jest szczególnie demotywująca dla tych drugich i podważa założenia SOOP.

#### 3.4.5.8. Zasada 9

**Należy różnicować działania będące konsekwencją oceny na motywacyjne oraz rozwojowe.**

Przyjmijmy, zgodnie z ModelemS<sup>®</sup>, że dwa główne czynniki mające wpływ na to, jak człowiek funkcjonuje w pracy, to jego kompetencje oraz zaangażowanie, czyli własne możliwości oraz chęć i gotowość do korzystania z nich. Przyjmijmy także, że stosowana jest zasada wiążąca ocenę kompetencji z rozwojem i satysfakcją z pracy, a ocenę wyników pracy z wynagrodzeniem. Przy poczynionych założeniach należy spodziewać się, że pracownicy będą mieli co najmniej dwa rodzaje oczekiwań w stosunku do działań wynikających z kompetencyjnej oceny rocznej. Będą nimi:

- potrzeba realnego rozwoju służąca albo uzupełnieniu deficytów ograniczających wymaganą efektywność, albo podniesieniu kompetencji, by mieć ponadprzeciętne wyniki;
- potrzeba nagrody jako takiej (w tym kontekście niefinansowej).

Oznacza to, że wynik rocznej oceny wskazujący na braki w poszczególnych kompetencjach powinien zaowocować planem ich uzupełnienia i poprawy, natomiast wynik zadawalający powinien zapewniać pracownikowi albo dalszy rozwój kompetencji w ramach stanowiska pracy lub przez awans, albo rozwój o charakterze nagrody, niekoniecznie związany ze standardem i wymaganiami stanowiska pracy. Konsekwencją takiego rozróżnienia oddziaływań jest przede wszystkim świadomość, że oferowane szkolenia i innego rodzaju instrumenty doskonalenia zawodowego mogą mieć podwójny status: mogą być pomocne w podniesieniu efektywności zawodowej lub być po prostu nagrodą wynikającą z wysokiej efektywności zawodowej. Forma ich oddziaływania zależy jedynie od specyfiki potrzeb pracownika – to samo szkolenie może być dla jednego pracownika tylko formą docenienia wysoko ocenionych kompetencji, a dla innego realnym źródłem wiedzy czy umiejętności, których mu brakuje. Dla jednego to mogą być po prostu 2 czy 3 dni wolne od pracy, a dla drugiego szansa zdobycia kluczowych dla niego umiejętności. Poza samą świadomością, że szkolenia zaspakajają dwie inne grupy potrzeb, korzystnym rozwiązaniem jest ich formalny podział na te, które są potrzebne pracownikowi z uwagi na rozwój zawodowy i podniesienie efektywności (motywują bezpośrednio przez rozwój), oraz te, które po prostu chce zrealizować (motywują dzięki temu, że są oferowane/dostępne).

Z punktu widzenia psychologicznej natury człowieka jest to zasadnicza różnica. Nie jest to też bez znaczenia dla procesu zarządzania, szczególnie dla efektywności szkoleń i kontroli zwrotu z inwestycji w rozwój pracowników. Wiedząc, że nie każde szkolenie ma przyczynić się do pozyskania przez



pracownika nowej i konkretnej umiejętności lub umiejętności potrzebnej na obecnym stanowisku pracy, inaczej formułuje się wskaźniki do pomiaru efektywności oddziaływań. Jedne mają bowiem podwyższyć poziom wybranych kompetencji i przyczynić się tym samym do podniesienia efektywności pracy, drugie natomiast mają dać pracownikowi przede wszystkim poczucie satysfakcji i świadomość, że został nagrodzony, co w efekcie ma wpłynąć na utrzymanie zadawalającej efektywności pracy lub dodatkowe jej podwyższenie.

Zjawisko traktowania szkoleń zarówno jako formy zaspakajania realnych potrzeb rozwojowych, jak i dostarczania pracownikowi innego rodzaju motywacji i satysfakcji jest powszechne i znane. Mimo to pozostaje jakby w ukryciu, znajduje się poza zasięgiem procesów organizacyjnych, przez co jego natura nie jest formalnie uwzględniona również w procesie zarządzania kompetencjami. Obniża to jednocześnie inne systemy powiązane, czyli zarządzanie wynikami i zarządzanie przez cele. Przede wszystkim jednak zniekształca dane potrzebne do oceny efektywności oddziaływań rozwojowych, które mają niebagatelny udział w ocenie efektywności całego ZZL.

#### 3.4.5.9. Zasady analizy przyczyn deficytów i sposoby reagowania – baza atrybucji/księga motywów

Atrybucja to wnioskowanie na temat przyczyn czyjegoś zachowania (Aronson 1997; Strelau 2007). Koncepcję atrybucji przyczynowej wprowadził F. Heider. Według jego podejścia, percepcja zachowań innych ludzi jest zterminowana głównie tym, jak wyjaśnia się owe zachowania, jakich przyczyn upatruje się u ich podstaw (Reber, Reber 2005). Atrybucje przyczynowe mogą być trojakiego rodzaju: przyczyn upatruje się w czynnikach wewnętrznych, zewnętrznych lub w ich kombinacji. Percepcja zachowań innych ludzi zawsze jest podstawą ich oceny. Ocena oparta na spostrzeganiu zachowań jest więc dokonywana na podstawie domniemanych motywów i intencji. Samo zachowanie pozostaje w swym znaczeniu mało czytelne, dopiero dopisanie do niego przyczyny dookreśla stosunek emocjonalny obserwatora i pozwala sformułować ocenę. W procesie atrybucji ludzie z reguły przeceniają czynniki wewnętrzne, spływając wpływ sytuacji. Takie zjawisko nosi nazwę podstawowego błędu atrybucji i – jak sama nazwa wskazuje – jest uważane za jeden z błędów spostrzegania społecznego (Reber, Reber 2005).

W procesie obserwacji zachowań pracownika w trakcie trwania okresu podlegającego ocenie zwierzchnik jest w dużej mierze narażony na różnego rodzaju błędy spostrzegania społecznego nie tylko wynikające z atrybucji. Do zniekształceń, które najczęściej wpływają na postrzeganie społeczne, należą:

- heurystyki poznawcze (uproszczenia myślowe) – metody wnioskowania pomagające ludziom wydawać sądy, rozwiązywać problemy czy podejmować decyzje w sposób szybki i efektywny, na przykład:



- reprezentatywność – heurystyka polegająca na klasyfikacji czegoś lub kogoś na podstawie stopnia podobieństwa do przypadku typowego,
- kotwiczenie – heurystyka polegająca na wydawaniu sądu czy podejmowaniu decyzji poprzez odwołanie się do jakiegoś punktu odniesienia,
- ramy odniesienia – heurystyka, zgodnie z którą ludzie wydają sądy lub podejmują decyzje, wykorzystując do tego kontekst/sytuację, w jakiej wykonują daną czynność,
- dostępność – heurystyka, zgodnie z którą osoba wydająca sąd lub podejmująca decyzję odwołuje się raczej do łatwo dostępnej wiedzy zamiast precyzyjniej przeanalizować różne procedury czy możliwości (Reber, Reber 2005);
- generalizacja (uogólnianie) – polega na wnioskowaniu o populacji na podstawie niereprezentatywnych prób (w tej kategorii mieszczą się także stereotypy);
- szacowanie współzmienności – polega na przewidywaniu jednej zmiennej na podstawie innej (np. wnioskowanie o poziomie pełnienia jednej roli na podstawie wiedzy o pełnieniu innej);
- ukryte teorie osobowości (UTO) – schematy cech psychicznych zbudowane na podstawie naszych własnych obserwacji współwystępowania pewnych cech u innych ludzi; UTO opierają się na błędzie logicznym polegającym na przekonaniu, że istnieją pewne cechy osobowości występujące zawsze razem (Aronson 1997);
- efekt aureoli (efekt halo) – skłonność do oceniania obserwowanej osoby w wielu lub wszystkich wymiarach przez pryzmat ogólnego wrażenia, jakie wywiera, lub jednej wyróżniającej ją cechy (Raber, Raber 2005);
- wpływ spostrzeganego podobieństwa – wpływ podobieństwa ocenianego na jego ocenę: gdy ktoś przypomina nam osobę lubianą, mamy tendencję do przeceniania jego pozytywnych cech, gdy przypomina kogoś, kogo nie lubimy, wówczas mamy skłonność do wyolbrzymiania jego negatywnych cech;
- asymetria pozytywno-negatywna – zjawisko niejednakowego traktowania danych pozytywnych i negatywnych w procesie formułowania ocen; jest ono reprezentowane przez następujące dwa efekty:
  - inklinacja pozytywna – skłonność do formułowania raczej pozytywnych niż negatywnych ocen innych ludzi, a także siebie samego i świata w ogólności,
  - efekt negatywności – polega na silniejszym uzależnieniu oceny globalnej od negatywnych niż od pozytywnych informacji, na podstawie

których jest ona formułowana; oznacza to, że negatywne zdarzenia i komunikaty niosą więcej informacji i są lepiej różnicowane; ludzie wymagają również lepszego uzasadniania sądów negatywnych i precyzyjniej uzasadniają własne oceny negatywne (Strelau 2007);

- błąd tendencji centralnej – ignorowanie zróżnicowania ocenianych i ocena wszystkich jako dobrych, zadawalających lub przeciętnych;
- efekt pierwszeństwa – zasada, zgodnie z którą informacje o jednostce prezentowane jako pierwsze mają większy wpływ na jej spostrzeganie i ocenę niż informacje prezentowane później;
- efekt świeżości – zasada, zgodnie z którą informacje o jednostce prezentowane jako ostatnie mają większy wpływ na jej spostrzeganie i ocenę niż informacje prezentowane nieco wcześniej (Aronson 1997).

Podaję jedynie zbiór podstawowych mechanizmów zniekształcających obiektywne ocenianie ludzi w środowisku społecznym bez opisywania poszczególnych zjawisk, gdyż ich charakterystyka jest ogólnie dostępna w literaturze przedmiotu, a ich odniesienie do warunków oceny podczas SOOP nie wymaga żadnej interpretacji. Procesy te są tak podstawowe i powszechne, że ich oddziaływanie i konsekwencje są uniwersalne i stosują się do każdej sytuacji oceny innych ludzi.

W realizacji oceny okresowej wiele czynników zniekształcających spostrzeganie i ocenę pracowników można ograniczać procedurami SOOP, takimi jak: notowanie obserwacji wydarzeń ważnych z perspektywy reprezentowania pewnych kompetencji – wydarzeń negatywnych, a szczególnie pozytywnych, które z natury słabiej się pamięta; wprowadzenie reguły, że ocena konkretnej kompetencji powinna odnosić się do określonych kontekstów, w których była obserwowana (przykłady, reprezentacje); zastosowanie metody 360 stopni lub jej wersji pokrewnych, dających znacznie szerszą perspektywę wielu obserwatorów.

Do zwiększenia obiektywizmu i rzetelności oceny przyczynia się także sposób operacjonalizacji kompetencji, skala używana do obserwacji i oceny zachowań, a także budowa arkusza obserwacyjnego. Przede wszystkim jednak pomocne w ocenie może być przygotowanie bazy atrybucji (bazy motywów) jako materiału zawierającego najbardziej prawdopodobne przyczyny występowania negatywnych zachowań oraz zasady reagowania, które powinien wziąć pod uwagę oceniający. Przykład takiej bazy znajduje się w tabeli 3.64. Jest to tylko fragment, jednak wystarczy, by ukazać pewne zasady wnioskowania, które mogą być przydatne w poszerzeniu perspektywy podczas formułowania wniosków z poczynionych obserwacji. Przykład innej bazy motywów zawiera aplikacja z gotowym narzędziem SOOP.

**Tabela 3.64. Baza atrybucji/księga motywów – materiał wspomagający interpretację obserwacji w SOOP stanowiącą podstawę oceny kompetencji.** Baza atrybucji zawsze bezpośrednio odnosi się do modelu kompetencji i sposobu definiowania wskaźników behawioralnych. Jest więc zawsze zintegrowana z SOOP w konkretnej organizacji. Poniższy przykład można traktować jako bezpośrednie źródło wiedzy pod warunkiem, że przyjmując się za słuszny i zrozumiały opis wskaźników. Poniższy fragment jest powiązany z arkuszem SNW i do niego odnoszą się symbole omawianych zachowań. Jest to fragment bazy motywów przygotowany dla konkretnej organizacji, zawiera zatem odniesienia do innych kompetencji umieszczonych w modelu kompetencji tej firmy. Należy pamiętać, że poniższe opracowanie to tylko fragment większej całości. Stanowi tu jedynie przykład pomocy i standaryzacji procesu wnioskowania podczas formułowania oceny. Baza atrybucji nie jest dokumentem analizowanym przez oceniającego w całości – oceniający korzysta tylko z tych opisów i wskázówek, które odnoszą się do zaznaczonych przez niego negatywnych zachowań obserwowanych u pracownika. Na podstawie podsumowania wyników obserwacji umieszczonych w arkuszu narzędzie automatycznie dobiera odpowiednie fragmenty bazy atrybucji, do których oceniający może sięgnąć podczas interpretacji swych obserwacji i przygotowywania się do rozmowy oceniającej. Przykład innej bazy motywów zawiera aplikacja udostępniona z książką i opisana w rozdz. 5.

<b>KONTROLA I KORYGOWANIE DZIAŁAŃ</b>		
– kontrolowanie i zapewnianie zgodności przebiegu podjętych działań z wyznaczonym planem i oczekiwanym rezultatem		
Negatywne zachowania	Możliwe przyczyny negatywnych zachowań	Możliwe działania/reagowanie
<p>Nie ustala norm efektywności podejmowanych działań</p>	<p>a) pracownik nie ma autonomii lub nie wie, że ją ma i odpowiada za ustalanie norm i działania związane z ich kontrolą i korektą, w związku z tym oczekuje, że normy i ich kontrola to działania zewnętrzne, którym on sam ma się poddać</p> <p>b) pracownik czuje się niepewny w tym, co robi, i z tej obawy świadomie lub nieświadomie unika określenia norm i ich weryfikacji, gdyż spodziewa się złego efektu tych działań (tendencja do unikania negatywnych informacji)</p>	<p>a) należy przeprowadzić z pracownikiem rozmowę na temat zakresu obowiązków, zapewnić pracownika i upewnić siebie, że został poinformowany zarówno o dostrzeganym problemie, jak i o pełnym zakresie uprawnień i odpowiedzialności</p> <p>b) sprawdzić poziom realizacji zadań (ocena wyników pracy) oraz przeanalizować ocenę kompetencji pod kątem wyników, które uzyskały poziom A; na tej podstawie w rozmowie z pracownikiem oszacować zakresy, które wymagają wsparcia; ustalić słabe punkty, które wsparte umocnią pracownika, usuną obawy przed samooceną</p>
<p>brak zaangażowania</p>	<p>c) zawsze, niezależnie od innych przyczyn, należy rozpatrzyć dodatkową przyczynę mogącą mieć wpływ na obniżenie poziomu każdego wskaźnika; w każdej z kompetencji jest nią</p>	<p>W przypadku przypuszczenia, że niski poziom wskaźnika wynika z tej przyczyny, zawsze należy indywidualnie ustalić skalę tej postawy i przedstawić jej negatywne konsekwencje; trzeba też reagować przez usunięcie przyczyny zniechęcenia, a w przypadku wniosku, że jest to stan wewnętrzny, na który nie można wpłynąć, poprzez wsparcie dostępne dla menedżera, wówczas trzeba stosować działania z poziomu dyscypliny</p>

<p>Nie porównuje efektów działań z przyjętymi normami</p>	<p>a) ogólna konsekwencja występowania wskaźnika <i>ustalenie norm efektywności</i> na poziomie A (skoro w ogóle nie ustala norm, to także nie porównuje z nimi efektów swoich działań) → zob. pierwotne przyczyny braku wskaźnika <i>ustalenie norm efektywności</i></p> <p>b) pracownik ma zbyt wysokie mniemanie o sobie, jest zbyt pewny siebie, co powoduje, że zakłada, iż to, co robi, jest z definicji dobre i nie wymaga porównywania z normami (ta opcja wnioskowana jest możliwa tylko wtedy, gdy wskaźnik <i>ustalenie norm efektywności podejmowanych zadań</i> jest na poziomie wyższym niż A)</p> <p>c) pracownik jest niezorganizowany, zapominalski, często się rozprasza, ma ogólne tendencje do „niekończenia zadań” (w tym przypadku niskie wyniki będą także dotyczyły kompetencji <i>organizowanie</i>)</p> <p>d) pracownik z natury jest niechlujny, powierczony w wykonywaniu swych zadań (→ zob. też wskaźnik <i>rzetelność i profesjonalizm w podejmowanych działaniach</i> w kompetencji <i>nastawienie na rezultat i rzetelność</i>)</p>	<p>a) → zob. możliwe działania wobec pierwotnych przyczyn występowania negatywnego wskaźnika <i>ustalenie norm efektywności</i></p> <p>b) sprawdzić u pracownika jego poziom realizacji zadań (ocena wyników pracy) i w przypadku zauważonych braków wykazać mu potrzebę regularnej kontroli tych wyników i odnoszenia ich do wcześniej ustalonych norm; należy tym samym udowodnić pracownikowi, że brak działań kontrolnych z jego strony powoduje jednak błędy (braki) i ogólny poziom efektywności pracownika jest niższy, niż mu się wydaje</p> <p>c) zdefiniowanie takiej przyczyny luki kompetencyjnej wymaga obserwacji tego zjawiska przez pewien czas i regularnego reagowania na nie prośbami i uwagami mającymi na celu wskazanie konieczności poprawy; w sytuacji, gdy tej poprawy nie ma i wykluczone zostają inne przyczyny obserwowanego zachowania, można pracownika ocenić wprost jako niezorganizowanego, mającego problemy z koncentracją, zapominalskiego; należy to wesprzeć przykładami i odnieść się do okoliczności kilkukrotnego interweniowania, które jednak nie przyniosło rezultatów; trzeba omówić to również w kontekście oceny kompetencji <i>organizowanie</i>; należy zapytać pracownika o jego ocenę tej sytuacji i po rozmowie określić, czy jest to stan stały wynikający z cech osobowych pracownika, czy jest to reakcja na jakąś zewnętrzną sytuację, a więc stan przejściowy; w sytuacji problemu dotyczącego samego pracownika można mu zaproponować różnego rodzaju warsztaty uczące samodyscypliny i organizacji oraz oddziaływać na niego silniejszymi uwagami i wskazówkami mającymi dopinguować do pracy nad swą postawą; w przypadku braku reakcji można reagować na poziomie dyscypliny, ewentualnie kar wynikających z regulaminu pracy czy SOOP; jeśli zaś okaże się, że przyczyna obserwowanego stanu rzeczy jest przejściowa, należy podkreślić problemy wynikające z takiego funkcjonowania pracownika i dać mu odczuć, że rozumiemy tę sytuację i czekamy na szybką poprawę</p>
---	--	---

Tabela 3.64. cd.

