RECENZENT
Janusz Czekaj

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ
Iwona Gos

OPRACOWANIE TECHNICZNE I ŁAMANIE
Leonora Wojciechowska

KOREKTOR
Bogusława Kwiatkowska

PROJEKT OKŁADKI
Barbara Grzejszczak

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
2011

Wydanie I. Nakład 200 egz.
Ark. druk. 14,75. Papier kl. III, 80 g, 70 × 100
Zam. 94/4890/2011. Cena zł 30,– + VAT

Drukarnia Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

ISBN 978-83-7525-573-7

https://doi.org/10.18778/7525-573-7

SPIS TREŚCI

WSTĘP 5

1. ISTOTA I ROZUMIENIE KOMPETENCJI W ZARZĄDZANIU ORGANIZACJĄ 13
1.1. Pojęcia kompetencji 13
1.2. Kompetencje jako czynnik konkurencyjności organizacji 22
1.2.1. Przewaga strategiczna organizacji jako źródło jej konkurencyjności 28
1.2.2. Kompetencje jako przewaga strategiczna organizacji 39

2. OBSZARY WYKORZYSTYWANIA KOMPETENCJI W ORGANIZACJI 39
2.1. Funkcja personalna jako wyznacznik obszaru wykorzystywania kompetencji w organizacji 39
2.2. Wykorzystywanie kompetencji w procesie rekrutacji i selekcji 42
2.2.1. Instrumenty badania i prezentacji kompetencji w procesie rekrutacji i selekcji . 42
2.2.2. Narzędzia badania kompetencji w procesie rekrutacji i selekcji 47
2.3. Wykorzystywanie kompetencji w systemie ocen pracowniczych 52
2.3.1. Ogólny model systemu ocen pracowniczych 52
2.3.2. Praktyczne modele ocen pracowniczych 55
2.4. Wykorzystywanie kompetencji w ramach zintegrowanego systemu badania potrzeb i oceny efektywności szkoleń 62
2.4.1. Przesłanki budowy zintegrowanego narzędzia badania potrzeb i oceny efektywności szkoleń opartego na kompetencjach 62
2.4.2. Wykorzystywanie narzędzia badania potrzeb i oceny efektywności szkoleń opartego na kompetencjach 64
2.5. Wykorzystywanie kompetencji w procesie wartościowania pracy 76
2.5.1. Zasady określania wartości i szeregowania stanowisk pracy 76
2.5.2. Wartościowanie pracy oparte na kompetencjach 80
2.6. Zalety wykorzystywania systemu kompetencji 86

3. FUNKCJONOWANIE SYSTEMÓW KOMPETENCJI W WYBRANYCH KRAJOWYCH ORGANIZACJACH 89
3.1. Kluczowe kompetencje w systemach kompetencji 89
3.2. Kluczowe kompetencje w systemach kompetencji – wyniki badania systemów kompetencyjnych firm polskich 95
3.3. Wzorce systemów kompetencji 104

4. BUDOWA ZINTEGROWANEGO MODELU KOMPETENCJI 110
4.1. Założenia budowy zintegrowanego modelu kompetencji 110
4.2. Racjonalne składowe kompetencji 113
4.2.1. Charakterystyka racjonalnych składowych kompetencji 113
4.2.2. Dynamika racjonalnych składowych kompetencji 128
4.3. Emocjonalne składowe kompetencji 138
4.3.1. Charakterystyka emocjonalnych składowych kompetencji 138
4.3.2. Dynamika emocjonalnych składowych kompetencji 155
4.4. Kulturowe uwarunkowania kompetencji 166
4.5. Ogólna metodyka projektowania i implementacji zintegrowanego modelu kompetencji pracowniczych 177