	<p>d) zdefiniowanie takiej przyczyny luki kompetencyjnej wymaga obserwacji tego zjawiska przez pewien czas i regularnego reagowania na nie prośbami i uwagami mającymi na celu wskazanie konieczności poprawy; w sytuacji, gdy tej poprawy nie ma i wykluczone zostają inne przyczyny obserwowanego zachowania, można pracownikowi wskazać perspektywę, z której jest on po prostu niechlujny, powierchowny i nie dba o jakość swej pracy; trzeba to wesprzeć przykładami i odnieść się do okoliczności kilkrotnego interweniowania, które jednak nie przyniosło rezultatów; dopiero wówczas można zdecydowanie zareagować na poziomie dyscypliny, ewentualnie kar wynikających z regulaminu pracy czy SOOP; w przypadku ustalenia takiej przyczyny, nie należy oferować żadnego wsparcia formalnego, a jedynie zlecić pracownikowi pracę nad poprawą; dopiero po uzyskaniu pozytywnych rezultatów należy formalnie wesprzeć pracownika, czyniąc z tego również formę nagrody za tę poprawę</p>	<p>d) zdefiniowanie takiej przyczyny luki kompetencyjnej wymaga obserwacji tego zjawiska przez pewien czas i regularnego reagowania na nie prośbami i uwagami mającymi na celu wskazanie konieczności poprawy; w sytuacji, gdy tej poprawy nie ma i wykluczone zostają inne przyczyny obserwowanego zachowania, można pracownikowi wskazać perspektywę, z której jest on po prostu niechlujny, powierchowny i nie dba o jakość swej pracy; trzeba to wesprzeć przykładami i odnieść się do okoliczności kilkrotnego interweniowania, które jednak nie przyniosło rezultatów; dopiero wówczas można zdecydowanie zareagować na poziomie dyscypliny, ewentualnie kar wynikających z regulaminu pracy czy SOOP; w przypadku ustalenia takiej przyczyny, nie należy oferować żadnego wsparcia formalnego, a jedynie zlecić pracownikowi pracę nad poprawą; dopiero po uzyskaniu pozytywnych rezultatów należy formalnie wesprzeć pracownika, czyniąc z tego również formę nagrody za tę poprawę</p>
	<p>e) brak zaangażowania</p>	<p>W przypadku przypuszczenia, że niski poziom wskaźnika wynika z tej przyczyny, zawsze należy indywidualnie ustalić skalę tej postawy i przedstawić jej negatywne konsekwencje; trzeba też reagować przez usunięcie przyczyny zniechęcenia, a w przypadku wniosku, że jest to stan wewnętrzny, na który nie można wpłynąć, poprzez wsparcie dostępne dla menedżera, wówczas trzeba stosować oddziaływanie z poziomu dyscypliny</p>
<p>Nie podejmuje działań korygujących w przypadku zaobserwowania odchyłań efektów od przyjętych norm</p>	<p>a) ogólna konsekwencja występowania wskaźnika <i>ustalenie norm efektywności</i> na poziomie A (skoro w ogóle nie ustala norm, to także nie koryguje odchyłań od tych norm → zob. pierwotne przyczyny braku wskaźnika <i>ustalenie norm efektywności</i>)  b) konsekwencja powyższego punktu (skoro pracownik zakłada, że to, co robi, jest z definicji dobre i nie wymaga porównywania z normami, to także zakłada, że nie trzeba niczego korygować)</p>	<p>a) → zob. możliwe działania wobec pierwotnych przyczyn braku wskaźnika <i>ustalenie norm efektywności</i>  b) sprawdzić u pracownika jego poziom realizacji zadań (ocena wyników pracy) i w przypadku zauważonych braków wyказать mu potrzebę regularnej kontroli tych wyników i odnoszenia ich do wcześniej ustalonych norm; należy tym samym udowodnić pracownikowi, że brak działań kontrolnych z jego strony powoduje jednak błędy (braki) i ogólny poziom efektywności pracownika jest niższy, niż mu się wydaje</p>

<p>c) konsekwencją tego, że pracownik jest niezorganizowany, zapominalski, często się rozprasza, ma ogólne tendencje do „niekończenia zadań” (w tym przypadku niskie wyniki będą także dotyczyły kompetencji <i>organizowanie</i>)</p>	<p>c) zdefiniowanie takiej przyczyny luki kompetencyjnej wymaga obserwacji tego zjawiska przez pewien czas i regularnego reagowania na nie prośbami i uwagami mającymi na celu wskazanie konieczności poprawy; w sytuacji, gdy tej poprawy nie ma i wykluczone zostają inne przyczyny obserwowanego zachowania, można pracownika ocenić wprost jako niezorganizowanego, mającego problemy z koncentracją, zapominalskiego; należy to wesprzeć przykładami i odnieść się do okoliczności kilkukrotnego interweniowania, które jednak nie przyniosło rezultatów; trzeba omówić to również w kontekście oceny kompetencji <i>organizowanie</i>; należy zapytać pracownika o jego ocenę tej sytuacji i po rozmowie ocenić, czy jest to stan stały wynikający z cech osobowych pracownika, czy jest to reakcja na jakąś zewnętrzną sytuację, a więc stan przejściowy; w razie problemu dotyczącego samego pracownika można mu zaproponować różnego rodzaju warsztaty uczące samodyscypliny i organizacji oraz oddziaływać na niego silniejszymi uwagami i wskazówkami mającymi dopinguć do pracy nad swą postawą; w przypadku braku reakcji można reagować na poziomie dyscypliny, ewentualnie kar wynikających z regulaminu pracy czy SOOP; jeśli zaś okaże się, że przyczyna obserwowanego stanu rzeczy jest przejściowa, należy podkreślić problemy wynikające z takiego funkcjonowania pracownika i dać mu odczuć, że rozumiemy tę sytuację i czekamy na szybką poprawę</p>
<p>d) brak zaangażowania</p>	<p>W przypadku przypuszczenia, że niski poziom wskaźnika wynika z tej przyczyny, zawsze należy indywidualnie ustalić skalę tej postawy i przedstawić jej negatywne konsekwencje; trzeba też reagować przez usunięcie przyczyny zniechęcenia, a w przypadku wniosku, że jest to stan wewnętrzny, na który nie można wpłynąć poprzez wsparcie dostępne dla menedżera, wówczas trzeba stosować oddziaływanie z poziomu dyscypliny</p>



Tabela 3.64. cd.

DELEGOWANIE		
– przekazywanie odpowiedzialności za wykonanie określonych działań wraz z niezbędnymi do tego uprawnieniami		
Negatywne zachowania	Możliwe przyczyny negatywnych zachowań	Możliwe działania/reagowanie
Zdarza się, że deleguje zadania, które nie powinny być realizowane przez kogokolwiek innego/które nie powinny w ogóle podlegać delegowaniu	<p>a) pracownik nie rozumie swej funkcji i odpowiedzialności</p> <p>b) pracownik nie radzi sobie samodzielnie z pewnymi zadaniami/czynnościami i dlatego deleguje je, choć są przypisane do niego</p> <p>c) pracownik nadużywa swej funkcji w realizowaniu jakiejś strategii skierowanej bezpośrednio na inną osobę, grupę lub proces organizacyjny (tzn. chce coś osiągnąć i według jego planu opisywane tu zachowanie może mu w tym pomóc, mimo że z punktu widzenia SOOP jest dla niego niekorzystne)</p>	<p>a) należy omówić problem, ukazać pracę na danym stanowisku w kontekście pracy innych osób z zespołu i w kontekście ogólnych procesów organizacyjnych; należy także przedyskutować z pracownikiem jego interpretację takich elementów na stanowisku, jak odpowiedzialność, cel stanowiska; uświadomić mu, na czym polega funkcja menedżerska i czym zasadniczo różni się od funkcji niemenedżerskiej</p> <p>b) w tym przypadku należy bacznie przyrzeć się ocenie wyników pracy i kwalifikacjom merytorycznym, gdyż nieradzenie sobie z pewnymi elementami pracy na danym stanowisku powinno mieć odzwierciedlenie w jakości i efektywności zadań wykonywanych w ramach tego stanowiska; drugą kwestią jest analiza innych kompetencji – na szczególną uwagę zasługuje w tym przypadku <i>planowanie, odważa decyzyjna, rozwiązywanie problemów, umowacyjność</i>; wskaźnik <i>samodzielność</i> w kompetencji <i>organizowanie</i>; obserwowanie braków w tych kompetencjach będzie zapewne związane z brakami, które są tu omawiane; w celu znalezienia odpowiedniego sposobu działania, należy ustalić zakres problemów, które powodują niepewność i unikanie samodzielnych działań przez pracownika; następnie trzeba odpowiednio te obszary wesprzeć</p> <p>c) w przypadku takich przypuszczeń należy umiejętnie (w odniesieniu do znanej sobie sytuacji i szczegółów kontekstu) poprowadzić rozmowę, która ukazałaby ocenianemu, że oceniający domyśla się przyczyn/wie o przyczynach omawianego zachowania i odnosi się do tego krytycznie; należy oddziaływać dyscypliną, upominaniem, przywracaniem do pożądanego postawy, jednocześnie dając do zrozumienia, że przyczyna takiego zachowania jest naganna; w przypadku wszelkich przypuszczeń, że przyczynami negatywnych zachowań są zjawiska natury „gier personalnych” czy konfliktów, należy w miarę</p>



Deleguje zbyt wiele zadań/nadużywa możliwości delegowania do pomniejszych zakresu swej pracy	d) brak zaangażowania	<p>precyzyjnie je omówić (o ile jest to możliwe) i bez konkretnego odwoływania się do tej przyczyny reagować głównie na bezpośredni defekt postawy, podkreślając konieczność poprawy; oceniany sam powinien związać reprimendę z omawianym kontekstem i zrozumieć to jako ważną wskazówkę do dalszego działania</p> <p>W przypadku przypuszczenia, że niski poziom wskaźnika wynika z tej przyczyny, zawsze należy indywidualnie ustalić skalę tej postawy i przedstawić jej negatywne konsekwencje; trzeba też reagować przez usunięcie przyczyny zniechęcenia, a w przypadku wniosku, że jest to stan wewnętrzny, na który nie można wpłynąć poprzez wsparcie bezpośrednie dla menedżera, wówczas trzeba stosować oddziaływanie z poziomu dyscypliny</p>
	<p>a) pracownikowi brakuje wiedzy, doświadczenia i umiejętności menedżerskich w zakresie delegowania w ogóle</p> <p>b) pracownik jest przeciążony</p> <p>c) jest to kontrolowany sposób na zaangażowanie w pewne zadania osób, którym te zadania są delegowane</p>	<p>a) należy ustalić, jak duże są braki, i w zależności od tego rozpocząć:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczanie przy wsparciu innych bardziej doświadczonych menedżerów (szczególnie konsultacyjny styl wsparcia, na przykład coaching lub prostsza forma w postaci udzielania konkretnych rad, tłumaczenia czy omawiania konkretnych działań)</li> <li>• dobrąć odpowiednie szkolenia z tego zakresu (indywidualne/grupowe, otwarte/zamknięte)</li> </ul> <p>b) w przypadku potwierdzenia tej przyczyny, należy przeanalizować zadania pracownika i ustalić, co jest powodem przeciążenia (np. brak odpowiedniego poziomu pracy w zespole/u osób ze środowiska współpracujących; wadliwa organizacja pracy; niepoprawne rozłożenie uprawnień, nieprecyzyjnie zdefiniowany proces; bariery administracyjne i inne)</p> <p>c) należy ustalić, czy ten proces jest świadomy i kontrolowany przez menedżera, przeanalizowanie czy jest to bezpieczne dla wykonywanych czynności, ustalenie celu takiego oddziaływania przez menedżera, określenie, czy w planie jest to działanie krótkofalowe nastawione na pewien konkretny cel; jeśli okaże się, że oceniany ma w pełni świadomość omawianego oddziaływania i kontrolę nad nim, należy podkreślić konieczność zakończenia go, jak tylko osiągnie</p>

Tabela 3.64. cd.

Deleguje zdecydowanie za mało zadań/przeciąża siebie, nie dając pracownikom możliwości samodzielnego działania	d) brak zaangażowania	<p>oczekiwany cel; należy zaznaczyć, że obiektywnie jest to niepoprawne zachowanie względem obowiązków na stanowisku pracy; jeśli natomiast okaże się, że takie oddziaływanie nie jest kontrolowane przez menedżera, należy tę kwestię omówić i wskazać konieczność skorygowania swych działań i nienadużywania swojej funkcji</p> <p>W przypadku przypuszczenia, że niski poziom wskaźnika wynika z tej przyczyny, zawsze należy indywidualnie ustalić skalę tej postawy i przedstawić jej negatywne konsekwencje; trzeba też reagować przez usunięcie przyczyny zniechęcenia, a w przypadku wniosku, że jest to stan wewnętrzny, na który nie można wpłynąć poprzez wsparcie dostępne dla menedżera, wówczas trzeba stosować oddziaływanie z poziomu dyscypliny</p>
	a) pracownikowi brakuje wiedzy, doświadczenia i umiejętności menedżerskich w zakresie delegowania w ogóle b) pracownik nie ma zaufania do osób, którym może i powinien delegować wybrane zadania c) pracownik ma problem z <i>syndromem osoby niezastąpionej</i> d) pracownik chce zwrócić na siebie uwagę, podnieść swą wartość i/lub własną ocenę w oczach swych zwierzchników	<p>a) należy ustalić, jak duże są braki, i w zależności od tego rozpocząć:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczanie przy wsparciu innych bardziej doświadczonych menedżerów (szczególnie konsultacyjny styl wsparcia, na przykład coaching lub prostsza forma w postaci udzielania konkretnych rad, tłumaczenia czy omawiania konkretnych działań)</li> <li>• dobrać odpowiednie szkolenia z tego zakresu (indywidualne/grupowe, otwarte/zamknięte)</li> </ul> <p>b) w tym przypadku należy omówić przyczyny braku zaufania:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jeśli jest to kwestia niewystarczających kompetencji zespołu, należy ustalić, czy oceniany ma możliwość zmiany tej sytuacji, czyli przez oddziaływanie rozwojowe podnosić poziom kompetencji podwładnych i czy we właściwy sposób korzysta z tej możliwości; przyczyną pierwotną może się bowiem okazać brak umiejętności oceny i rozwoju podwładnych, a w konsekwencji zła ocena ich przygotowania do samodzielnego wykonywania obowiązków;</li> <li>• jeśli oceniany nie może oddziaływać rozwojowo na osoby, z którymi współpracuje, należy przeanalizować rozwiązania organizacyjne umożliwiające podniesienie wskazanych kompetencji w zespole; ważne, by w takim wypadku oceniany precyzyjnie i obiektywnie (podając konkretne przykłady sytuacji) wskazał braki, które „zmuszają” go do brania na siebie czyichś zadań w obawie o ich jakość</li> </ul>

<p>c) <i>syndrom osoby niezastąpionej</i> może mieć różne podłoża – jednym z nich jest układ cech charakterologicznych (zmiennie osobowościowe), innym na przykład utrwalony brak kompetencji dotyczącej delegowania w ogóle; w zależności od przyczyn będą rekomendowane różne sposoby oddziaływania; w przypadku utrwalonej niekompetencji można zastosować powolny i długotrwały proces wsparcia, rozwoju i kształcenia tej kompetencji z wykorzystaniem wszystkich dostępnych w organizacji sposobów (szczególnie coaching i szkolenia); w przypadku ustalenia, że przyczyną jest układ cech osobowościowych, oddziaływanie będzie jeszcze wolniejsze i sprowadza się głównie do coachingu</p> <p>d) należy przedyskutować tę przyczynę i uświadomić ocenianemu, że w systemie oceny jego zwierzchnik dostrzega precyzyjnie jego zalety i sukcesy bez wychodzenia pracownika poza zakres własnej roli i odpowiedzialności; ta przyczyna pojawia się z reguły jako odpowiedź na brak wystarczającej informacji zwrotnej na temat zadań wykonywanych przez pracownika lub w efekcie braku reagowania na pozytywne wydarzenia związane z obowiązkami pracownika (np. niezauważanie, nienagradzanie poprawy czy wyjątkowych osiągnięć)</p>	<p>a) pracownikowi brakuje wiedzy, doświadczenia i umiejętności menedżerskich w zakresie delegowania w ogóle</p> <p>b) pracownik nie zna w kategoriach oceny zawodowej osób, którym deleguje zadania</p> <p>c) pracownik nie zna zadań, które deleguje (nie wie, jakie kompetencje są niezbędne do ich wykonania)</p> <p>d) jest to efekt niesprawiedliwego, celowego działania na niekorzyść niektórych osób z grona podwładnych</p>	<p>a) należy ustalić, jak duże są braki, i w zależności od tego rozpocząć:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczanie przy wsparciu innych bardziej doświadczonych menedżerów (szczególnie konsultacyjny styl wsparcia np. coaching lub prostsza forma w postaci udzielania konkretnych rad, tłumaczenia czy omawiania konkretnych działań)</li> <li>• dobrać odpowiednio szkolenia z tego zakresu (indywidualne/grupowe, otwarte/zamknięte)</li> </ul> <p>b) należy przeprowadzić z pracownikiem rozmowę na temat kompetencji jego pracowników, odnosząc się do zasad oceny zawartych w systemie ocen pracowniczych – to znaczy posłużyć się definicjami oraz zakresami poszczególnych kompetencji i ich wskaźników i spróbować w rozmowie z ocenianym pracownikiem odnieść to do rzeczywistości jego zespołu; zapytać, gdzie i w jakim zakresie spo-</p>
<p>Niepoprawnie wybiera delegowane zadania do osób, którym je przekazuje – albo nie wykorzystując w pełni kompetencji pracowników, albo daje zadania przekraczające kompetencje pracowników</p>		

e) jest to działanie na niekorzyść całego procesu, w który wpisane są delegowane zadania (wynikające na przykład z pewnych negatywnych emocji i nastawień, takich jak niechęć, demotywacja, zawód, złość)

strzeże potencjał i trudności u swych pracowników; kto, w jakim zakresie jest najlepszy, a kto najłabszy itp.; jeśli istnieje możliwość sprawdzenia raportów i opinii, które ocenił pracownik sporządził na temat swoich podwładnych w ramach SOOP, należy je przeanalizować i z nim omówić; to samo dotyczy raportów lub rekomendacji odnoszących się do programu rozwoju (w tym planu szkoleń);

te analizy i rozmowy z ocenianym powinny przybliżyć rzeczywisty obraz jego wiedzy na temat podwładnych i świadomość ich braków kompetencyjnych oraz potencjału; należy zwracać uwagę na takie elementy, jak niepewność ze strony pracownika co do wiedzy na temat pracowników w ogóle, brak orientacji w zakresach omawianych kompetencji i ich przykładowych wskaźnikach, nieumiejętność odniesienia się do wydarzeń z pracy omawianego pracownika i przedstawienia przykładów wysokich i niskich poziomów pewnych wskaźników – te elementy będą wskazywały na niewystarczającą wiedzę ocenianego menedżera na temat jego podwładnych; wykazanie mu tego i podanie jako możliwej przyczyny niskiej oceny w zakresie „poprawnego wybierania delegowanego zadania do osoby” powinno stać się podstawą ustalenia planu poprawy tej części kompetencji *delegowanie*; pierwszym krokiem na pewno powinno być poznanie przez ocenianego modelu kompetencji i nauczenie się tego, co o pracownikach powinno się wiedzieć w zakresie kompetencji; kolejnym krokiem jest ustalenie, czy oceniany wie, jak te kompetencje rozpoznać/ocenić; jeśli nie wie, to znaczy, że ma braki w zakresie wiedzy na temat oceny pracowników w ogóle i należy zaplanować dla niego podstawowe szkolenia w tym zakresie lub dodatkowo pomóc komuś wewnątrz organizacji; jeśli wie lub przypuszcza się, że wiedzieć powinien (świadczy o tym np. potwierdzenie uczestnictwa w odpowiednich szkoleniach), to należy się do tego odnieść i stanowczo wskazać ten obszar jako zadanie do samodzielnego uzupełnienia; tę rozmowę można potraktować jako aspekt rozmowy o rozumieniu zadań (reagowanie na przyczynę c), diagnozując jednocześnie obie perspektywy

- c) w tej sytuacji należy, podobnie jak w przypadku przypuszczeń o braku wiedzy na temat kompetencji podwładnych, przeprowadzić z ocenianym pracownikiem rozmowę dotyczącą struktury, zakresu i celu zadań przydzielonych jemu i jego zespołowi; należy to omówić także w perspektywie podziału realizacji tych zadań pomiędzy poszczególnych pracowników; taką rozmowę można potraktować jako aspekt rozmowy o kompetencjach pracowników, omawiając i diagnozując jednocześnie oba aspekty; w przypadku zidentyfikowania braku rozumienia zadań, ich trudności i złożoności, a co za tym idzie braku wyczuć, jakie kompetencje są potrzebne do ich poprawnej realizacji, należy to przedstawić ocenianemu jako możliwą przyczynę niskiej oceny w zakresie „poprawnego wybierania delegowanego zadania do osoby”; dalej powinno to stać się podstawą ustalenia planu poprawy tej części kompetencji *delegowanie*; pierwszym krokiem na pewno powinna być praca z ocenianym osobą, które znają organizację i mogą zaproponować pomoc na zasadach nieformalnego coachingu czy koleżeńskie wsparcia; jeśli braki wymagają radykalniejszej formy działań, powinna to być właściwa dla organizacji forma indywidualnego wsparcia zawodowego dla menedżera
- d) w przypadku takich przypuszczeń należy umiejętnie (w odniesieniu do znanej sobie sytuacji i szczegółów kontekstu) wprowadzić rozmowę, która ukazałaby ocenianemu, że oceniający domyśla się przyczyn/wie o przyczynach omawianego zachowania i odnosi się do tego krytycznie; należy oddziaływać dyscypliną, upominaniem, przywracaniem do pożądanej postawy, jednocześnie dając do zrozumienia, że przyczyna takiego zachowania jest naganna; w przypadku wszelkich przypuszczeń, że powodami negatywnych zachowań są zjawiska natury „gier personalnych” czy konfliktów, należy w miarę precyzyjnie je omówić (o ile jest to możliwe) i bez konkretnego odwoływania się do tej przyczyny reagować głównie na bezpośredni brak, podkreślając konieczność poprawy; oceniany sam powinien związać reprimendę z omawianym kontekstem i odczytać to jako ważną wskazówkę do dalszego działania

Tabela 3.64. cd.

Delegując zadania, nie tłumaczy/nie prezentuje kontekstu i celu delegowanych zadań, koncentrując się jedynie na pojedynczych czynnościach		e) w przypadku takich przypuszczeń należy umiejętnie (w odniesieniu do znanej sobie sytuacji i szczegółów kontekstu) doprowadzić rozmowę, która ukazałaby ocenianemu, że oceniający domyśla się przyczyn/wie o przyczynach omawianego zachowania i odnosi się do tego krytycznie; należy oddziaływać dyscypliną, upominaniem, przywracaniem do pożądanej postawy, jednocześnie dając do zrozumienia, że przyczyna takiego zachowania jest naganna; w razie przypuszczeń, że powodem negatywnych zachowań są zjawiska natury emocjonalnej, należy w miarę precyzyjnie je omówić, spróbować zrozumieć źródła negatywnych postaw i emocji, jeśli to możliwe zredukować je lub wyeliminować, jednocześnie reagując negatywną oceną całości wydarzenia, podkreślając konieczność poprawy i zaniechania działań o tym charakterze
	f) brak zaangażowania	W przypadku przypuszczenia, że niski poziom wskaźnika wyniku z tej przyczyny, zawsze należy indywidualnie ustalić skalę tej postawy i przedstawić jej negatywne konsekwencje; trzeba też reagować przez usunięcie przyczyny zniechęcenia, a w przypadku wniosku, że jest to stan wewnętrzny, na który nie można wpłynąć poprzez wsparcie bezpośrednie dla menedżera, wówczas trzeba stosować oddziaływanie z poziomu dyscypliny
	a) pracownikowi brakuje wiedzy, doświadczenia i umiejętności menedżerskich w zakresie delegowania w ogóle, w związku z tym nie wie, jak to się poprawnie robi (nie zna elementarnych zasad)	a) należy ustalić, jak duże są braki i w zależności od tego rozpocząć: <ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczanie przy wsparciu innych bardziej doświadczonych menedżerów (szczególnie konsultacyjny styl wsparcia, na przykład coaching lub prosta forma w postaci udzielania konkretnych rad, tłumaczenia czy omawiania konkretnych działań)</li> <li>• dobrąć odpowiednie szkolenia z tego zakresu (indywidualne/grupowe, otwarte/zamknięte)</li> </ul>

	<p>b) pracownik nie rozumie środowiska, kontekstu, w którym działa (np. wytycznych organizacji, celów swego działu, spójności procesu, w który jest zaangażowany on sam i jego zespół, a także zadań)</p> <p>c) nie docenia lub nie jest pewien osób, którym deleguje zadania</p>	<p>b) należy ustalić, jak duże są braki i w zależności od tego rozpocząć:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• regularne bezpośrednie prezentowanie i tłumaczenie podstawowych kwestii definiujących otoczenie zawodowe ocenianego</li> <li>• pośrednie nauczanie przy wsparciu innych bardziej doświadczonych menedżerów (szczególnie konsultacyjny styl wsparcia, na przykład coaching lub prostsza forma w postaci udzielania konkretnych rad, tłumaczenia czy omawiania konkretnych działań)</li> <li>• włączenie ocenianego pracownika w działania/przygotowania działań innych menedżerów tak, by poszerzyć jego wiedzę o organizacji i ukazać różne perspektywy widzenia organizacji</li> <li>• należy wskazać podstawowe źródła informacji o organizacji i specyfic realizowanych w niej procesów/zadań i wyegzekwować regularne korzystanie z nich</li> </ul> <p>c) w przypadku identyfikacji braku zaufania lub niewystarczającego zaufania do zespołu, ewentualnie braku pełnej współpracy czy chęci zintegrowania się z zespołem należy indywidualnie określić przyczyny tego stanu i reagować w miarę możliwości w celu usunięcia przyczyny</p>
<p>Nie udziela informacji i wskazówek niezbędnych do realizacji delegowanych zadań</p>	<p>d) brak zaangażowania</p>	<p>W przypadku przypuszczenia, że niski poziom wskaźnika wynika z tej przyczyny, zawsze należy indywidualnie ustalić skalę tej postawy i przedstawić jej negatywne konsekwencje; trzeba też reagować przez usunięcie przyczyny zniechęcenia, a w przypadku wniosku, że jest to stan wewnętrzny, na który nie można wpłynąć poprzez wsparcie dostępne dla menedżera, wówczas trzeba stosować oddziaływanie z poziomu dyscypliny</p> <p>a) należy ustalić, jak duże są braki, i w zależności od tego rozpocząć:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczanie przy wsparciu innych bardziej doświadczonych menedżerów (szczególnie konsultacyjny styl wsparcia, na przykład coaching lub prostsza forma w postaci udzielania konkretnych rad, tłumaczenia czy omawiania konkretnych działań)</li> <li>• dobrać odpowiednie szkolenia z tego zakresu (indywidualne/grupowe, otwarte/zamknięte)</li> </ul>



<p>b) pracownik wysoko ceni, a może i przecenia osoby, którym deleguje zadania</p> <p>c) pracownik nie ma wystarczających informacji na temat delegowanych zadań</p> <p>d) jest to działanie na niekorzyść całego procesu, w który wpisane są delegowane zadania (wynikające np. z pewnych negatywnych emocji i nastawień, takich jak niechęć, demotywacja, zawód, złość)</p>	<p>b) należy nakłonić ocenianego do bliższej współpracy/wymiany opinii z podwładnymi na temat delegowanych zadań; warto zwrócić mu uwagę, że udzielanie informacji i wskazań niezbędnych do realizacji zadania to niekoniecznie działanie zabierające autonomię podwładnym, ale także standardyżujące pracę zespołu i ujednolicejące efekty końcowe; trzeba zwrócić ocenianemu uwagę, że może porozumieć się z podwładnymi w celu ustalenia zasad współpracy, w której rolę menedżera jest przekazanie niezbędnych wskazań bez dalszej kontroli wykonania; kontrola taka może w skrajnych przypadkach ograniczyć elastyczność i samodzielność pracowników; należy z różnych perspektyw omówić zagadnienie i wskazać konieczność udzielania pełnych informacji co do delegowanych zadań bez względu na to, jak wysoko ceni się kompetencje osoby czy osób przyjmujących delegowane zadania</p> <p>c) należy ustalić, jak często się to zdarza i jaki rozmiar ma ta niewiedza; brak szerszych informacji na temat delegowanych zadań może być spowodowany ignorancją lub niewielkim zaangażowaniem ze strony pracownika, a może też być wywołany wadliwym procesem przepływu informacji w organizacji; w zależności od przyczyny trzeba odpowiednio reagować; w przypadku winy ponoszonej przez ocenianego, należy mu uświadomić konieczność zasięgnięcia szerokiej informacji na temat struktury, charakteru i celu zadań wykonywanych w jego dziale i konieczności przekazywania tych informacji podwładnym, ewentualnie należy wskazać mu podstawowe źródła tych informacji; w sytuacji przyczyn niezależnych od ocenianego należy działać na rzecz usprawnienia systemu komunikacji w organizacji</p> <p>d) wobec takich przypuszczeń należy umiejętnie (w odniesieniu do swojej sobie sytuacji i szczegółów kontekstu) poprowadzić rozmowę, która ukazałaby ocenianemu, że oceniancy domyśla się przyczyn/wie o przyczynach omawianego zachowania i odnosi się do tego krytycznie; należy oddziaływać dyscypliną, upominaniem, przywracaniem do pożądanej postawy, jednocześnie dając do zrozumienia, że przyczyna</p>
---	---

<p>Ingeruje w wydelegowane zadania/nie postawia swobody i samodzielności działania osobom, którym zadania zostały przydzielone</p>	<p>e) brak zaangażowania</p>	<p>takiego zachowania jest naganna; w razie przypuszczeń, że powodem negatywnych zachowań są zjawiska natury emocjonalnej, należy w miarę precyzyjnie je omówić, spróbować zrozumieć źródła negatywnych postaw i emocji, jeśli to możliwe zredukować je lub wyeliminować, jednocześnie reagując negatywną oceną całości wydarzenia, podkreślając konieczność poprawy i zaniechania działań o tym charakterze</p> <p>W przypadku przypuszczenia, że niski poziom wskaźnika wynika z tej przyczyny, zawsze należy indywidualnie ustalić skalę tej postawy i przedstawić jej negatywne konsekwencje; trzeba też reagować przez usunięcie przyczyny zniechęcenia, a w przypadku wniosku, że jest to stan wewnętrzny, na który nie można wpłynąć poprzez wsparcie dostępne dla menedżera, wówczas trzeba stosować oddziaływanie z poziomu dyscypliny</p>
	<p>a) pracownikowi brakuje wiedzy, doświadczenia i umiejętności menedżerskich w zakresie delegowania w ogóle  b) pracownik nie ma zaufania do kompetencji osób, którym deleguje zadania  c) pracownik ma problem z <i>syndromem osoby niezastąpionej</i>  d) jest to efekt niesprawiedliwego, celowego działania na niekorzyść niektórych osób z grona podwładnych (ograniczenie samodzielności, uniemożliwienie wykazania się, pomniejszanie czyichś kompetencji – tę opcję można wziąć pod uwagę, gdy zachowanie to nie jest powszechne, a jedynie obserwowane wybiórczo)</p>	<p>a) należy ustalić, jak duże są braki, i w zależności od tego rozpocząć:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczanie przy wsparciu innych bardziej doświadczonych menedżerów (szczególnie konsultacyjny styl wsparcia, na przykład coaching lub prosta forma w postaci udzielania konkretnych rad, tłumaczenia czy omawiania konkretnych działań)</li> <li>• dobrać odpowiednie szkolenia z tego zakresu (indywidualne/grupowe, otwarte/zamknięte)</li> </ul> <p>b) należy ustalić, czy niski poziom kompetencji podwładnych ocenianego pracownika to stan faktyczny, czy mało uzasadniona opinia samego ocenianego; należy sprawdzić także źródła i poziom informacji na temat kompetencji podwładnych ocenianego; jeśli są to informacje potwierdzone, należy ustalić, czy oceniany miał/ma wpływ na podwyższenie kompetencji u podwładnych; jeśli ma, to co w tym kierunku zrobił; jeżeli okaże się, że oceniany mógł zareagować na niski poziom kompetencji podwładnych, a jednak tego nie zrobił, a jedynie pozornie, dla bezpieczeństwa, ogranicza ich swobodę w samodzielnym działaniu, wówczas trzeba oddziaływać zdecydowanie, tłumacząc mu konieczność zmiany tej postawy na rzecz normalnego</p>

Tabela 3.64. cd.

<p>działania rozwojowego wobec pracowników; to samo należy zrobić, gdy opinie o niskim poziomie kompetencji zespołu okazały się nieuzasadnione; jeśli natomiast okaże się, że sytuacja wygląda tak, jak ją opisuje oceniany, a on sam miał niewielki wpływ na sytuację zespołu, należy działać w kierunku umożliwienia ocenianemu wpływu na rozwój kompetencji pracowników; do czasu, gdy nie zostanie to zastosowane w życiu, nie powinno się obciążać kompetencji <i>delegowanie</i> niskim poziomem wskaźnika „nieingerowanie w wydelegowane zadania”</p> <p>c) <i>syndrom osoby niezastąpionej</i> może mieć różne podłoża – jednym z nich jest układ cech charakterologicznych (zmiennie osobowościowe), innym na przykład utrwalaony brak kompetencji dotyczącej delegowania w ogóle; w zależności od przyczyny będą rekomendowane różne sposoby oddziaływania; w przypadku utrwalonej niekompetencji można zastosować powolny i długotrwały proces wsparcia, rozwoju i kształcenia tej kompetencji z wykorzystaniem wszystkich dostępnych w organizacji sposobów (szczególnie coachingu i szkolenia); w przypadku ustalenia, że przyczyną jest układ cech osobowościowych, oddziaływanie będzie jeszcze wolniejsze i sprowadzi się głównie do coachingu</p> <p>d) w przypadku takich przypuszczeń należy umiejętnie (w odniesieniu do znanej sobie sytuacji i szczegółów kontekstu) poprowadzić rozmowę, która ukazałaby ocenianemu, że oceniający domyśla się przyczyn/wie o przyczynach omawianego zachowania i odnosi się do tego krytycznie; należy oddziaływać dyscypliną, upominaniem, przywracaniem do pożądanej postawy, jednocześnie dając do zrozumienia, że przyczyna takiego zachowania jest naganna; w razie przypuszczeń, że powodem negatywnych zachowań są zjawiska natury „gier personalnych” czy konfliktów, należy w miarę precyzyjnie je omówić (o ile jest to możliwe) i bez konkretnego odwoływania się do tej przyczyny reagować głównie na bezpośredni brak, podkreślając konieczność poprawy; oceniany sam powinien związać reprimendę z omawianym kontekstem i potraktować to jako ważną wskazówkę do dalszego działania.</p>
--

## Podsumowanie i zakończenie

---

Niniejsze opracowanie, choć obszerne, dotyczy jedynie oceny kompetencji, czyli jednego z dwóch aspektów oceny pracownika. Drugi aspekt, który stanowi ocena wyników pracy, jest w tym opracowaniu jedynie kontekstem, bez którego ocena kompetencji nie byłaby uzasadniona. Ocenie wyników pracy poświęconych zostało wiele specjalistycznych opracowań zawierających opisy kompleksowych systemów zarządzania wynikami, a także poszczególnych metod, techniki i narzędzi tej oceny. Wiedza na temat oceny wyników pracy, choć bardzo złożona i kluczowa dla każdej organizacji, jest jednak bardziej jednoznaczna i przejrzysta niż zagadnienia związane z kompetencjami. Zapewne dlatego, że ten wymiar podlega ocenie, odkąd istnieje zarządzanie rozumiane jako proces utrzymywania w normie wszystkich parametrów organizacji. Także dlatego, że jest to wymiar obiektywny i łatwiej mierzalny. Pojęcie, znaczenie i ocena kompetencji w kontekście efektywności pracowników pojawiły się znacznie później w historii nauk o zarządzaniu. Ponadto jest to zjawisko względne, zarówno w swej istocie, jak i pomiarze. Poświęciłam tę książkę temu właśnie aspektowi, licząc, że choć po części uda mi się ukazać ocenę kompetencji jako czynność nie tyle prostą samą w sobie, ile w prosty sposób związaną z oceną wyników pracy, a zatem konieczną i logiczną. Ocenie wyników pracy zawsze bowiem towarzyszy ocena kompetencji, ponieważ tylko dzięki nim pracownik uzyskuje swój wynik.

Omówienie zagadnień dotyczących tylko oceny kompetencji to nie jedyne ograniczenie tej publikacji. Jej treści zostały dodatkowo zawężone do zagadnień opracowywania modeli kompetencyjnych, projektowania narzędzi oceny kompetencji i zasad korzystania z nich. Wszystkie te elementy zostały omówione w kontekście tylko jednej metody – klasycznej oceny okresowej opartej na obserwacji. Nie została natomiast uwzględniona metoda oceny sytuacyjnej (np. AC/DC) poświęcona przede wszystkim ocenie potencjału ani metoda oceny 360 stopni. Opracowanie nie obejmuje także charakterystyki systemów wspomagających rozwój pracowników, takich jak projektowanie stanowisk pracy, projektowanie indywidualnych ścieżek rozwoju zawodowego czy indywidualnych ścieżek karier, programy zarządzania talentami czy programy mentoringu. Nie zostały również omówio-

ne zasady prowadzenia rozmowy oceniającej ani systemy wspomagające wykorzystywanie treści szkoleniowych. Są to bardzo ważne zagadnienia współtworzące zarządzanie rozwojem pracowników, czyli zarządzanie ich kompetencjami, oraz umacniające jakość i znaczenie całego ZZL, jednakże jedna pozycja książkowa nie wystarczy, by je wszystkie omówić.

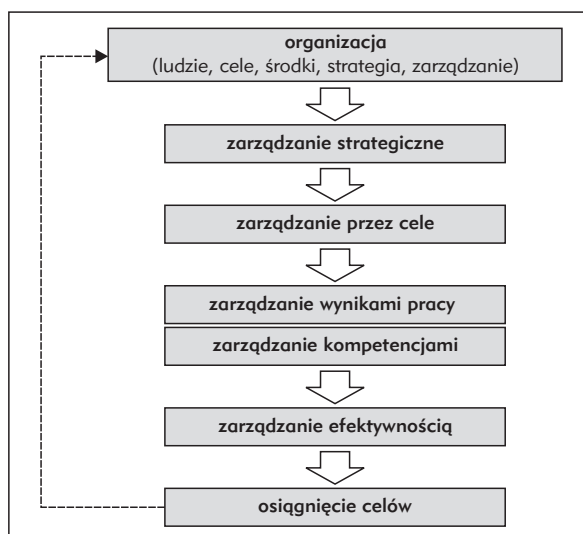
Określając zakres niniejszego opracowania, postanowiłam zacząć od kwestii najbardziej wieloznacznej i problematycznej, a jednocześnie kluczowej, czyli od metodologii oceny kompetencji i narzędzi ich oceny. W praktyce ZZL problemy z oceną kompetencji często zaczynają się właśnie na tym fundamentalnym poziomie. Wybór takiego zakresu zagadnień jako podstawowych dla zarządzania kompetencjami ostatecznie uzasadniła możliwość zaoferowania Czytelnikom gotowego narzędzia, które dla jednych może okazać się pomocne w bezpośrednim zastosowaniu, dla innych może być punktem wyjścia do przygotowania na tej podstawie pełnych zintegrowanych systemów oceny, a dla jeszcze innych stanowić nowe podejście inspirowane do samodzielnych rozwiązań zgodnych z proponowanym w książce kierunkiem myślenia.

Oddając do rąk Czytelników pozycję poświęconą jedynie ocenie kompetencji, pragnę podkreślić, że ocena ta ma sens tylko wówczas, gdy jest połączona z oceną wyników pracy. Tylko właściwe związanie tych dwóch systemów gwarantuje kontrolę nad efektywnością pracy, czyli nad realizacją celów strategicznych, i jednocześnie dbanie o interesy pracowników. Dla każdej organizacji jest to kwestia kluczowa. Uzasadnia to również ideę ZZL w roli partnera biznesu. Bez względu na termin określający ten nadrzędny proces, jest on dla każdej organizacji ten sam – zawsze polega na ocenie efektów pracy i rejestrowaniu, jakie działania do nich prowadzą. W przypadku pozytywnych efektów pracy działania do nich zmierzające powiela się i doskonali, w przypadku efektów negatywnych niepoprawne działania eliminuje się lub koryguje. Zarządzanie efektywnością pracy to wspólne oddziaływanie zarządzania wynikami z zarządzaniem kompetencjami. Zarządzanie wynikami nie jest możliwe bez zarządzania kompetencjami, gdyż to kompetencje podlegają korekcie, by poprawić wyniki pracy. Natomiast zarządzanie kompetencjami bez uwzględnienia wyników pracy nie miałoby sensu, ponieważ to poziom realizacji zadań wyznacza zakres i kierunek rozwoju kompetencji. Ich współistnienie i współzależność dobrze opisuje metafora monety wykorzystana do ukazania dwóch integralnych celów oceny (zob. metafor(m)y zapamiętywania *Cel oceny pracowników jak dwie strony monety* w podrozdziale 3.1.1, s. 101).

Zarządzanie efektywnością pracy oparte na ocenie wyników i kompetencji oraz rozwoju pracowników w naturalny sposób musi służyć organizacji i działać w rytm jej celów strategicznych, co z kolei zapewnia proces, którym jest zarządzanie przez cele (ilustracja 3.36, s. 338 i 4.1)

W ten sposób wszystko się ze sobą łączy, tworząc harmonię i spójną całość. Całość, w której mieści się zarówno zarządzanie strategią organizacji, jaki i zarządzanie zasobami ludzkimi. Jest wspólny cel i porozumienie. Nie ma już chaosu.

Organizacja to ludzie, cele, środki, strategia i zarządzanie – **zarządzanie strategiczne** zaczyna się zatem od **zarządzania przez cele**. Aby można było te cele realizować, trzeba wyznaczać zadania i oceniać poziom ich realizacji; gdy wyniki są niezadowolające, należy je korygować przez podnoszenie i/lub uzupełnianie kompetencji; gdy są dobre, należy powielać poprawne działania i je udoskonalać. Korygowanie i udoskonalanie kompetencji w świetle wyników pracy to **zarządzanie wynikami pracy** i **zarządzanie kompetencjami**, czyli w sumie **zarządzanie efektywnością**. Dzięki niemu organizacja, wykorzystując swoje zasoby (w tym także ludzi jako kapitał intelektualny), może realizować swe cele strategiczne, czyli to, co dyktowane było na samym początku przez proces **zarządzania przez cele**. Utrzymywanie i rozwój każdego systemu zaczyna się od zarządzania przez cele i na nim się kończy, bo nic nie potwierdza sensu działania tak rzetelnie i wiarygodnie jak sukces w osiągnięciu kolejnych celów.



**Ilustracja 4.1.** Wzajemne powiązania procesów organizacyjnych wspierających system oceny i rozwoju pracownika (ujęcie 2, ujęcie 1 prezentuje ilustracja 3.36, s. 338)

Jeśli Czytelnicy uznają niniejszy materiał za pomocy w doskonaleniu swego warsztatu pracy i poszerzaniu spektrum rozwiązań, jakie daje ZZL, to z pewnością powstanie druga część publikacji poświęcona zagadnieniom w tej pozycji pominiętym, a związanym z zarządzaniem kompetencjami, szczególnie z oceną potencjału oraz instrumentami przygotowania i kontroli procesu rozwoju pracowników. W celu przesłania opinii na temat tej książki i dołączonej do niej aplikacji oraz oczekiwań w stosunku do kolejnych pozycji kontynuujących zagadnienie zarządzania kompetencjami, prosimy pisać pod adres: [kpadzik@swps.edu.pl](mailto:kpadzik@swps.edu.pl) lub [kinga@essey.com.pl](mailto:kinga@essey.com.pl)

*Autorka*





## Opis aplikacji BinBin<sup>©</sup> dostępnej z książką i zawierającej gotowe narzędzie służące do oceny pracowników

---

### 5.1. Ogólna informacja o aplikacji BinBin<sup>©</sup> (opisywanej w książce pod techniczną nazwą arkusz 0–1/1)

#### 5.1.1. Dostęp, logowanie, zasady korzystania

Aplikacja o marketingowej nazwie BinBin<sup>©</sup> przeznaczona dla posiadacza książki jest rozwiązaniem informatycznym umieszczonym na serwerze, do którego Czytelnik ma dostęp dzięki dołączonemu do książki kodowi aktywacyjnemu. Kod aktywacyjny umożliwia korzystanie z programu użytkownikowi o danym loginie (adresie e-mail) oraz hasle. Wprowadza się go tylko raz, przy pierwszym uruchomieniu aplikacji. Potem dostęp do niej wymaga jedynie logowania, czyli podania indywidualnego loginu i hasła.

Dostęp do aplikacji jest bezpłatny przez rok od wprowadzenia kodu aktywacyjnego. Jeżeli chcą Państwo przedłużyć czas dostępu na następny rok, zapraszamy do złożenia zamówienia na stronie:  
[www.profinfo.pl/ocena-pracownikow](http://www.profinfo.pl/ocena-pracownikow)

**Ważne – podczas zamawiania przedłużenia użyj identycznego adresu e-mail, którym logujesz się do aplikacji!**

**Uwaga!** W systemie może przebywać tylko jeden użytkownik, co oznacza, że zalogowanie się drugiego użytkownika z wykorzystaniem tego samego loginu i hasła powoduje zablokowanie działań użytkownika już będącego w systemie. Udostępnienie danych do logowania innej osobie, niebędącej nabywcą książki, pociąga za sobą ryzyko ograniczenia korzystania z systemu pierwotnemu właścicielowi loginu i hasła. Każdy kolejny bezprawny użytkownik blokuje poprzednich.

### 5.1.2. Zawartość aplikacji

Aplikacja składa się z następujących elementów:

1. Instrukcji wprowadzającej w zasady oceny i opisującej kolejne kroki procedury (instrukcja dołączona do aplikacji jest bardziej szczegółowa i techniczna od niniejszej wersji książkowej).
2. Bazy (175) zachowań stanowiących wskaźniki 37 kompetencji sklasyfikowanych w bazie aplikacji (w obecnej wersji bazy nie ma kategorii menedżerskich i specjalistycznych).
3. Arkusza obserwacji służącego do rejestracji zachowań, które występowały u pracownika w ocenianym okresie.
4. Bazy potencjalnych przyczyn występowania negatywnych zachowań – tzw. bazy motywów (w wersji dostępnej z książką baza motywów obejmuje tylko część zachowań z bazy aplikacji).
5. Bazy wskazówek dotyczących działań, jakie można podjąć w stosunku do różnych grup niepożądanych zachowań, w zależności od ich domniemych przyczyn.

### 5.1.3. Cel, założenia, charakter i zakres funkcjonowania aplikacji

Aplikacja jest przygotowana głównie w celu umożliwienia Czytelnikom wykonania oceny pracowników według proponowanego w książce podejścia do oceny kompetencji oraz z wykorzystaniem narzędzia zbudowanego na zupełnie innych zasadach niż powszechnie stosowane. Podejście omawiane w niniejszej pozycji jest zasadniczo różne od dominującej praktyki w obszarze ZZL, dlatego możliwość skorzystania z gotowego rozwiązania ułatwi wypróbowanie i ocenę proponowanego postępowania. Jeśli użytkownicy oferowanego narzędzia uznają, że wnosi ono do oceny korzystne i pomocne elementy, będą mogli na podstawie tych doświadczeń oraz treści książki wykonać samodzielnie własne narzędzia oceny z wykorzystaniem zasad ModeluS®, zamówić całkowicie indywidualny system oceny oparty na promowanym podejściu lub wykorzystać tylko pewne jego elementy, np. sposób operacjonalizacji kompetencji lub sposób interpretacji rocznych obserwacji.

Z uwagi na innowacyjny charakter narzędzia aplikacja jest formą jego promocji i propagowania, stanowi więc rozwiązanie częściowe i jednostkowe, co oznacza, że arkusz BinBin® (w książce opisywany pod techniczną nazwą arkusz 0–1/1) nie jest rozwiązaniem systemowym, lecz służącym do wykonania pojedynczych ocen. Rozwiązanie dostępne wraz z książką nie daje możliwości sporządzania automatycznych analiz porównawczych, które są zaprezentowane w podrozdziale 3.4.3 książki. Te funkcje są możliwe,

gdy narzędzie jest wsparte pełnym zinformowanym systemem oceny. Arkusz BinBin® zawiera jednak najważniejsze elementy, które prezentują proponowane podejście i wspomagają praktyczną, pełną ocenę kompetencji pracownika. Można z jego wykorzystaniem przeprowadzić oceny wielu różnych osób i porównać je w sposób niezautomatyzowany na podstawie wydrukowanych analiz. Można też – co zresztą jest najważniejszą funkcją aplikacji – korzystając z bazy motywów i wskazówek dotyczących działań po ocenie, przygotować rozmowę oceniającą i rzetelnie przeanalizować indywidualną sytuację pracownika.

Zarówno ta książka, jak i udostępniona z nią aplikacja mają pomóc zrobić duży krok w kierunku urzeczywistniania wszelkich rozwiązań z zakresu rozwoju pracownika, których podstawą jest zrozumienie relacji dopasowania między pracownikiem a jego środowiskiem zawodowym, a co za tym idzie kontrola tego dynamicznego procesu. Główna zasada, jaka przyświeca proponowanemu podejściu do oceny kompetencyjnej pracownika, sprowadza się do hasła:

Oceniaj to, co widzisz, nie to, co nazywasz;  
zrozum, co widziałeś, zanim wydasz sąd.



Zasadzie tej towarzyszy symbol aplikacji będący jednocześnie graficzną wariacją słowa SOOP i wizerunku binokli. Razem stanowią formę syntetycznego i ważnego przekazu. Nazwa arkusz BinBin® odnosi się przede wszystkim do narzędzia zawartego w aplikacji. Jest to jedno z narzędzi opisywanych w książce jako zero-jedynkowe, czyli oparte na ocenie *widzę zachowanie pozytywne (1)/widzę zachowanie negatywne (0)*. Z układu zaobserwowanych zachowań powstaje zero-jedynkowy („binarny”) obraz, z którego odczytuje się informacje o kompetencjach. Reguła *przede wszystkim obserwować i widzieć* symbolizowana przez „soop’owe” binokle w połączeniu z zasadą prostej rejestracji zero-jedynkowej w miejsce stosowania skal natężeń daje dwa człony „bin” zawarte w nazwie aplikacji. Z opisanych założeń aplikacji i leżącego u jej podstaw podejścia do oceny pracowników wynika bezpośrednio status arkusza BinBin®, który jest traktowany jako arkusz obserwacji, a nie oceny. Ocenę wykonuje się dopiero po podsumowaniu wszystkich obserwacji i poddaniu ich analizie i interpretacji.

### 5.1.4. Kolejność czynności do wykonania

Etapy postępowania użytkownika (przeгляд):

1. Definiowanie roli użytkownika.
2. Definiowanie arkusza/arkuszy obserwacji – wybór wskaźników reprezentujących w jednym arkuszu interesujące użytkownika zachowania – wybór pełnej grupy wskaźników automatycznie tworzy listę kompetencji.  
(Uwaga! Zgodnie z prezentowanym podejściem początkowemu wyborowi podlegają wskaźniki jako bezpośrednie wyznaczniki oczekiwań. Kompetencje jako kategorie pojęciowe niepodlegające bezpośredniej obserwacji są do tego zbioru dopisywane automatycznie przez aplikację).
3. Wypełnienie arkusza obserwacji i zamknięcie sesji oceny.  
→ Automatyczne podsumowania arkusza obserwacji.
4. Analiza i interpretacja wyników arkusza z możliwością skorzystania z bazy przyczyn i wskazówek dotyczących działań rozwojowych.

## 5.2. Zasady budowy schematu kompetencji w modelu dostępnym w aplikacji BinBin®

### 5.2.1. Zasady przypisania wskaźników do kompetencji

Prezentowany w aplikacji model zawiera zarówno kompetencje, jak i ich wskaźniki. Jednak na etapie dokonywania wyboru występujących/obserwowanych u ocenianego zachowań (czyli w arkuszu) widoczne są tylko wskaźniki, bez odniesienia ich do kompetencji. Cały proces przygotowywania się do oceny z wykorzystaniem aplikacji rozpoczyna się zatem również od wyboru zachowań, które mają być włączone do oceny, a nie – jak to klasycznie się odbywa – od wyboru kompetencji. Wszystkie wskaźniki są rzecz jasna powiązane z poszczególnymi kompetencjami, tworząc w narzędziu pełny model, jednakże jest on widoczny dopiero po wypełnieniu arkusza obserwacji. Oddzielenie wskaźników od kompetencji na wstępnym etapie ma dwa zasadnicze zadania. Pierwsze – uwolnić oceniającego od schematu potocznego lub osobistego rozumienia kompetencji, koncentrując go tylko na znaczeniu zachowań. Drugie – umożliwić precyzyjne opisanie profilu wymagań w stosunku do ocenianego, bez ryzyka powielania wskaźników, sztucznego eliminowania niektórych z nich lub narażania się na sprzeczność stawianych wymagań, co zdarza się, gdy zachowania są definiowane na rzecz określenia kompetencji, a nie oczekiwań w stosunku do ocenianego.

Rozłączenie wskaźników od kompetencji podczas definiowania przedmiotu oceny jest szczególnie wskazane, kiedy korzysta się z gotowego zbioru zachowań, w którym tworzą one obszerny i spójny obraz jednostki. W aplikacji zbiór wskaźników jest siłą rzeczy ograniczony i narzucony, lecz w indywidualnych rozwiązaniach można go dowolnie powiększać w celu umożliwienia jak najprecyzyjniejszego określenia wymagań.

W modelu widzianym z perspektywy wskaźników w naturalny sposób opisuje się profil oczekiwań od razu kategoriami jednoznacznymi, konkretnymi i bezpośrednimi, a nie kompetencjami, które same w sobie nie mają znaczenia, dopóki nie dookreśli się ich wskaźnikami. Opisując zatem oczekiwania wobec ocenianych pracowników, stosując najpierw kompetencje, a potem definiujące je zachowania, wykonuje się niejako jeden etap zbędnie. Ponadto taka kolejność kroków bardzo ogranicza swobodę korzystania ze zbioru dostępnych zachowań, **ponieważ kompetencji w modelu nie da się opisać w sposób kompletny, zachowując całkowitą rozłączność wskaźników (!)**. Jest tak dlatego, że kompetencje jako kategorie opisujące postawy ludzi są bardzo rozległe i podobnie jak cechy osobowości są ze sobą ściśle powiązane. W konsekwencji wiele z nich wzajemnie się dedefiniowuje i w naturalny sposób posiada części wspólne. Taka specyfika powoduje trudności w ustaleniu sztywnych granic między grupami wskaźników opisujących jednocześnie wiele kompetencji. Oznacza to, że zaczynając opis modelu od kategorii kompetencji, a potem przechodząc do wskaźników behawioralnych, prędzej czy później dochodzi się do etapu, gdy trzeba albo powielić zachowania w celu pełnego opisanego kompetencji, albo z niektórych zachowań sztucznie zrezygnować. Powielanie wskaźników wprowadza precyzję w rozumieniu kompetencji, ale powoduje zamieszanie na etapie oceny, natomiast pozostawienie wskaźników rozłącznych (niedopuszczanie do powielania) zachowuje porządek podczas oceny, ale wprowadza z kolei braki w opisie poszczególnych kompetencji. Oderwanie zachowań jako wskaźników od kategorii kompetencji podczas przygotowywania się do obserwacji i oceny oraz samej oceny sprawia, że model staje się w pełni elastyczny i można go precyzyjnie dopasować do każdego profilu wymagań, bez odwoływania się do umownych granic związanych z nazewnictwem kompetencji.

W praktyce oznacza to np., że kompetencja ASERTYWNOŚĆ zawierająca w sobie dwie komponenty – pewność siebie oraz szacunek dla praw i odczuć innych ludzi – może być w modelu wydzielona, nazwana i opisana wskaźnikami dla tych dwóch składowych lub nie istnieć w modelu pod odrębną nazwą, lecz jako grupa wskaźników podzielonych między inne dwie kompetencje – nazwane umownie PEWNOŚĆ SIEBIE oraz UTRZYMYWANIE DOBRYCH RELACJI Z OTOCZENIEM. W kolejnym modelu ASERTYWNOŚĆ może przybrać obraz zachowań łączących nieco inaczej zdefiniowane kompetencje – np. PEWNOŚĆ SIEBIE, EMPATIE

oraz ETYKĘ i PRAWOŚĆ. Kombinacji może być wiele, ale dotyczą tylko perspektywy kompetencji. Na poziomie wskaźników granice między tymi wymiarami znikają, bowiem jedynym nośnikiem informacji o człowieku są jego zachowania. Z nich można odwzorować kompletny i precyzyjny model jego funkcjonowania i zdefiniować obszary niekorzystne, wymagające uwagi. Zasadę tę obrazuje tabela 5.1. Z układu 7 zachowań zdefiniowanych jako wskaźniki pozytywne dwóch opisywanych kompetencji wynika pewna konkretna postawa – według przyjętej terminologii – asertywna, czyli zakładająca zarówno stanowczość, jak i poszanowanie praw i odczuć innych. Z układu 7 zachowań zdefiniowanych jako wskaźniki negatywne wynikają natomiast dwie charakterystyki postawy przeciwnej, nieasertywnej. Inaczej mówiąc, dwa oblicza braku asertywności – pierwsze to brak stanowczości, uległość, drugie to wrogość i agresja, czyli brak poszanowania potrzeb i praw innych. Gdy opisujemy człowieka tylko za pomocą zachowań (szare pola w tabeli), to w odniesieniu do tych dwóch kompetencji może być on scharakteryzowany w następujący sposób:

- przez 7 zachowań pozytywnych w ramach obydwu kompetencji jako osoba pewna siebie i odznaczająca się szacunkiem w stosunku do innych (asertywna),
- przez 3 zachowania pozytywne w ramach kompetencji PRAWOŚĆ oraz 4 zachowania negatywne w ramach kompetencji STANOWCZOŚĆ jako osoba uległa, niepewna (nieasertywna),
- przez 4 zachowania pozytywne w ramach kompetencji STANOWCZOŚĆ oraz 3 zachowania negatywne w ramach kompetencji PRAWOŚĆ jako osoba agresywna (nieasertywna),
- przez pewną kombinację różnych wskaźników z przyjęciem zasady, że wskaźniki występujące w parze jako pozytywny i negatywny w ramach jednej kompetencji wzajemnie się wykluczają.

Opisując człowieka tylko za pomocą powyższych zachowań, jego obraz, w zakresie omawianych kategorii, można naszkicować w sposób pełny, spójny i zrozumiały. Jednakże gdy na tę samą tabelę spojrzy się z perspektywy kompetencji, widać, że brakuje w niej tak ważnej dla charakterystyki ludzi ASERTYWNOŚCI. W rzeczywistości jej nie brakuje, brakuje jedynie jej nazwy. Włączenie jej do zbioru jako odrębnej kompetencji spowodowałoby jednak konieczność przypisania do niej wskaźników, które obecnie są rozłożone pomiędzy PEWNOŚĆ SIEBIE i PRAWOŚĆ. To z kolei sprawiłoby, że na nowo zdefiniowane kompetencje stałyby się niepełne lub zawierałyby powielające się wskaźniki. Operowanie samymi zachowaniami jest natomiast proste, naturalne i daje możliwość uwzględnienia pojedynczych elementów charakterystyki, detali, co w ocenie pracowników ma ogromne znaczenie.

Tabela 5.1. Zasada ciągłości zachowań w oderwaniu od nazw kompetencji

Kompetencje	Wskaźniki pozytywne	Wskaźniki negatywne
stanowczość/pewność siebie	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ma przekonanie o słuszności wypowiedzianych przez siebie opinii i podejmowanych działań.</li> <li>2. Odważnie i pewnie wypowiada swe zdanie i argumentuje swe działania.</li> <li>3. Broni swego zdania, podejmuje argumentację na rzecz podtrzymania swej opinii czy działania.</li> <li>4. Zdecydowanie i pewnie dochodzi swych praw i dba o realizację swych potrzeb.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brakuje mu przekonania o słuszności wypowiedzianych opinii i podejmowanych działań.</li> <li>2. Niepewnie wypowiada swe zdanie, waha się, nie argumentuje swych działań.</li> <li>3. Nie podejmuje obrony swego zdania i nie działa na rzecz podtrzymania swej opinii czy działania (szybko ulega, wycofuje się wskutek opinii innych).</li> <li>4. Nie komunikuje swych potrzeb, nie dochodzi swych praw.</li> </ol>
prawość/etyczna postawa	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Nie nadużywa władzy/pozycji.</li> <li>6. Nie stosuje wrogich i agresywnych form oddziaływania, np. szantażu, zastraszania, wyśmiewania, ataków słownych czy zagrażających gestów.</li> <li>7. W codziennych relacjach z innymi ludźmi rozumie oraz szanuje ich prawa i odczucia (nie obraża, nie robi przykrości).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Nadużywa władzy/pozycji.</li> <li>6. Stosuje wrogie i agresywne zachowania, takie jak szantaż i/lub zastraszanie.</li> <li>7. W codziennych relacjach z innymi ludźmi nie rozumie i/lub nie szanuje ich praw oraz odczuć (np. obraża i/lub robi przykrości).</li> </ol>
	<p>postawa A (asertywna) zachowania 1–7</p>	<p>2 postawy przeciwne do A (nieasertywne)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zachowania 1–4: niepewność/uległość</li> <li>• zachowania 5–7: wrogość/agresja</li> </ul>

Tego rodzaju podział na wyraźne, acz odmienne postawy jest trudny do uzyskania, gdy chce się to zrobić przez pryzmat kompetencji jako nazwanych i zdefiniowanych kategorii. Precyzyjne opisy funkcjonowania ludzi można uzyskać, korzystając tylko z jednoznacznych i rozłącznych względem siebie zachowań. Szczególne znaczenie ma to w rocznej ocenie, podczas której proces obserwacji jest ciągły i wykonywany w dynamicznych warunkach codziennej pracy. W takim kontekście do obserwacji pracowników nazwy kompetencji są zupełnie zbędne. One pomagają jedynie w komunikowaniu wniosków z obserwacji i późniejszej oceny. Służą porozumiewaniu się. Są rodzajem schematów, skrótów niosących skompresowane informacje na temat oceny i w tej funkcji powinny być wykorzystywane. Zgodnie jednak z zasadami komunikacji każda symboliczna kategoria znaczeniowa, by to znaczenie mieć, musi je najpierw otrzymać. Jest zatem funkcjonalna tylko wówczas, gdy wszyscy, którzy się nią posługują, znają jej znaczenie i je akceptują. W tym celu, z natury wieloznacznym kompetencjom nadaje się specyficzne organizacyjne znaczenie za pomocą zachowań, które je reprezentują.



Pojawia się więc pytanie, po co zatem w ogóle odwoływać się i posługiwać nazwami kompetencji, zamiast sprowadzić model do zbioru pożądaných zachowań? Odpowiedz jest prosta – to tylko kwestia przyzwyczajenia i wygody porozumiewania się. Można je porzucić i oceniać to, na czym wszystkim najbardziej zależy i to, co bezpośrednio podlega potem korygowaniu, czyli obserwowalne i zdecydowanie bardziej jednoznaczne w rozumieniu zachowania. Aplikacja BinBin® ma być przykładem na to, że każdy oceniający potrafi swobodnie poruszać się po modelu opisanym tylko zachowaniami, a ponadto jest mu w takim środowisku znacznie łatwiej i precyzyjniej przeprowadzić proces oceny oparty najpierw na obserwacji i rejestracji zachowań, potem na ich analizowaniu i wyciąganiu wniosków. Kompetencje w formie kategorii grupujących zachowania w proponowanej aplikacji mają przede wszystkim znaczenie komunikacyjne i porządkujące. Jednocześnie „zakotwiczą” nowe podejście do oceny kompetencji w klasycznym schemacie ich rozumienia, co ukazuje użytkownikom, że to, co się w proponowanym ujęciu zmieniło, to – zgodnie z tytułem książki – przede wszystkim perspektywa, nie treść zasadnicza.

Skomponowanie modelu kompetencji z priorytetem dla spójności i kompletności wskaźników, a nie pierwszeństwem dla kompetencji i ich nazw, połączone w arkuszu tylko z rejestracją obserwacji zachowań powoduje, że w efekcie odniesienia się do wszystkich wskaźników u ocenianej osoby z łatwością wyłapuje się zachowania, które wymagają korekty, wsparcia czy zmiany, bez względu na to, do jakiej kompetencji zostały przypisane. Ważne jest więc to, by stwierdzić na przykład, że oceniany nie jest skuteczny w *nakłanianiu innych pracowników do określonych działań* i dlaczego tak się dzieje, a nie to, czy przypiszemy tę niepożądaną obserwację do negatywnych wskaźników kompetencji PRZEKONYWANIE, MOTYWOWANIE, PRZYWÓDZTWO, czy do wyżej omówionej PEWNOŚCI SIEBIE. Zgodnie z zasadą *Oceniaj to, co widzisz, nie to, co nazywasz; zrozum, co widziałeś, zanim wydasz sąd*.

### 5.3. Charakterystyka układu kompetencji w prezentowanym modelu

Zgodnie z powyżej opisanymi zasadami przygotowywania się do oceny i jej przeprowadzania za pomocą aplikacji BinBin®, model kompetencji jest dostępny dopiero po wypełnieniu arkusza. Pojawia się wraz z podsumowaniem jego wyników, czyli zestawieniem zaobserwowanych zachowań pożądaných, niepożądaných i tych, które nie były obserwowane. Na tym etapie pracy z aplikacją użytkownik widzi pełną listę kompetencji, jakie

zostały zaktywizowane w bazie aplikacji za sprawą wyboru należących do nich wskaźników. Jest to model dwupoziomowy, czyli zawiera tylko kompetencje i ich wskaźniki. Przyporządkowanie zachowań do poszczególnych kompetencji pozostaje umowne, jednak w proponowanym modelu jest ono podyktowane klasycznymi modelami psychologicznymi, co z jednej strony zapewnia szeroko akceptowany standard, z drugiej znajomość tych kategorii przez powszechne ich używanie. Kolejność kompetencji w modelu dostępnym w aplikacji jest bardzo istotna. Widać ją w podsumowaniu wypełnionego arkusza, w którym zachowania niepożądane są ustawione właśnie w kolejności nadanej kompetencjom w modelu. Jako pierwsze występują kompetencje zawierające wskaźniki mające zasadnicze znaczenie dla całokształtu funkcjonowania człowieka, w rozumieniu klasycznej i ogólnie uznanej wiedzy psychologicznej. Zaobserwowane w tych kompetencjach zachowania niepożądane (negatywne wskaźniki) zawsze mają swe konsekwencje w innych aspektach funkcjonowania człowieka i są jednocześnie przyczynami problemów obserwowanych w innych kategoriach. Najwygodniej więc umieścić je na początku listy podsumowującej ocenę i od nich rozpocząć tworzenie ogólnego obrazu ocenianego. Do tej grupy kompetencji należą przede wszystkim:

- *podejmowanie decyzji,*
- *rozwiązywanie problemów,*
- *porozumiewanie się.*

Dwa pierwsze procesy były szeroko omawiane w książce jako te, które biorą udział w każdym ludzkim działaniu i od których zależy skuteczność oraz szybkość tych działań. Niezależnie od tego, czy *podejmowanie decyzji* i *rozwiązywanie problemów* przebiegają w kontekście zespołowym, czy w szerszym środowisku zawodowym, zawsze pierwotnie są to procesy indywidualne, przeprowadzane przez każdego z nas w specyficzny sposób, z wykorzystaniem całej wiedzy osobistej. Wszystko, co mówimy, proponujemy, rozważamy czy kwestionujemy, jest wcześniej mniej lub bardziej szczegółowo przemyślane. Oznacza to, że pewne informacje ze sobą zestawiamy, porównujemy, oceniamy, wyciągamy wnioski, przewidujemy na ich podstawie konsekwencje – to w dużym uproszeniu jest myślenie (rozumowanie). Leży ono u podstaw wszystkiego, co wypowiadamy i co robimy, poprzedza każdą decyzję i rozwiązanie każdego problemu. Wszystkie te procesy, choć kluczowe dla ludzkiego postępowania, są czynnościami umysłowymi, czyli wewnętrznymi, co oznacza, że przebiegają w dużym stopniu bez ujawniania się obserwatorom – są nieobserwowalne, dopóki człowiek nie postanowi zareagować. Dopiero konkretna reakcja (zachowanie) umożliwia zaobserwowanie efektów tych procesów. Zaobserwowane zachowania nie dają jednak podstaw do oceny, dopóki nie doda się do nich ich przyczyn i celu,

czyli kontekstu. Jest to szczególnie ważne dla oceny postępowania ludzi, ponieważ do wielu przyczyn obserwowanych zachowań można dojść tylko na podstawie rozmowy na temat przebiegu tych procesów, pytając człowieka o jego założenia, motywy, planowane efekty – czyli o to wszystko, co było przedmiotem myślenia na rzecz podjęcia pewnych decyzji i rozwiązania pewnych problemów, a nie było możliwe do obserwacji. I tu pojawia się trzeci kluczowy element funkcjonowania ludzi – porozumiewanie się, czyli proces przekazywania i odbierania informacji.

Sprawne *porozumiewanie się* jest kluczem do pełnego wyjaśnienia naszego działania, przedstawienia jego uzasadnienia, obrony słuszności swej postawy, w końcu przekonania innych do własnych pomysłów. Bez sprawnego porozumiewania się nie jesteśmy w stanie zrobić użytku ani z pracy wykonanej na rzecz podejmowania decyzji, ani z rozwiązanych problemów. W celu zastosowania efektów podjętych decyzji i rozwiązanych problemów musimy umieć je najpierw zaprezentować, opisać, wyjaśnić i uzasadnić, a potem zamienić w działania. Zanim pojawi się konkretne działanie, które bezpośrednio podlega obserwacji i ocenie, oceniane są prezentowane formy porozumiewania się. Każdy akt komunikacji także jest zachowaniem podlegającym obserwacji i ocenie. O pełni funkcjonowania człowieka świadczą więc trzy razem ujęte grupy wskaźników: to, co i jak komunikujemy, to, co i jak wykonujemy oraz to, jakie mamy z tego efekty.

Dlatego w modelu zastosowanym w aplikacji trzy opisane powyżej procesy poznawcze, mające jednocześnie charakterystykę kompetencji, zajmują zdecydowanie priorytetowe miejsce. To one wyjaśniają przeważającą część charakterystyki człowieka.

Kluczem otwierającym model kompetencji jest natomiast kategoria, której wskaźniki w znacznej mierze odnoszą się do wyników pracy, są obiektywnie mierzalne i łatwo obserwowalne. Stanowią swoisty pomost między aspektem kompetencji a aspektem wyników pracy. Ich ocena bezpośrednio i jednoznacznie dostarcza informacji na temat poziomu działania jednostki w środowisku pracy. W świetle tych wskaźników pozostałe wydają się ten opis jedynie uzupełniać i uszczegóławiać. Kompetencja ta w aplikacji przyjęła umowną nazwę *dobra organizacja pracy własnej* i jest reprezentowana przez następujące wskaźniki (tu podane są w rozwiniętych nazwach bezosobowych – w aplikacji przyjmują postać jednoznacznych wskaźników pozytywnych i negatywnych wprost odnoszących się do opisu sposobu zachowania się):

- stosunek do terminów wykonywania zadań (terminowość),
- stosunek do terminów umówionych spotkań (punktualność),
- stopień rzetelności, skrupulatności wykonywanych zadań (rzetelność, skrupulatność wykonywanych zadań – kompletność, dbanie o szczegóły),

- stopień poprawności wykonywanych zadań (poprawność wykonywanych zadań – zgodność z normami, oczekiwaniami),
- zakres osobistego udziału w realizacji powierzonych zadań (osobiste wykonywanie zadań, niewyręczanie się innymi),
- stopień niezależności w wykonywaniu powierzonych zadań (samowystarczalność w wykonywaniu zadań, niekorzystanie z nadmiernej pomocy),
- stopień samodyscypliny, automotywacji (samodyscyplina, obowiązkowość – brak potrzeby nadmiernej kontroli),
- zakres kontroli nad powierzonymi zasobami (kontrola nad powierzonymi zasobami – „praktyczny” porządek, orientacja w powierzonych zasobach).

Podsumowanie obserwacji zaznaczonych w arkuszu rozpoczęte od zestawienia danych na temat wyżej wymienionych wskaźników z choćby najbardziej ogólną oceną wyników pracy daje już dość precyzyjny obraz ocenianej osoby. Gdy doda się do tego obrazu dane na temat funkcjonowania ocenianego w zakresie podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów i porozumiewania się, to obraz staje się nie tylko bardzo wyraźny, ale dodatkowo dostarcza informacje będące podstawą do wyciągnięcia wniosków. Z tego powodu wskaźniki należące do tych czterech kompetencji są w aplikacji obligatoryjne. Oznacza to, że stanowią stałą treść arkusza obserwacyjnego. Jeśli natomiast do tego obrazu doda się ocenę w pozostałych kompetencjach, powstaje kompletny profil ocenianej osoby. Jest to oczywiście nadal tylko odczyt obserwacji, czyli tego, co oceniający obserwuje u ocenianego, jest on jednak precyzyjny, spójny i gotowy do poddania kolejnemu etapowi całościowej oceny, czyli interpretacji.

## 5.4. Kolejne kroki w celu wykonania indywidualnej oceny z wykorzystaniem aplikacji BinBin<sup>©</sup>

### 5.4.1. Definiowanie roli użytkownika aplikacji BinBin<sup>©</sup>

#### KROK 1: definiowanie roli użytkownika

Zgodnie z prezentowanym w książce podejściem cały proces oceny okresowej pracownika dzieli się na kilka poziomów, w tym: techniczny, dotyczący

ustalenia kryteriów i narzędzi, oraz dwa poziomy psychologiczne – jeden związany z obserwacją, rejestracją i wnioskowaniem, a drugi z udzielaniem informacji zwrotnej (ilustracja 3.9, s. 115). Z reguły poziomem technicznym zajmują się w organizacji specjaliści wewnętrzni lub/i zewnętrzni, natomiast obydwoma poziomami psychologicznymi bezpośrednio zwierzchnicy. Bywa też tak, że na obydwu poziomach psychologicznych działają dwie osoby – zwierzchnik i specjalista ds. rozwoju pracowników (coach, doradca zawodowy, szkoleniowiec czy po prostu psycholog odpowiadający za wspomaganie różnych aspektów zarządzania ludźmi). Tak opisane trzy poziomy systemu ocen okresowych bezpośrednio wiążą się z trzema rolami, które w aplikacji również zostały odzwierciedlone. Są to kolejno:

- A – ‘administrujący’ (poziom techniczny) – osoba o tej roli ma możliwość zdefiniowania arkusza lub różnych jego wersji, czyli wybiera wskaźniki, które znajdują się w narzędziu/narzędziach dostępnych dla osoby o kolejnej roli, czyli ‘wypełniającego’; wybór roli ‘administrującego’ jest więc konieczny do wykonania kroku 2, czyli zdefiniowania arkusza lub różnych jego wersji; ‘administrujący’ może także w dowolnej chwili wprowadzić zmiany w arkuszu, tworząc kolejną jego wersję z właściwą jej identyfikacyjną nazwą; ‘administrujący’ może zapisywać zdefiniowane wersje arkuszy ocen w bazie arkuszy; w aplikacji dołączonej do książki liczba możliwych do utworzenia wersji arkusza jest ograniczona;
- W – ‘wypełniający’ (poziom psychologiczny I) – osoba o tej roli ma możliwość pobrania odpowiedniego arkusza obserwacji z bazy arkuszy zdefiniowanych wcześniej przez ‘administrującego’ i jest odpowiedzialna za jego wypełnienie, czyli dokonanie rejestracji obserwacji, a w konsekwencji oceny; użytkownik o roli ‘wypełniającego’ nie może utworzyć nowego arkusza lub wprowadzić w nim zmian; to może robić tylko użytkownik o roli ‘administrujący’;
- I – ‘interpretujący’ (poziom psychologiczny II) – osoba o tej roli ma dostęp do pełnego materiału podsumowującego obserwacje w arkuszu wypełnionym przez ‘wypełniającego’; osoba pełniąca tylko tę rolę nie może ani dokonać żadnych zmian w arkuszu, ani go wypełnić; może korzystać tylko z dostępu do podsumowania obserwacji i obydwu baz wspomagających proces interpretacji.

Aby swobodnie korzystać z aplikacji dostępnej z książką, użytkownicy automatycznie mają uprawnienia przypisane do wszystkich ról. W rzeczywistych warunkach, w których aplikacja jest zaadoptowana jako kompletny i indywidualnie dopasowany system oceny, role są przydzielone na stałe, zgodnie z funkcjami i uprawnieniami wpisanymi w stanowiska pracy użytkowników.

## 5.4.2. Definiowanie arkusza obserwacji, czyli wybór wskaźników z bazy aplikacji BinBin<sup>®</sup>

### KROK 2: definiowanie arkusza obserwacji

Definiowanie arkusza lub różnych wersji arkusza obserwacji może być krokiem wykonanym tylko raz (po zapisaniu arkuszy w bazie pod różnymi nazwami można je potem pobierać) lub wykonywanym wielokrotnie. Funkcja definiowania arkusza ocen nie jest bowiem zablokowana i można ją uruchomić za każdym razem, gdy użytkownik chce to zrobić.

Definiowanie arkusza polega na wyborze z wyświetlonej bazy wskaźników tych zachowań, które mają być oceniane w ramach danego arkusza ocen. W bazie zachowania mają formę neutralną, czyli nie jest do nich przypisana ani wartość pozytywna, ani negatywna. Przykłady tak brzmiących wskaźników znajdują się w tabeli 5.2. W gotowym arkuszu te same wskaźniki zostają rozbudowane o dwa kolejne brzmienia – jedno o wartości pozytywnej, drugie negatywnej (przykład w tabeli 5.3).

**Na tym etapie użytkownik koncentruje się tylko na zachowaniach w oderwaniu od nazw kompetencji, do których są one w aplikacji przypisane (!).**

Na podstawie wybranych zachowań tworzy się automatycznie arkusz. Osoba go definiująca nadaje arkuszowi identyfikacyjną nazwę i może zapisać go w bazie.

MODEL KOMPETENCJI  
na tym etapie  
model kompetencji  
pozostaje niewidoczny

Tabela 5.2. Przykład wskaźników z bazy aplikacji BinBin<sup>®</sup> dostępnych na etapie definiowania arkusza obserwacji

WSKAŹNIKI o brzmieniu neutralnym (bez wartości pozytywnej/negatywnej)
• stosunek do terminów wykonywania zadań
• stosunek do terminów umówionych spotkań
• stopień rzetelności, skrupulatności wykonywanych zadań
• stopień poprawności wykonywanych zadań
• stopień niezależności, samowystarczalności w wykonywaniu powierzonych zadań
• zakres osobistego udziału w realizacji powierzonych zadań
• zakres osobistego udziału w podejmowaniu powierzonych decyzji
• stopień uzasadniania podejmowanych decyzji
(...)

Tabela 5.3. Przykład wskaźników z bazy aplikacji BinBin<sup>®</sup> w dodatkowych dwóch brzmieniach – pozytywnym i negatywnym, dostępnych w arkuszu obserwacji (lista analogiczna ze wskaźnikami z tabeli 5.2)

WSKAŹNIKI o brzmieniu pozytywnym	WSKAŹNIKI o brzmieniu negatywnym
<ul style="list-style-type: none"> <li>powierzone zadania wykonuje w wyznaczonym czasie (zadania wykonuje terminowo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>powierzone zadania wykonuje nieterminowo (nie dotrzymuje terminów wykonania powierzonych zadań)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>na spotkania i inne zaplanowane wydarzenia przybywa w wyznaczonym czasie (jest punktualny)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>spóźnia się na spotkania i inne zaplanowane wydarzenia (jest niepunktualny)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>powierzone zadania wykonuje w sposób kompletny, pełny: bez braków, pominięć, niedopatrzeń</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>powierzone zadania wykonuje w sposób niekompletny, niepełny: widoczne są braki, pominięcia, niedopatrzeń</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>powierzone zadania wykonuje poprawnie – zgodnie z oczekiwanymi standardami, bez błędów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>powierzone zadania wykonuje niepoprawnie – niezgodnie z oczekiwanymi standardami, praca wykonywana jest z błędami</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>powierzone zadania wykonuje samodzielnie – niezależnie od innych, bez nadmiernej pomocy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>powierzone zadania wykonuje niesamodzielnie, potrzebuje nadmiernej pomocy ze strony innych (nieustannie szuka pomocy, pyta, wprost o nią prosi)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>powierzone zadania wykonuje osobiście (nie wyręcza się innymi, nie zrzuca pracy na innych)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>powierzonych zadań nie wykonuje osobiście, lecz wykorzystuje do tego innych (zrzuca na innych swą pracę)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>powierzone decyzje podejmuje osobiście – nie zrzuca ich na inne osoby/nie obarcza nimi innych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>powierzonych decyzji nie podejmuje osobiście; zrzuca je na inne osoby/obarcza nimi innych</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>podejmowane decyzje umie uzasadnić, wskazując zakładane korzyści i przemyślany plan działania (podejmowane decyzje nie są pochopne lub pozorne/na pokaz)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>nie umie uzasadnić podejmowanych decyzji i wskazać zakładanych korzyści i przemyślanego planu działania (podejmowane decyzje są pochopne lub pozorne/na pokaz)</li> </ul>
(...)	(...)

### 5.4.3. Wypełnianie arkusza aplikacji BinBin<sup>®</sup>

MODEL KOMPETENCJI  
na tym etapie  
model kompetencji  
pozostaje niewidoczny

#### KROK 3: wypełnianie arkusza obserwacji

Pierwszą czynnością w tym kroku jest pobranie z bazy odpowiedniego arkusza. W wyświetlonym na tym etapie arkuszu obserwacji użytkownik ma wgląd do wszystkich trzech form wskaźników – neutralnej, pozytywnej i negatywnej, z tym że wyboru dokonuje tylko spośród dwóch z nich –



pozytywnej i negatywnej. Podczas wypełnienia arkusza użytkownik może dodatkowo skorzystać z zaznaczenia opcji „brak obserwacji”, co oznacza brak informacji pozwalających dokonać wyboru pomiędzy zachowaniem pozytywnym i negatywnym. Wypełniający zaznacza kolejno te zachowania, które jego zdaniem opisują typowe zachowanie ocenianego, czyli charakterystyczne dla niego postawy i sposoby działania.

Po zaznaczeniu ostatniego zachowania z listy i potwierdzeniu przez wypełniającego zakończenia etapu wypełniania arkusza aplikacja zamyka sesję oceny.

Podsumowanie arkusza jest automatyczne, na tym etapie użytkownik nie wykonuje żadnych czynności. Po automatycznym podsumowaniu wyników przez aplikację użytkownik otrzymuje materiał gotowy do analizy i interpretacji, co stanowi czwarty, ostatni krok pracy z aplikacją BinBin®.

#### 5.4.4. Analiza i interpretacja wyników arkusza BinBin®

##### KROK 4: analiza i interpretacja wyników

Aplikacja zawiera mechanizm zestawiający zaznaczone zachowania, tak by można było:

- zobaczyć je w układzie przyporządkowania do początkowo zdefiniowanych kompetencji;
- zobaczyć razem grupę wszystkich zaznaczonych zachowań negatywnych;
- zobaczyć, ile jest zachowań niepożądanych w stosunku do wszystkich zachowań ocenianych;
- na podstawie tych informacji (zestawień) i z pomocą wiedzy zawartej w książce dokonać interpretacji wyników.

MODEL KOMPETENCJI  
na tym etapie pojawia się  
model kompetencji

Powyższe dane i zestawienia mają formę graficzną, by ułatwić spojrzenie na całość zarówno z perspektywy szczegółów i powiązań, jak i z perspektywy „dużego obrazka”. Na podstawie tych danych użytkownik powinien wykonać samodzielnie analizę wyników arkusza.

Zgodnie z założeniami ModeluS® kluczowym zadaniem jest przeanalizowanie zachowań niepożądanych – należy więc przede wszystkim odpowiedzieć na kilka pytań, które rozpoczynają etap analizy:

1. **Które z zaobserwowanych zachowań niepożądanych są związane z realną luką kompetencyjną, a które mogą mieć inną przyczynę (ograniczenie przez środowisko zewnętrzne, konflikty, brak uprawnień)?**

2. Jeśli stanowią realną lukę, to jakie jest jej źródło (brak predyspozycji, brak wiedzy, brak umiejętności, brak doświadczenia)?
3. Jak można wesprzeć rozwój kompetencji w każdym z analizowanych przypadków?

Główne informacje i wskazówki dotyczące interpretacji wyników znajdują się w rozdziale 3.4.5. W analizie i interpretacji wyników pomagają użytkownikowi również dane zawarte w dwóch kolejnych bazach aplikacji BinBin®. Są to:

- baza motywów, czyli możliwych przyczyn występowania zachowań negatywnych (tabela 5.4);
- baza wskazówek odnoszących się do tego, co można przedsięwziąć w celu poprawy niepożądanego stanu rzeczy w zależności od jego domniemych przyczyn (tabela 5.5).

W aplikacji dołączonej do książki baza przyczyn obejmuje tylko część zachowań, natomiast w pełnym rozwiązaniu implementowanym w organizacji jest rozszerzona i odnosi się do wszystkich zachowań reprezentujących model kompetencji.

Poniżej znajdują się fragmenty dwóch ww. baz danych.

**Tabela 5.4.** Fragment bazy motywów. Użytkownik ma wgląd tylko w te przyczyny, które dotyczą interesujących go zachowań. Poniższa tabela ukazuje fragment całościowej bazy, niedostępnej w takim kształcie dla użytkownika

Symbol zachowania	Możliwe przyczyny niepożądanych zachowań dla kategorii 1–11 z bazy kompetencji (fragment)
P1.1	nieumiejętne planowanie/brak planowania
P1.2	nieumiejętne planowanie/brak planowania
P1.3	nieumiejętne korzystanie z koniecznych zasobów (problemy z docieraniem do danych/informacji, pozyskiwaniem metod, wskazówek, docieraniem do właściwych ludzi)
P1.4	utrudniony dostęp do ważnych zasobów (fragmentaryczność informacji, niespójność zasad korzystania z danych, brak standardów postępowania – warunki budzące brak kontroli sytuacji ( <u>przyczyna organizacyjna</u> ))
P1.5	brak przygotowania merytorycznego/brak wiedzy, umiejętności i/lub doświadczenia
P1.6	brak stałości środowiska pracy; częste zmiany; utrudniona orientacja w rytmie procesów, w zakresie procedur, w celu wykonywanych zadań ( <u>przyczyna organizacyjna</u> )
P1.7	brak orientacji w środowisku pracy, w rytmie procesów, w zakresie procedur, w celu i wadze wykonywanych zadań; może wynikać z: → chaotyczności i roztargnienia pracownika ( <u>przyczyna wynikająca z profilu psychologicznego</u> )

	KORELACJE: może być połączona z niskim poziomem koncentracji, dużym roztargnieniem, chaotycznością jako cechą → 7.3 → braku pełnej informacji ze strony organizacji ( <u>przyczyna organizacyjna</u> )
P1.8	brak informacji na temat oczekiwań ze strony organizacji ( <u>przyczyna organizacyjna</u> )
P1.9	nieprzykładanie właściwej wagi do terminów (postawa lekceważąca, bagatelizowanie) ( <u>przyczyna wynikająca z profilu psychologicznego</u> )
P1.10	blokady i utrudnienia wynikające z ogólnej organizacji pracy (procedury, formalności) ( <u>przyczyna organizacyjna</u> )
P1.11	blokady i utrudnienia wynikające z kontaktów z innymi osobami ważnymi dla wykonywanych zadań ( <u>przyczyna organizacyjna</u> )
P1.12	zbyt duże angażowanie się w pomoc innym, co skutkuje brakiem czasu na własne zadania
	(...)
BZ	zawsze, niezależnie od innych przyczyn, należy rozpatrzyć dodatkowo dwie przyczyny mogące mieć wpływ na obniżenie poziomu każdego wskaźnika w każdej z kompetencji; są nimi: → brak lub osłabienie zaangażowania (motywacji do działania); niechęć, wycofanie się; przyczyna ta nie ma charakteru luki kompetencyjnej, wynika z braku zaspokojenia przez środowisko zawodowe potrzeb i oczekiwań pracownika; stanowi blokadę dla wykorzystywania kompetencji → wrogie zachowania, czyli działanie na niekorzyść jakiegoś procesu, w który oceniany pracownik jest zaangażowany, lub na niekorzyść konkretnych osób (postawa wynikająca np. z pewnych negatywnych emocji i nastawień, tj. niechęć, demotywacja, zawiedzenie się na czymś/kimś, złość, lub z nieetycznego uzyskiwania korzyści)

Tabela 5.5. Fragment bazy proponowanych reakcji. Użytkownik ma wgląd tylko w te sposoby reagowania, które dotyczą konkretnych przyczyn analizowanych przez niego zachowań. Poniższa tabela ukazuje fragment całościowej bazy, niedostępnej w takim kształcie dla użytkownika. D – oznacza kategorię działań

Możliwe działania dla niepożądanych zachowań w kategorii 1–11 z bazy kompetencji (fragment)
<p><b>D 1. Braki korygowane w procesie uczenia się/nauczania – dotyczące wiedzy, umiejętności i doświadczeń</b></p> <p>Ta kategoria działań odnosi się do bardzo wielu form dostarczania pracownikowi wskazówek i wsparcia, które w najbardziej ogólnym ujęciu są zgrupowane jako „szkolenia”. U podstaw szkoleń leży proces uczenia się. Przebiega on według stałych reguł – nabywamy wiedzę, dzięki której wiemy, co, i wiemy, że. Potem na podstawie wskazówek ludzi doświadczonych i obserwacji ich działań nabywamy umiejętności, dzięki którym wiemy, jak, i wiemy, kiedy. Każde zastosowanie to doświadczenie. W toku ich gromadzenia doskonalimy nabyte umiejętności. Stają się one płynne i w pełni rozwinięte, a my stajemy się samodzielni i wiemy, dlaczego, czyli rozumiemy cały mechanizm działania i jesteśmy zdolni do jego weryfikacji, a nawet zmian. To szczyt umiejętności, perfekcjonizm, poziom ekspercki pozwalający na budowanie nowego poziomu samych umiejętności. Z przebiegu procesu uczenia się wynika bezpośrednio, że może on dotyczyć trzech faz,</p>

podczas których nabywa się kolejno wiedzę teoretyczną, umiejętności oraz doświadczenie. Zanim wybierze się odpowiednią formę i zakres nauczania pracownika, należy sprawdzić przede wszystkim:

- **Na jakim poziomie zaczyna się deficyt?**
  - **wiedza** (teoretyczna/akademicka na dany temat)
  - **umiejętności** (praktyczny poziom stosowania posiadanej wiedzy)
  - **doświadczenia** (swoboda i obycie się z praktyką, płynność stosowania jednocześnie wiedzy i umiejętności, które podlegały już weryfikacji, korygowaniu i udoskonalaniu)
- **Czy obserwowany deficyt występuje powszechnie, czy w konkretnych warunkach (sytuacjach, kontekście)?, np.:**
  - **konkretne zadania**
  - **konkretne otoczenie/relacje** (zespół, klienci)

Jeśli obserwowane braki nie są powszechne, gdy występują w specyficznych warunkach lub po prostu wybiórczo, należy ustalić ich przyczynę albo określić precyzyjnie warunki ich występowania. Poprawa sytuacji prawdopodobnie będzie możliwa po usunięciu źródeł problemów, które w tym przypadku mogą mieć naturę zewnętrzną, niezwiązaną z zasobami pracownika.

#### D 1.1. Korygowanie deficytów w zakresie wiedzy

1. Ustalenie zakresu braków w wiedzy; można to zrobić poprzez:

- rozmowy i interwencje podczas wykonywania pracy
- testy/wywiady poświęcone wiedzy z danego zakresu
- obserwacje

**UWAGA!** Wiedza jest jedynie elementem składowym kompetencji, bezpośrednim wskaźnikiem wiedzy nie jest zachowanie, tylko wynik testu słownego lub pisemnego; innymi słowy, w celu precyzyjnego oszacowania u pracownika poziomu wiedzy z danego zakresu i – co za tym idzie – stopnia ewentualnych deficytów w tym obszarze, należy przeprowadzić z pracownikiem rozmowę/wywiad dot. wskazanych zagadnień lub test wiedzy; w obserwacji pracownika podczas okresu oceny podlegającej SOOP oszacowanie poziomu samej wiedzy jest trudne i niesie ryzyko braku precyzji.

2. Ustalenie źródeł potrzebnej wiedzy:

- wiedza wewnątrz organizacji, np. e-learning; trenerzy wewnętrzni; osoby doświadczone w planowaniu i szkoleniu w tym zakresie
- wiedza książkowa (książki, opracowania, materiały szkoleniowe)
- wiedza ekspercka spoza organizacji (trenerzy zewnętrzni)

3. Ustalenie postawy pracownika:

- na ile pracownik ma świadomość zidentyfikowanych u niego braków w wiedzy
- na ile pracownik akceptuje ocenę przełożonego w danym zakresie
- na ile deklaruje chęć uczenia się w tym zakresie

4. Zaplanowanie działań.

W zależności od powyższych ustaleń i możliwości firmy należy dobrać dla pracownika odpowiednią formę uzupełnienia potrzebnej wiedzy:

- **samodokształcanie z pomocą wskazanych źródeł wewnętrznych/zewnętrznych** jeśli pracownik powinien mieć daną wiedzę, a jej deficyt jest spowodowany jego brakiem sumienności i zaangażowania, wówczas powinien ją uzupełnić samodzielnie; organizacja powinna pomóc, wskazując lub udostępniając źródła tej wiedzy

- **uczenie się od wskazanej osoby z organizacji** (proces indywidualny) jeśli pracownik ma problemy z przyswojeniem lub dostępem do potrzebnej mu wiedzy, a jest to wiedza zaawansowana, można mu na początek zaoferować uczenie się od wskazanej osoby z wewnątrz organizacji, która jest ekspertem w danym zakresie – kolega, menedżer, wewnętrzny trener
- **szkolenia e-learningowe wewnętrzne/zewnętrzne**, z uwzględnieniem poziomu zaawansowania
- **szkolenia klasyczne z wewnętrznymi trenerami**, z uwzględnieniem poziomu zaawansowania
- **szkolenia klasyczne zamknięte (wewnętrzne) z zewnętrznymi trenerami**, z uwzględnieniem poziomu zaawansowania
- **szkolenia otwarte (zewnętrzne)**, z uwzględnieniem poziomu zaawansowania

Przy uzupełnianiu deficytu w zakresie wiedzy zawsze warto rozpoczynać ten proces od zaangażowania pracownika w pracę własną; w zakresie wiedzy każdy może samodzielnie wiele zrobić, co powinno być po pewnym czasie ocenione (w ocenie indywidualnej, wewnętrznej oceny rocznej) i stanowić informację, na ile pracownik jest zdeterminowany i zmobilizowany do podniesienia poziomu swej wiedzy w danym zakresie; formy pozyskiwania wiedzy oferowane przez szkolenia są dla organizacji inwestycją, warto więc proponować je jako kolejny poziom wsparcia pracownika po uzyskaniu potwierdzenia, że jego postawa rokuje zwrot z takiej inwestycji.

#### D 1.2. Korygowanie deficytów w zakresie umiejętności

1. Upewnienie się, że pracownik posiada potrzebną wiedzę w danym zakresie → D 1.1 i że rzeczywiście problem leży w braku umiejętności, czyli w praktycznym stosowaniu wiedzy
2. Ustalenie zakresu braków w umiejętnościach z danego zakresu; można to zrobić poprzez:
  - obserwacje podczas wykonywania pracy/realne zadania zawodowe
  - obserwacje podczas realizacji symulowanych zadań
  - testy umiejętności (jako źródło częściowe, dodatkowe, stosowane do wybranych umiejętności – narzędzia, w ramach których pracownik wykonuje pewne zadania merytoryczne niewymagające interakcji)

**UWAGA!** Umiejętności same w sobie nie są kompetencjami, są jedynie ich elementami, często jednak utożsamia się je z kompetencjami. Jest tak, ponieważ na umiejętności składa się zarówno wiedza, jak i doświadczenie dotyczące praktyki stosowania umiejętności, w efekcie czego obserwuje się je tylko na poziomie zachowań, tak jak pełne kompetencje. To powoduje pozorną analogię. Należy jednak pamiętać, że planując proces uczenia się pracownika, należy oddzielnie rozpatrywać wiedzę, umiejętności i doświadczenie, gdyż deficyty w każdym z tych obszarów wymagają odmiennych działań, pomimo że ich wspólne oddziaływanie przejawia się na tym samym poziomie – jest nim sprawne działanie w określonym zakresie. Oceniając poziom umiejętności, należy więc oszacować, czy chodzi o ich deficyt, czy o niższy niż wymagany ich poziom. W zależności od tego pracownik powinien być skierowany na szkolenia (brak umiejętności) lub potrzebny jest mu czas i natężenie pewnych działań (brak doświadczenia w ich stosowaniu).  
(...)



---

# Literatura

---

- Anthony W.P., Perrewe P.L., Kacmar K.M. (1996), *Strategic Human Resource Management*, Dryden Press, Harcourt Brace College Publisher, Orlando.
- Armstrong M. (1996), *Personnel Management Practice*, Kogan Page, London.
- Armstrong M. (2007), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Aronson E., Wilson T., Akert R. (1994), *Social Psychology: The Heart and the Mind*, HarperCollins College Publishers.
- Azevedo F.A.C. (2009), *Equal numbers of neuronal and nonneuronal cells make the human brain an isometrically scaled-up primate brain*, „Journal of Comparative Neurology” 513(5), s. 532–541.
- Bacal R. (1999), *Performance Management*, McGraw-Hill.
- Baron A., Armstrong M. (2008), *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Bernstein D.A., Clarke-Stewart A., Penner L.A., Roy E.J., Wickens Ch.D. (2000), *Psychology*, Houghton Mifflin Company.
- Camuffo A., Gerli F. (2005), *The Competent Production Supervisor: A Model for Effective Performance*, [w:] *Industrial Performance Center Working Paper*, Massachusetts.
- Coens T., Jenkins M. (2002), *Abolishing Performance Appraisals*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
- Colmann A.M. (2009), *Słownik psychologiczny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Dawid R., Kamerschen D.R., McKenzie R.B., Nardinelli C. (1999), *Ekonomia*, Fundacja Gospodarcza NSZZ „Solidarność”, Gdańsk.
- DOOR Poland (2010), *Badanie efektywności szkoleń realizowanych w ramach projektów dofinansowanych z EFS*, <http://www.door.com.pl/print/efs/DOORwdrozenie.pdf>
- Drucker P. (1994), *Praktyka zarządzania*, Biblioteka Nowoczesności.
- Drucker P. (1998), *The new organization*, „Harvard Business Review”, vol. 1–2.
- Drucker P. (1999), *Management Challenges for the 21st Century*, Butterworth-Heinemann, Oxford.
- Drucker P. (2004), *Natchnienie i fart, czyli innowacja i przedsiębiorczość*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa.
- Drucker P. (2004), *The Daily Drucker: 366 Days of Insight and Motivation for Getting the Right Things Done*, Harper Collins Publisher.
- Drucker P. (2005), *Menedżer skuteczny*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa.
- Drucker P. (2005), *Praktyka zarządzania*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa.



- Dubois D.D., Rothwell W.J. (2004), *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Helion, Gliwice.
- Duch W. (2012), *Wstęp do kognitywistyki*, wykłady, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, <http://www.fizyka.umk.pl/~duch/Wyklady/Kog1/09-rozwoj.htm#gen>.
- Encyklopedia Britannica*, Merriam-Webster.com, <http://www.merriam-webster.com/dictionary/human+resources?show=0&t=1295638541>.
- Fiske S.T. (1982), *Schema-Triggered Affect: Application in Social Perception*, [w:] *Affect and Cognition: The 17<sup>th</sup> Annual Carnegie Symposium on Cognition*, eds. M.S. Clark, S.T. Fiske, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Fiske S.T., Taylor S.E. (1991), *Social Cognition*, McGraw-Hill, New York.
- Forgas J.P., Williams K.D., Wheeler L. (2005), red., *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Frost P. (2002), *Toxic Emotions at Work: How Compassionate Managers Handle Pain and Conflict*, HBS Press Book.
- Griffin R.W. (2002), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hagel III J., Brown J.S. (2006), *Organizacja jutra*, Helion, Gliwice.
- Hammer M., Champy J. (1996), *Re-engineering w przedsiębiorstwie*, Neumann Management Institute, Warszawa.
- Hammersley M., Atkinson P. (2000), *Metody badań terenowych*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań.
- Hoduń D., *Nietzsche i interpretacja*, Zeszyty Naukowo-Artystyczne „Dyskurs”, ASP Wrocław, nr 7; także: <http://test.asp.wroc.pl/dyskurs/Dyskurs7/Dagmara-Hodun.pdf>.
- Kamiński A. (1974), *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, Ossolineum, Wrocław.
- Kaplan R., Norton D. (2001), *Strategiczna karta wyników – jak przełożyć strategię na działanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Katzenbach J.R., Smith D.K. (1994), *The Wisdom of Teams: Creating the High Performance Organization*, Harper Business, New York.
- Katzenbach J.R., Smith D.K. (2001), *The Discipline of Teams: A Mindbook-Workbook for Delivering Small Group Performance*, John Wiley & Sons.
- Kossecki J. (1981), *Cybernetyka społeczna*, PWN, Warszawa.
- Kotler Ph., *Marketing* (2004), Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Koźmiński A.K., Piotrowski W. (2010), red., *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuc B.R., Moczydłowska J.M. (2009), *Zachowania organizacyjne*, Difin, Warszawa.
- Kwiatkowski S. (1995), *O psie, płocie, paradygmacie teorii organizacji i przyszłości praktyki zarządzania*, „Przegląd Organizacji”, nr 12.
- Levy-Leboyer C. (1997), *Kierowanie kompetencjami. Bilanse doświadczeń zawodowych*, Poltext, Warszawa.
- Majcherek J.A. (2004), *Źródła relatywizmu w nauce i kulturze XX wieku. Od teorii względności do postmodernizmu*, Universitas, Kraków.
- Mazur M. (1980), *Społeczne znaczenie cybernetyki*, „Nowe Drogi”, nr 5, s. 152–163.

- McClelland D.C. (1973), *Testing for competence rather than intelligence*, „American Psychologist”, January.
- Mehrabian A. (1971), *Silent Messages*, Wadsworth, Belmont, California.
- Mehrabian A. (1972), *Nonverbal communication*, Aldine, Chicago; także *Mehrabian's communication research*, <http://www.businessballs.com/mehrabiancommunications.htm>.
- Morgan G. (1997), *Obrazy organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K. (2008), *Komunikacja między ludźmi*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Mullins L.J. (2007), *Management and Organizational Behaviour*, FT Pitman Publishing.
- Nielsen T.M. (2008), *The Evolving Nature of Work Teams*, [w:] *21<sup>st</sup> Century Management: A Reference Handbook*, ed. Ch. Wankel, vol. 2, Sage Publications.
- Nietzsche F. (1993), *Pisma pozostałe 1862–1875*, Inter Esse, Kraków.
- Obłój K. (2007), *Strategia organizacji*, PWE, Warszawa.
- Padzik K. (2002), *Leksykon HRM. Podstawowe pojęcia z dziedziny zarządzania zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
- Padzik K. (2011), *Strukturalny model kompetencji – dualizm wskaźników behawioralnych i wpływ budowy kompetencji na jej funkcjonalność w systemach oceny i rozwoju pracowników*, [w:] *Współczesne oblicza kapitału ludzkiego i intelektualnego*, red. F. Byłok, A. Słocińska, Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej, Monografie nr 205, Częstochowa.
- Peppard J., Rowland Ph. (1997), *Re-engineering*, Gebethner i Ska, Warszawa.
- Pfeffer J. (1998), *The Human Equation. Building Profits by Putting People First*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts.
- Pilch T. (1971), *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*, Ossolineum, Wrocław.
- Pilch T. (1995), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Pilch T., Wujek T. (1975), *Metody i techniki badań w pedagogice*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. M. Godlewski i inni, PWN, Warszawa.
- Płoszajski P. (1987), *Paradygmat nauk organizacyjnych. W kierunku nowej metafory*, „Organizacja i Kierowanie”, nr 1–4.
- Płoszajski P. (1998), *Organizacja przyszłości. Przerażony kameleon*, [w:] *Menedżer u progu XXI wieku*, red. S. Borkowska, P. Bohdziewicz, Wydawnictwo WSH-E, Łódź; także <http://akson.sgh.waw.pl/~rmrowka/OrgPrzysz.pdf>.
- Płoszajski P. (2005), red., *Przerażony kameleon. Eseje o przyszłości zarządzania*, Fundacja Rozwoju Edukacji Menedżerskiej SGH, Warszawa; także <http://www.e-mentor.edu.pl/biblioteka/kameleon.pdf>.
- Pocztowski A. (2005), red., *Praca i zarządzanie kapitałem ludzkim w perspektywie europejskiej*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Raven J. (2001), *The McClelland/McBer Competency Models*, [w:] *Competence in the Learning Society*, eds. J. Raven, J. Stephenson, Peter Land, New York.

- Reber A.S, Reber E.S. (2005), *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Robbins S.P. (1998), *Organizational Behavior*, Prentice Hall, New Jersey.
- Robbins S.P., DeCenzo D.A. (2002), *Podstawy zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Rummler G., Brache A. (2000), *Podnoszenie efektywności organizacji*, Wydawnictwo PWE, Warszawa.
- Sandberg J. (2000), *Understanding human competence at work: An interpretative approach*, „Academy of Management Journal”, vol. 43, nr 1, s. 9–25.
- Schütt P. (2003), *The post-Nonaka knowledge management*, „Journal of Universal Computer Science”, vol. 9, nr 6, s. 451–462.
- Senge P.M. (1998), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.
- Sidor-Rządkowska M. (2010), *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Biuletyn Polish Open University, maj, <http://www.wszpou.edu.pl/biuletyn/?p=&strona=biulrzadc2&nr=21>.
- Sidor-Rządkowska M. (2011), *Kompetencyjne systemy ocen pracowników. Przygotowanie, wdrażanie i integrowanie z innymi systemami ZZL*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Skibiński A. (2003), *Homo significus. Autorozprawa o poznaniu-języku*, Wyd. IMEX-GRAF, Warszawa.
- Steinmann H., Schreyögg G. (1995), *Zarządzanie*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Stewart Th. (1999), *Intellectual Capital. The New Wealth of Organizations*, Currency Doubleday.
- Strelau J. (2007), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Strelau J., Doliński D. (2010), red., *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Sztumski J. (1984), *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, PWN, wyd. 2, Warszawa.
- Tidd J., Bessant J. (2011), *Zarządzanie innowacjami*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Uniwersalny słownik języka polskiego* (2003), Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Welsing C. (2011), *HR Marketing. Nowe spojrzenie na rolę HR w firmie*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Whiddett S., Hollyforde S. (2003), *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Wielka Encyklopedia PWN* (2002), t. 9, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Wielka Encyklopedia PWN* (2003), t. 19, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Wielka Encyklopedia PWN* (2004), t. 22, 23, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Wielki słownik angielsko-polski* (2004), PWN-Oxford, Warszawa.
- Wielki słownik polsko-angielski* (2004), PWN-Oxford, Warszawa.
- Zimbardo Ph.G., *Psychologia i życie* (2002), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

---

# Spis ilustracji

---

<b>Ilustracja 1.1.</b> M.C. Escher, „Względność” (ang. Relativity), litografia z 1953 r. ....	17
<b>Ilustracja 1.2.</b> Zachowania organizacyjne – elementy składowe dziedziny.....	24
<b>Ilustracja 1.3.</b> Dziedziny współtworzące ZZL .....	25
<b>Ilustracja 1.4.</b> Dziedziny współtworzące ZZL .....	26
<b>Ilustracja 1.5.</b> Miejsce i rola ZZL w kontekście organizacji. Różnica między ZZL na poziomie strategicznym a zarządzaniem ludźmi na poziomie operacyjnym .....	30
<b>Ilustracja 1.6.</b> Podstawowe funkcje systemu ZZL .....	32
<b>Ilustracja 1.7.</b> Metafunkcje systemu ZZL .....	33
<b>Ilustracja 1.8.</b> Poprawne rozumienie ZZL w ujęciu systemowym .....	36
<b>Ilustracja 1.9.</b> Nieuwzględnianie ujęcia systemowego odnośnie do ZZL i rozumienie tej dziedziny jedynie jako sumy kilku odrębnych funkcji .....	36
<b>Ilustracja 1.10.</b> Poprawne miejsce systemu ZZL jako podsystemu całej organizacji. W takim układzie efekty działania wszystkich podsystemów są agregowane przez organizację i jej potrzebne .....	38
<b>Ilustracja 1.11.</b> Niepoprawne umiejscowienie ZZL, które nie tylko samo w sobie nie jest systemem, ale nie stanowi również części organizacji w ujęciu systemowym. W takim układzie efekty działań ZZL nie są agregowane przez organizację, często też nie są przez nią oczekiwane .....	38
<b>Ilustracja 1.12.</b> Niepoprawne rozumienie przebiegu procesów w systemie ZZL .....	40
<b>Ilustracja 1.13.</b> Poprawne rozumienie przebiegu procesów w systemie ZZL (A i B) .....	41
<b>Ilustracja 2.1.</b> Psychologiczny model zachowania .....	49
<b>Ilustracja 2.2.</b> Analogia charakterystyki różnic indywidualnych i kompetencji. Proces definiowania składników kompetencji w odwołaniu do klasycznych pojęć psychologii .....	50
<b>Ilustracja 2.3.</b> Spostrzeganie świata zewnętrznego – natura tego procesu i jego znaczenie dla oceny.....	60
<b>Ilustracja 2.4.</b> Budowa kompetencji stanowiąca podstawę proponowanego strukturalnego modelu kompetencji (ModelS <sup>®</sup> ).....	67

<b>Ilustracja 2.5.</b> Różnica i relacja między kompetencją rozumianą jako model teoretyczny a praktycznym modelem kompetencji jako indywidualną charakterystyką wymagań konkretnej organizacji .....	71
<b>Ilustracja 2.6.</b> Cztery źródła kształtujące znaczenie komunikatów w procesie porozumiewania się, a także kształtujące odbiór drugiego człowieka w procesie oceniania. W tym źródło 1 zawiera 3 kanały komunikacji (por. ilustracja 2.4, s. 67) .....	78
<b>Ilustracja 2.7.</b> Przykłady zależności znaczenia komunikatów od kontekstu, w którym są przekazywane i odbierane .....	79
<b>Ilustracja 2.8.</b> Integralność i charakter zależności dwóch elementów składających się na ocenę pracownika .....	81
<b>Ilustracja 2.9.</b> Proces zarządzania kompetencjami. Punkty 8 i 9 są wyróżnione, ponieważ w modelach kompetencji zazwyczaj stosowanych w SOOP ten etap nie występuje, natomiast jest kluczowy .....	82
<b>Ilustracja 2.10.</b> Proces oddziaływania motywacji zewnętrznej, czyli odbioru kontekstu pracy przez pracownika, na poziom kompetencji prezentowanych w zachowaniach. Główna zasada ModeluS <sup>®</sup> .....	87
<b>Ilustracja 2.11.</b> Proces interpretacji obserwowanych zachowań, czyli analizy ich źródła/przyczyny, zgodnie z podstawowym założeniem ModeluS <sup>®</sup> .....	90
<b>Ilustracja 3.1.</b> Podstawowe funkcje systemu ZZL. Od jakości oceny pracowników zależy równowaga całości ZZL .....	96
<b>Ilustracja 3.2.</b> Przebieg jednego cyklu oceny okresowej .....	98
<b>Ilustracja 3.3.</b> Zależności między SOOP a innymi procesami ZZL i całej organizacji .....	100
<b>Ilustracja 3.4.</b> Charakterystyka SOOP jako systemu organizacyjnego – podstawowe cele i funkcje .....	105
<b>Ilustracja 3.5.</b> Zarys motywacyjnej teorii oczekiwań według V.H. Vrooma .....	111
<b>Ilustracja 3.6.</b> Modyfikacja schematu motywacyjnej teorii oczekiwań według V.H. Vrooma .....	111
<b>Ilustracja 3.7.</b> Teoria względnej efektywności w zarządzaniu ludźmi .....	112
<b>Ilustracja 3.8.</b> Pracownik i jego zasoby wewnętrzne (kompetencje) oraz otoczenie bliższe (wewnątrzorganizacyjne) i dalsze (rynkowe) jako czynniki mające wpływ na zaangażowanie i poziom efektywności pracy ....	114
<b>Ilustracja 3.9.</b> Elementy systemu okresowej oceny pracowniczej .....	115
<b>Ilustracja 3.10.</b> Różnice w przebiegu oceny sytuacyjnej i oceny okresowej .....	116
<b>Ilustracja 3.11.</b> Graficzna prezentacja charakterystyki narzędzia. Przykład 3.1 .....	147
<b>Ilustracja 3.12.</b> Graficzna prezentacja charakterystyki narzędzia. Przykład 3.2 .....	149
<b>Ilustracja 3.13.</b> Graficzna prezentacja charakterystyki narzędzia. Przykład 3.3 .....	150
<b>Ilustracja 3.14.</b> Graficzna prezentacja charakterystyki narzędzia. Przykład 3.4 .....	152
<b>Ilustracja 3.15.</b> Graficzna prezentacja podziału metod oceny kompetencji.....	153
<b>Ilustracja 3.16.</b> Graficzna prezentacja podziału narzędzi oceny kompetencji.....	154

<b>Ilustracja 3.17.</b> Dialog na temat wyboru stanowisk, do których będzie przypisana kompetencja <i>innowacyjność</i> .....	200
<b>Ilustracja 3.18.</b> Dialog na temat różnego rozumienia określeń służących ocenie – niebezpieczne ostrze subiektywności odbioru wydarzeń i ich nazywania..	216
<b>Ilustracja 3.19.</b> Przykład opisu i analizy incydentu krytycznego zidentyfikowanego w firmie Brentor. Odnosi się on do kompetencji <i>efektywne przekazywanie informacji</i> .....	229
<b>Ilustracja 3.20.</b> Zależność efektywności SOOP od wzajemnego dopasowania trzech podstawowych elementów, które go tworzą oraz związku tych elementów z charakterystyką organizacji.....	250
<b>Ilustracja 3.21.</b> Przykład wykorzystywania pozornych wskaźników w przypadku kompetencji <i>odpowiedzialność</i> . Tutaj jest to obraz błędu logicznego typu <i>idem per idem</i> (to samo przez to samo).....	275
<b>Ilustracja 3.22.</b> Fragment ilustracji 3.15 (s. 153) dotyczący tylko metod oceny kompetencji w ramach SOOP. Wybory zaznaczone szarym tłem dotyczą trzech rozwiązań opisanych w tej książce, wybory oznaczone przerywanymi ramkami to rozwiązania nierekomendowane. Pozostałe mogą wspomagać klasyczną ocenę okresową, ale nie będą omawiane w tej publikacji.....	283
<b>Ilustracja 3.23.</b> Fragment ilustracji 3.16 (s. 154) dotyczący charakterystyki narzędzi oceny kompetencji. Elementy zaznaczone szarym tłem to wybory dla arkusza oceny pracownika ze skalą natężeń dla wskaźników (SNW). Wybory oznaczone przerywanymi ramkami to rozwiązania nierekomendowane .....	284
<b>Ilustracja 3.24.</b> Fragment ilustracji 3.16 dotyczący charakterystyki narzędzi oceny kompetencji. Elementy zaznaczone szarym tłem to wybory dla arkusza oceny pracownika ze skalą natężeń dla kompetencji (SNK). Wybory oznaczone przerywanymi ramkami to rozwiązania nierekomendowane .....	285
<b>Ilustracja 3.25.</b> Fragment ilustracji 3.16 dotyczący charakterystyki narzędzi oceny kompetencji. Elementy zaznaczone szarym tłem to wybory dla zerojedynkowego arkusza oceny pracownika w wersji 1/0–1. Wybory oznaczone przerywanymi ramkami to rozwiązania nierekomendowane.....	286
<b>Ilustracja 3.26.</b> Dwa warianty (do wyboru) graficznej prezentacji poziomu natężenia wskaźników w ramach jednej kompetencji w arkuszu SNW .....	299
<b>Ilustracja 3.27.</b> Przykład macierzy podsumowującej wszystkie wyniki oceny na poziomie kompetencji z arkusza SNW dla jednej osoby (wyjaśnienie grafiki s. 297).....	302
<b>Ilustracja 3.28.</b> Przykład zbiorczej macierzy podsumowującej wyniki z arkusza SNW dla 3 osób (wyjaśnienie grafiki s. 297) .....	303
<b>Ilustracja 3.29.</b> Przykład zbiorczej macierzy podsumowującej wyniki z arkusza SNW dla 1 osoby w 3 cyklach oceny z roczną przerwą (wyjaśnienie grafiki s. 297).....	304



<b>Ilustracja 3.30.</b> Przekrojowy obraz graficzny dla jednej osoby z podziałem na każdą kompetencję; widoczny jest fragment z 6 kompetencjami, z których każda ma 5 wskaźników; jednostki w pionie odpowiadają pojedynczym wskaźnikom, odcienie szarości informują o poziomie wskaźników; podobny przekrój można uzyskać dla wszystkich kompetencji, także o różnej liczbie wskaźników, prezentując rozkład ich natężeń procentowo w miejsce liczby wskaźników .....	305
<b>Ilustracja 3.31.</b> Obraz ukazujący – bez podziału na poszczególne kompetencje – ogólny rozkład deficytów, elementów zgodnych z oczekiwaniem oraz potencjału .....	305
<b>Ilustracja 3.32.</b> Obraz ukazujący zestawienie wszystkich wskaźników niepożądanych i tych, które dotyczą potencjału. Zestawienie zachowań generowane jest automatycznie przez aplikację na podstawie wskazań arkusza obserwacyjnego. Dokument arkusza SNW .....	306
<b>Ilustracja 3.33.</b> Przykładowe podsumowanie wyników w formie wniosków i planu działania. Dokument arkuszy SNW, SNK, 1/0–1. Podsumowanie nie jest generowane, lecz przygotowywane przez osobę oceniającą na podstawie danych zestawionych z arkusza obserwacji i rozmowy z pracownikiem.....	307
<b>Ilustracja 3.34.</b> Obraz dopasowania i jego braku wynikającego z deficytów lub nadwyżek dla arkusza SNK i arkusza 1/0–1 .....	313
<b>Ilustracja 3.35.</b> Proces interpretacji obserwowanych zachowań, czyli analizy ich źródła/przyczyny, zgodnie z podstawowym założeniem ModeluS <sup>®</sup> (wcześniej jest on ukazany jako ilustracja 2.11, s. 90) .....	333
<b>Ilustracja 3.36.</b> Wzajemne powiązania procesów organizacyjnych wspierających system oceny i rozwoju pracownika (ujęcie 1, ujęcie 2 prezentuje ilustracja 4.1, s. 363) .....	338
<b>Ilustracja 3.37.</b> Różne kierunki działań wynikające z różnych zestawień oceny aspektu kompetencji oraz wyników pracy. Motywowanie finansowe odnosi się w tym przypadku do wynagrodzenia zmiennego zależnego od wyników pracy.....	340
<b>Ilustracja 4.1.</b> Wzajemne powiązania procesów organizacyjnych wspierających system oceny i rozwoju pracownika (ujęcie 2, ujęcie 1 prezentuje ilustracja 3.36, s. 338).....	363



---

# Spis tabel

---

Tabela 2.1. Różne propozycje kategoryzacji kompetencji w celu tworzenia gotowych wzorców modeli. Przykłady reprezentujące myślenie zgodne z racjonalistycznym podejściem do kompetencji .....	74
Tabela 3.1. Przykład zastosowania oceny wartościującej do każdego wskaźnika....	136
Tabela 3.2. Przykład zastosowania oceny wartościującej bezpośrednio do kompetencji .....	137
Tabela 3.3. Przykład oceny obserwacyjnej ze skalą natężeń dla wskaźników .....	139
Tabela 3.4. Przykład oceny obserwacyjnej ze skalą natężeń dla kompetencji .....	140
Tabela 3.5. Przykład arkusza oceny obserwacyjnej bez skali natężeń (wersja 0–1/1) .....	142
Tabela 3.6. Przykład arkusza oceny obserwacyjnej bez skali natężeń (wersja 1/0–1) .....	144
Tabela 3.7. Fragment kwestionariusza ocen z widocznymi wskaźnikami bez widocznych nazw kompetencji. Ocena niewartościująca.....	147
Tabela 3.8. Fragment arkusza ocen z widocznymi nazwami kompetencji, ale bez widocznych wskaźników. Ocena wartościująca .....	148
Tabela 3.9. Fragment arkusza ocen z widocznymi nazwami kompetencji i wskaźnikami. Ocena niewartościująca .....	149
Tabela 3.10. Fragment arkusza ocen z widocznymi nazwami kompetencji i częściowo widocznymi wskaźnikami (tylko krańce kontinuum). Ocena wartościująca.....	151
Tabela 3.11. Przykład behawioralnej skali rankingowej odnoszącej się do kompetencji .....	158
Tabela 3.12. Analiza przykładu 5-stopniowej behawioralnej skali rankingowej odnoszącej się do kompetencji.....	159
Tabela 3.13. Przykład braku spójności i logicznego układu wskaźników w bardzo rozbudowanym schemacie operacjonalizacji przy 5-poziomowej skali natężeń kompetencji.....	161
Tabela 3.14. Przykład pułapki 1: fragment modelu kompetencji i narzędzia oceny .....	165
Tabela 3.15. Przykład a) braku rozłączności ocenianych kategorii.....	167
Tabela 3.16. Przykład b) braku rozłączności ocenianych kategorii w modelu kompetencji i przykład usunięcia wskaźników z arkusza. Fragment modelu kompetencji i narzędzia oceny .....	171

Tabela 3.17. Przykład a) wtórnego braku rozłączności ocenianych kategorii.....	172
Tabela 3.18. Poprawne rozwiązanie do przykładu a) wtórnego braku rozłączności ocenianych kategorii .....	173
Tabela 3.19. Przykład b) wtórnego braku rozłączności ocenianych kategorii.....	174
Tabela 3.20. Poprawne rozwiązanie do przykładu b) wtórnego braku rozłączności ocenianych kategorii (fragment) .....	175
Tabela 3.21. Przykład błędu braku rozłączności wskaźników, czyli opisywanie dwóch różnych kompetencji częściowo tymi samymi wskaźnikami.....	176
Tabela 3.22. Przykład błędu pozornej rozłączności ocenianych kategorii .....	178
Tabela 3.23. Przykład takiego zdefiniowania dwóch kompetencji z tabeli 3.22, które eliminuje błąd pozornej rozłączności ocenianych kategorii (w poniższym przykładzie obie kompetencje stanowią zupełnie różne kategorie, zarówno brzmieniowo, jak i znaczeniowo) .....	179
Tabela 3.24. Przykładowa kompetencja <i>stosunek do firmy</i> .....	180
Tabela 3.25. Przykład ilościowego traktowania wyników kompetencji .....	182
Tabela 3.26. Przykład asymetrii jakościowej (znaczeniowej) .....	183
Tabela 3.27. Przykład asymetrii ilościowej .....	185
Tabela 3.28. Przykład błędu zanieczyszczenia skali ocen.....	186
Tabela 3.29. Przykład zmiany charakteru kompetencji spowodowanej dwiema różnymi jej definicjami .....	199
Tabela 3.30. Przykład uzasadnionego i nieuzasadnionego definiowania kompetencji przez dodatkowy jej opis poza określeniem wskaźników .....	204
Tabela 3.31. Przykład dwupoziomowego modelu kompetencji (fragment).....	206
Tabela 3.32. Przykład trzypoziomowego modelu kompetencji (fragment).....	207
Tabela 3.33. Przykład czteropoziomowego modelu kompetencji (fragment) .....	208
Tabela 3.34. Przykład trzypoziomowego bazowego modelu kompetencji, wariant A.....	213
Tabela 3.35. Przykład trzypoziomowego bazowego modelu kompetencji, wariant B .....	214
Tabela 3.36. Przykład dwupoziomowego bazowego modelu kompetencji.....	215
Tabela 3.37. Zestawienie definicji pojęć <i>efektywność, produktywność, wydajność, skuteczność i sprawność</i> .....	220
Tabela 3.38. Przykład poprawnej i niepoprawnej operacjonalizacji kompetencji <i>dobra organizacja pracy własnej (dobra samoorganizacja)</i> .....	225
Tabela 3.39. Przykład operacjonalizacji kompetencji <i>rozwiązywanie problemów</i> za pomocą dwuwartościowego wskaźnika na potrzeby SOOP (fragment) ...	234
Tabela 3.40. Przykład operacjonalizacji kompetencji <i>podejmowanie decyzji</i> za pomocą dwuwartościowego wskaźnika na potrzeby SOOP (fragment) ...	236
Tabela 3.41. Dwa przykładowe teoretyczne modele procesu rozwiązywania problemów .....	239
Tabela 3.42. Przykładowy teoretyczny model procesu podejmowania decyzji.....	240

<b>Tabela 3.43.</b> Fragment dwupoziomowego modelu kompetencji po nadaniu kompetencjom wag (w tabeli widoczny jest poziom I – bez wskaźników stanowiących w pełnym modelu poziom II). Wagi w poniższym modelu mają dwie wartości: w – kompetencja ważna, oraz k – kompetencja szczególnie ważna (kluczowa). Uwaga! Kompetencje w tabeli nie stanowią wzorca, są tylko przykładem nadawania wag. ....	246
<b>Tabela 3.44.</b> Fragment dwupoziomowego modelu kompetencji po nadaniu wag wskaźnikom (w tabeli widoczny jest poziom II, czyli poziom wskaźników dla kompetencji <i>dobra samoorganizacja</i> ). Wagi dla wskaźników mają dwie wartości: 1 – zachowanie ważne, 2 – zachowanie bardzo ważne.....	247
<b>Tabela 3.45.</b> Przykładowy opis stanowiska pracy z wydzielonymi pojedynczymi elementami kompetencji oraz ze złożonymi, pełnymi kompetencjami (fragment).....	255
<b>Tabela 3.46.</b> Zmodyfikowany fragment modelu kompetencji z tabeli 3.34 z podziałem na kategorie menedżerskie, uniwersalne i specjalistyczne .....	261
<b>Tabela 3.47.</b> Listy obowiązków zawodowych pochodzące z trzech różnych opisów stanowisk – materiał do zadania i analizy .....	264
<b>Tabela 3.48.</b> Lista kompetencji – część bazy kompetencji stanowiącej podstawę do tworzenia modelu (to tzw. surowy materiał – kategoryzacje, pokrewieństwa, bliskoznaczność są umowne, do dalszego dopasowania) ...	265
<b>Tabela 3.49.</b> Przykład propozycji adaptacji wskaźników do specyfiki stanowisk pracy: wskaźniki w modelu podstawowym i wskaźniki w kompetencyjnym opisie stanowiska pracy .....	270
<b>Tabela 3.50.</b> Przykładowe wskaźniki kompetencji <i>odpowiedzialność</i> .....	274
<b>Tabela 3.51.</b> Fragment tabeli 3.45 (s. 255) dotyczący tylko aspektów <i>odpowiedzialności</i> jako wymiaru formalnego i kompetencyjnego .....	277
<b>Tabela 3.52.</b> Fragment tabeli 3.47 (s. 264) dotyczący listy obowiązków zawodowych jednego z trzech różnych opisów stanowisk.....	281
<b>Tabela 3.53.</b> Model kompetencji, na którym opiera się arkusz SNW (fragment) ...	292
<b>Tabela 3.54.</b> Przykład arkusza obserwacyjnego SNW. Ostatnia kolumna to miejsca do zaznaczenia decyzji, które z natężeń danego wskaźnika charakteryzuje ocenianego pracownika (fragment). W praktyce arkusz jest dokumentem elektronicznym zintegrowanym z innymi elementami SOOP.....	296
<b>Tabela 3.55.</b> Wzór arkusza obserwacyjnego SNK (fragment). W praktyce arkusz jest dokumentem elektronicznym zintegrowanym z innymi elementami SOOP.....	310
<b>Tabela 3.56.</b> Model kompetencji, na którym opiera się arkusz SNK (fragment) ....	312
<b>Tabela 3.57.</b> Przykład macierzy podsumowującej wyniki oceny na poziomie kompetencji z arkusza SNK dla jednej osoby .....	316
<b>Tabela 3.58.</b> Przykład podsumowania wyników oceny na poziomie wskaźników z arkusza SNK dla jednej osoby. Zestawienie zachowań generowane jest automatycznie przez aplikację na podstawie wskazań arkusza obserwacyjnego.....	318

<b>Tabela 3.59.</b> Wzór arkusza obserwacyjnego 1/0–1 (fragment). W praktyce arkusz jest dokumentem elektronicznym zintegrowanym z innymi elementami SOOP.....	322
<b>Tabela 3.60.</b> Przykład 1 podsumowania wyników oceny na poziomie wskaźników z odniesieniem do kompetencji i komentarzy w arkuszu 1/0–1 dla jednej osoby. Zestawienie zachowań generowane jest automatycznie przez aplikację na podstawie wskazań arkusza obserwacyjnego.....	323
<b>Tabela 3.61.</b> Przykład 2 podsumowania wyników oceny na poziomie wskaźników z odniesieniem do kompetencji w arkuszu 1/0–1 dla jednej osoby. Zestawienie zachowań generowane jest automatycznie przez aplikację na podstawie wskazań arkusza obserwacyjnego.....	324
<b>Tabela 3.62.</b> Przykład 1 podsumowania wyników oceny na poziomie wskaźników z odniesieniem do kompetencji w arkuszu 1/0–1 dla jednej osoby. Zestawienie zachowań generowane jest automatycznie przez aplikację na podstawie wskazań arkusza obserwacyjnego. Wybór formy graficznej przekroju wyników należy do oceniającego. W tym arkuszu dostępne są różne obrazy wyników obserwacji.....	326
<b>Tabela 3.63.</b> Przykład 2 podsumowania wyników oceny na poziomie wskaźników z odniesieniem do kompetencji w arkuszu 1/0–1 dla jednej osoby. Zestawienie zachowań generowane jest automatycznie przez aplikację na podstawie wskazań arkusza obserwacyjnego. Wybór formy graficznej przekroju wyników należy do oceniającego. W tym arkuszu dostępne są różne obrazy wyników obserwacji.....	327
<b>Tabela 3.64.</b> Baza atrybucji/księga motywów – materiał wspomagający interpretację obserwacji w SOOP stanowiącą podstawę oceny kompetencji .....	346
<b>Tabela 5.1.</b> Zasada ciągłości zachowań w oderwaniu od nazw kompetencji – dobór zachowań i nazewnictwo jest umowne, w opisie przede wszystkim chodzi o mechanizm definiowania pożądanego profilu pracownika .....	370
<b>Tabela 5.2.</b> Przykład wskaźników z bazy aplikacji BinBin® dostępnych na etapie definiowania arkusza obserwacji.....	377
<b>Tabela 5.3.</b> Przykład wskaźników z bazy aplikacji BinBin® w dodatkowych dwóch brzmieniach – pozytywnym i negatywnym, dostępnych w arkuszu obserwacji (lista analogiczna ze wskaźnikami z tabeli 5.2).....	378
<b>Tabela 5.4.</b> Fragment bazy motywów. Użytkownik ma wgląd tylko w te przyczyny, które dotyczą interesujących go zachowań. Poniższa tabela ukazuje fragment całościowej bazy, niedostępnej w takim kształcie dla użytkownika.....	380
<b>Tabela 5.5.</b> Fragment bazy proponowanych reakcji. Użytkownik ma wgląd tylko w te sposoby reagowania, które dotyczą konkretnych przyczyn analizowanych przez niego zachowań. Poniższa tabela ukazuje fragment całościowej bazy, niedostępnej w takim kształcie dla użytkownika. D – oznacza kategorię działań.....	382

---

# Indeks rzeczowy

---

## A

adaptacja 32, 33, 41  
analiza  
  jakościowa kompetencji 138  
  wyników oceny 98  
arkusz obserwacyjny 120, 133, 300, 301,  
  314, 321  
*assessment center* 115, 117, 123  
asymetria pozytywno-negatywna 344  
atrybucja 343

## B

*Balanced Scorecard* zob. strategiczna  
  (zrównoważona) karta wyników  
baza atrybucji 80, 298, 343, 346  
behawioryzm 46  
błąd tendencji centralnej 345  
błędy spostrzegania społecznego 59, 343  
BSC zob. strategiczna (zrównoważona)  
  karta wyników

## C

cybernetyka 34–35, 95, 189  
cybernetyka społeczna 35

## D

*development center* 115  
dopasowanie do stanowiska pracy 54, 138,  
  299, 302, 303, 304, 308, 313, 319, 327  
dostępność 134, 344  
doświadczenie 48, 50, 53, 62, 66, 69, 71,  
  72, 76, 77, 84, 90, 92, 93, 331  
dysonans poznawczy 63, 108

## E

e-pracownicy 124  
efekt  
  aureoli 344  
  negatywności 107, 344–345  
  pierwszeństwa 345  
  świeżości 345  
efekty pracy 114, 161, 332, 333  
efektywność 13, 14, 16, 27, 45, 54,  
  80–83, 92, 94, 112–114, 139, 145, 165,  
  217–224  
Emc<sup>2</sup> w ZZL 112  
emocje 60, 108–110, 125, 185, 356, 358,  
  359  
entropia 14

## F

fluktuacja 24

## G

generalizacja 344

## H

heurystyki poznawcze 343

## I

incydent krytyczny 229  
informacja zwrotna 95, 97, 114, 115, 116,  
  184, 194, 311, 312, 326, 327  
infuzja afektu 108  
inklinacja pozytywna 344  
inteligencja 48, 50, 53, 129  
interpretacja wyników oceny 55, 91, 121,  
  130, 146, 196, 337

**K**

## kompetencja(e)

- błędy w budowaniu modeli 163–196
- budowa, struktura 67, 82, 91
- definiowanie 201–206
- ilościowe traktowanie 180–185, 263, 298, 304, 317, 322, 325, 336
- jak mózg 69–70
- kluczowe 201–202, 207, 242–248
- menedżerskie 259
- model praktyczny 66, 69
- model teoretyczny 66, 69
- ocena 82, 117, 122, 136, 194, 217, 243, 263, 298, 319, 332, 336, 337
- różnicowanie względem stanowisk 189, 253
- specjalistyczne 259
- szkoła interpretacyjna 76
- szkoła racjonalistyczna 73, 76
- uniwersalne 259
- wskaźniki
  - brak rozłączności 175, 205
  - definiowanie 165–166, 182, 198, 224–242, 252
  - pozorne 225, 227, 274–275
  - różnicowanie stanowisk 253, 269–270
  - skala natężeń 290–296
  - wagi 244, 245
  - warunki poprawności 224
  - zob. też* zachowanie jako wskaźnik kompetencji

## komunikacja

- kryptowerbalna 61
- niewerbalna 60–61, 78
- organizacyjna 33
- parawerbalna 60–61, 78
- proces porozumiewania się 78, 103
- reguły fonetyczne 79, 178, 205
- reguły pragmatyczne 80
- reguły semantyczne 79–80, 178
- reguły syntaktyczne 79, 178
- werbalna 60–61, 72, 78, 137, 206
- kontekst 17, 18, 44, 57, 73, 76, 77–79, 80–84, 91, 92, 103, 112, 122–124, 166, 193, 196, 201–202, 282, 345, 355–360
- kotwiczenie 344
- kryteria oceny *a priori* 126

- kwestionariusz 54, 120, 132, 133, 147, 268, 284–286
- kwestionariusz wywiadu 124

**L**

- luka kompetencyjna 48, 83, 84, 86, 89, 90, 118, 223, 319, 326, 333
- pozorna 118, 334

**M**

- marketing 11, 15, 119, 257
- Matryca Profili Rozwoju Zawodowego (maproza<sup>®</sup>) 93
- metoda badania 119–121
- metody porównawcze 126
- model(e) kompetencji
  - budowanie 197
  - dwupoziomowe 206, 207, 212, 215, 243, 246–247
  - schematy opisu 206
  - trzydziomowe 170, 206–207, 212–214, 243
- model strukturalny, ModelS<sup>®</sup> 84–94
- model Wielkiej Piątki 52
- motywacja
  - proces 110, 111
  - wewnętrzna 86, 87, 91, 112
  - zawodowa 54, 55, 65, 114, 253
  - zewnętrzna 48, 86, 112
- motywacyjna teoria oczekiwań 110, 111, 112
- motywacyjna teoria względności 112
- motywowanie
  - finansowe 32, 33, 96, 340
  - niefinansowe 32, 33, 96, 337, 340, 342
  - pracowników 32
- mózg 58–59, 69–70, 78
- myślenie 240–242

**N**

- narzędzia badawcze 120–122
- narzędzia oceny kompetencji 133–145
- nastrój 108–109
- nurt stosunków międzyludzkich 27

## O

- obserwacja, definicja 127
- ocena (oceniańie)
  - definicja 95
  - jako proces organizacyjny 96–102
  - jako proces psychologiczny 78, 95, 106–112
  - jako system organizacyjny 102–105, 114–115
  - metody 97, 121, 122–127
  - narzędzia 133–146
  - obserwacyjna 126, 141–145, 284
  - okresowa 97, 102, 106, 109, 114, 115–117, 121–123, 153, 225, 283, 284, 329, 339
  - przedmiot, cel 81, 100–102
  - samoocena 122, 124, 153, 167, 256, 272, 283, 307, 331, 332, 338
  - stała, permanentna 97
  - subiektywizm 45, 125, 217, 341
  - sytuacyjna 115–117, 121, 122, 124, 284
  - techniki 127–133
  - 360 stopni 121, 122, 124, 153, 195, 283, 330, 345, 361
  - wartościująca 122, 126, 135–137, 141, 146, 147–149, 150–152
  - wyników pracy 81, 194
  - zintegrowana 123
- odpowiedzialność
  - jako kompetencja 271, 277
  - jako obowiązek 271, 277
  - wskaźniki 274
- opis stanowiska pracy 103–104, 273, 281
  - błędy 189, 195
  - formalny 273, 281
  - kompetencyjny 281–283
  - różnicowanie za pomocą wskaźników 269
- organizacja
  - jako system 13–19, 20, 37–39, 95
  - kultura 28, 33, 68, 70, 199, 243
  - misja 199, 202, 243
  - rozwój 99
  - strategia 199, 202, 243
  - struktura 117, 249
- organizacja pracy 117, 124, 193, 225, 250, 257, 282, 334, 351

## osobowość 51–53

- nurt poznawczy 52
- nurt psychodynamiczny 51–52
- teorie cech 52–53
- teorie humanistyczne 52
- teorie poznawcze 52

## P

- pamięć
  - epizodyczna 57
  - falszywa 108
  - semantyczna 57
- partnerstwo dla biznesu 26
- pedagogika 119
- podejmowanie decyzji
  - jako kompetencja 190–191, 227, 232–240, 280–281
  - jako obowiązek 230–231, 238
  - wskaźniki 231
- postawy 45, 63, 81, 183, 203, 212, 273, 276, 330
- potencjał (rozwojowy) 145
- pracownicy mobilni 124, 194
- proces(y)
  - decyzyjne 231
  - definicja 12, 13, 27, 329
  - myślone 230, 241, 273
  - oceny (oceniańia) 24, 44, 78, 80, 97, 106, 110, 122, 128, 215
  - normalizacja 59
  - obiektywizacja 59, 77
  - standaryzacja 46, 59, 212, 228
- porozumiewania się *zob.* komunikacja
- poznawcze 53, 56, 107–109, 191, 230–231, 240
- psychiczne 23, 46, 47, 52
- społeczne 24
- spostrzegania 44, 59–62, 76, 107, 125
- uczenia się *zob.* uczenie się
- zarządzania 12–16, 19, 28
- produktywność 28, 31, 32, 81, 218, 220, 222, 247, 266
- przewaga konkurencyjna 28, 262
- psychologia 23–26, 34, 35, 36, 46, 49, 51, 58, 209



## R

ramy odniesienia 344  
*re-engineering* 39  
relatywizm, względność 18, 21, 58, 59, 210  
reprezentatywność 144, 344  
rotacja 26, 100  
rozmowa oceniająca 98, 104, 105, 332  
rozwiązywanie problemów  
  jako kompetencja 232–240, 280–281  
  jako obowiązek 280–281  
  wskaźniki 280  
rozwój (zawodowy) *zob.* rozwój  
  kompetencji  
rozwój kompetencji 83, 85, 93, 99, 118, 121, 164, 183, 282  
  coaching 131, 351–353, 356, 357, 359, 360  
  planowanie ścieżek karier 14, 118, 361  
  planowanie ścieżek rozwoju  
    zawodowego 118, 361  
  pracowników 27  
  szkolenia 25, 184, 334, 340, 341–342  
rozwój pracowników *zob.* rozwój  
  kompetencji  
różnice indywidualne 48, 55, 56

## S

scenariusz symulacji 120  
skale 134, 155–156  
  behawioralne rankingowe 156, 157  
  graficzne rankingowe 155–157, 158, 159  
  graficzno-opisowe rankingowe 155, 157  
  natężeń kompetencji 135, 146, 160, 161  
  zanieczyszczenie skali 185–188  
skuteczność 81, 218, 219, 220, 221, 247, 266  
sposrzeganie *zob.* proces spostrzegania  
sposrzeganie społeczne 59, 61, 343  
sprawiedliwość 112, 134, 341  
strategiczna (zrównoważona) karta  
  wyników (BSC) 37  
strukturalny model kompetencji 80–94  
style poznawcze 48, 50  
symulacja 115, 238

## system

definicja 13, 35  
ocen, okresowych ocen 32, 81, 97–99, 102–106, 114–116, 123, 124, 128, 178, 194, 331  
  a ocena sytuacyjna 116  
  elementy 115, 196  
  funkcje 81, 99, 105  
  motywacyjny 32, 337  
  retrospekcyjny charakter 123  
  rzetelność, efektywność 59, 84, 94, 104, 106, 111, 113, 122, 128, 178, 194, 331  
  standaryzacja 46, 59, 212, 228, 238  
  wiarygodność, zaufanie 103, 110, 122, 194, 238, 331, 341  
ogólna teoria systemów 13, 35  
otwarty 14, 28, 95  
poznawczy 52, 56–62, 78, 107, 108, 166  
rozwaju pracowników *zob.* rozwój  
  kompetencji  
  wynagrodzeń 32, 103, 337  
  zamknięty 13  
szacowanie współzmienności 344  
szkoła zachowań organizacyjnych 27

## Ś

ścieżki karier 99, 308, 319, 328

## T

techniki badawcze 119–122  
temperament 48, 50, 53, 60, 67, 87, 129  
teoria PEN 52  
testy 54–55, 129–130  
  bazujące na samoocenie 129  
  ipsatywny 54  
  Kudera 54–55  
  maksymalnego wykonania 129, 255  
  MAPP 54–55  
  MBTI 55  
  motywacji zawodowej 54  
  normatywny 54  
  projekcyjne 129  
  sprawności psychomotorycznej 129  
  wiedzy 129  
  zainteresowań zawodowych 54  
  zdolności 129

## U

uczenie się  
definicja 56  
drugiego rodzaju 63  
pierwszego rodzaju 63  
podstawowy proces 56–58, 62–65,  
89–91, 92, 191  
trzeciego rodzaju 63  
wg Batesona 63, 65  
ukryte teorie osobowości 344  
umiejętności 28, 29, 43, 48, 50, 53, 56,  
62, 63–69  
uprawnienia 64, 66, 67, 84, 87, 90, 92,  
114, 254, 257, 271, 276, 331, 350

## W

wagi 242–244, 246, 247, 253, 263, 265,  
269, 274, 309, 320  
wiedza  
definicja 56  
deklaratywna 57, 62  
metapoznawcza 57  
nabywanie *zob.* uczenie się  
osobista 57–58, 78  
proceduralna 57, 62  
zarządzanie *zob.* zarządzanie wiedzą  
wpływ spostrzeganego podobieństwa 344  
wskaźnik *zob.* kompetencja(e)/wskaźniki,  
*zob.* zachowanie jako wskaźnik  
kompetencji  
wydajność 81, 218, 220, 221, 247, 266,  
339, 340  
wynagrodzenia 103, 337–341  
wyniki pracy 14, 37, 67, 81, 82, 98, 100,  
103, 105, 117, 122, 124, 133, 182, 194,  
217–218, 223–224, 232, 263, 273, 277,  
279, 330, 333, 337–342, 346, 361–363  
wywiad 127, 130  
behawioralny 130, 131  
diagnostyczny 132  
kompetencyjny 130, 131  
pogłębiony 131–132

## Z

zaangażowanie 83, 85, 217  
zachowanie 45–49, 57, 60, 63, 67, 73, 76,  
84, 91, 108, 252, 253, 268

jako wskaźnik kompetencji 45, 47, 73,  
76, 81, 82, 83, 88, 90, 92, 94, 131,  
134–137, 163–164, 204, 223, 258,  
300  
podstawowy model 48  
zainteresowania (preferencje) zawodowe  
54–55, 118, 132, 333, 335  
zarządzanie  
definicja 20  
kompetencjami 82, 88, 90, 199  
naukowe 20  
pracownikami (ludźmi) 26, 106, 198  
proces 12–16  
przedmiot 20–23  
przez cele (ZPC, MBO) 198, 338, 343,  
362, 363  
rozwojem pracowników 73, 82, 91–94,  
99, 101, 189, 203, 308, 319, 326,  
337, 362  
talentami 99, 100, 361  
wiedzą 28, 29  
wynikami/przez wyniki (PM) 199, 338,  
363  
zasobami ludzkimi *zob.* ZZL  
zasoby ludzkie 23, 27, 29, 100  
zatrudnianie 26, 31, 32, 33, 41, 96, 124  
zdolności 48, 50, 53, 55, 67, 87, 89, 129,  
242  
zrównoważona karta wyników *zob.*  
strategiczna (zrównoważona) karta  
wyników  
ZZL  
a rynek wewnętrzny 15  
a rynek zewnętrzny 15  
a zarząd 18, 38  
a zarządzanie ludźmi 26  
definicja 20–23  
dziedziny współtworzące 25, 26, 34  
funkcje, zakres 26, 31–33, 96  
historia pojęcia (nazwy) 27–28  
jako partner biznesu 11, 26, 37, 362  
jako proces 12–16, 34, 42, 101  
jako system 12–15, 34–42, 101  
metafunkcje 33  
miejsce w systemie organizacji 30, 38,  
100  
triumwirat 32, 103



---

# Indeks nazwisk

---

## A

Attewell P. 76

## B

Barnard Ch.I. 27  
Bateson G. 45, 63, 65, 68  
Bertalanffy L. 14, 35  
Bessant J. 12  
Boyatzis R. 67

## C

Champy J. 14, 39  
Costa P.T. 52

## D

Dahlgren L.C. 76  
Deci E. 86  
Drucker P. 11, 20, 28  
Dubois D.D. 68

## E

Escher M.C. 16, 17  
Eysenck H. 52

## F

Fayol C. 12, 16, 20, 23, 27  
Feyerabend P.K. 19

## G

Groth-Marnat G. 127, 129

## H

Heider F. 343  
Hemmer M. 39

## J

Jung C.G. 55

## K

Kaplan R.S. 37  
Klemp G. 67  
Korzybski A. 59  
Kuder G.F. 54, 55

## L

Lawler E.E. 86  
Likert R. 27  
Locke E.A. 27

## M

Majcherek J.A. 21  
Marton F. 76  
Mayo E. 27  
McClelland D.C. 27, 67  
McCrae R. 52  
McLagan P.A. 67  
Morgan G. 14

## N

Nietzsche F. 59  
Nonaka I. 28  
Norris J.  
Norton D.S. 37

**O**

Ouchi W. 28

**P**

Pelletier J. 86  
Peters T. 28  
Pilch T. 120, 127  
Ploszajski P. 18  
Porter L.W. 86  
Probst G. 28

**S**

Sandberg J. 76  
Säljö R. 76  
Senge P. 14, 28, 63  
Spencer L.M. 67  
Spencer S.M. 67  
Stacey R. 28  
Svensson L. 76

**T**

Taylor F. 12, 16, 20, 23, 27  
Thompson J.D. 246  
Tidd J. 12

**V**

Vallerand R. 86, 87  
Veres J.G. 67  
Vroom V.H. 27, 86, 110, 111, 112

**W**

Waterman R.H. 28  
Weber M. 20, 23  
Wiener N. 35

**Y**

Yukl G. 76

**Z**

Zemke R. 74