ZAKOŃCZENIE 187

ZAŁĄCZNIKI 191
Załącznik nr 1. Lista kompetencji według L. M. Spencer i S. M. Spencer 191
Załącznik nr 2. Lista elementów rozpoznanych w badanych systemach kompetencji 196
Załącznik nr 3. Przykładowy zestaw wskaźników behawioralnych dla kompetencji − motywowanie dla pracowników Działu Handlowego 199
Załącznik nr 4. Przykładowy Kodeks Menedżera 202
Załącznik nr 5. Zasady Karty Zrównoważonego Rozwoju 204
Załącznik nr 6. Koncepcja inteligentnego emocjonalnie przywództwa według D. Golemena, R. Boyatzisa, R. i A. McKee 206
Załącznik nr 7. Charakterystyka kompetencji inteligencji emocjonalnej EQ według klasyfikacji firmy FPL Sp. z o.o 208
Załącznik nr 8. Zasady wymagane od firmy „Inwestor w Ludzi” 213

SPIS RYSUNKÓW 217

SPIS TABEL 219

LITERATURA 221

OD REDAKCJI 233

WSTĘP

We współczesnym świecie coraz większe znaczenie przypisuje się zasobom ludzkim organizacji. Na pierwszym miejscu wśród kluczowych zasobów organizacji nie stawia się już dzisiaj kapitału czy technologii, lecz ludzi, ich zachowania i zdolności do wykonywania działań w określony sposób. Wzrost znaczenia ludzi w organizacji widoczny jest zarówno z punktu widzenia podejścia do zarządzania organizacją, jak i w szerszym kontekście jej rozwoju.

Przyjmując za punkt odniesienia zmiany w sposobie zarządzania organizacją, wzrost roli kapitału ludzkiego zilustrować można na przykładzie, opisanych przez I. Ansoffa i E. McDonnella (1990: 13; Thain 1990: 98), czterech typów zarządzania przez: kontrolę działalności, ekstrapolację, przewidywanie zmian oraz elastyczną/szybką reakcję.

Według cytowanych autorów, **zarządzanie przez kontrolę działalności** stosowano, gdy zmiany były powolne i łatwe do przewidzenia. W ramach systemu zarządzania organizacją dominowały narzędzia, które oparte były na ręcznych systemach i procedurach, opracowywanych w ramach technik racjonalizatorskich. Duże znaczenie miały także narzędzia kontroli finansowej, planowania finansowego oraz rozwoju produktu.

Kolejnym etapem ewolucji było **zarządzanie przez ekstrapolację**. Miało ono zastosowanie, gdy zmiany się nasilały, lecz przyszłość wciąż dawała się przewidzieć przez odniesienie jej do przeszłości. Dominującymi narzędziami wykorzystywanymi w ramach systemu zarządzania organizacją były: budżetowanie operacyjne, budżetowanie kapitałowe, zarządzanie przez cele, planowanie długookresowe. Wzrastało też znaczenie rynku, dzięki rozwojowi planowania marketingowego, w istotny sposób uwzględniającego konsekwencje cyklu życia produktu.

Narastająca intensywność zmian, zachodzących w otoczeniu organizacji, doprowadziła do kolejnego etapu ewolucji, jakim było **zarządzanie przez przewidywanie zmian**. Zaczęło ono dominować, gdy zmiany nabrały charakteru nieciągłego. Mimo znacznego wzrostu ich tempa, były one jednak na tyle wolne, by pozwolić na zaplanowanie odpowiedzi. Na tym etapie w ramach systemu zarządzania organizacje wykorzystywały szerokie spektrum narzędzi,

wśród których znalazły się m. in.: cykliczne zarządzanie strategiczne, zarządzanie strategiczną postawą, zarządzanie przez cele, krzywa doświadczenia, analiza łańcucha wartości, analizy *portfolio*, strategie dywersyfikacji, analiza luki, zarządzanie zmianą itd. W coraz większym stopniu na stosowane narzędzia zarządzania miały wpływ umiędzynarodowienie działalności biznesowej oraz postępująca globalizacja marketingu i produkcji. Zjawiska te skłaniały firmy do stosowania bardziej zaawansowanych technik produkcyjnych oraz narzędzi analizy branż, ze szczególnym uwzględnieniem analizy konkurencji; tzw. strategie generalne.

W efekcie narastających i nieprzewidywalnych zmian, zachodzących w otoczeniu organizacji, zaczęło dominować **zarządzanie przez elastyczną/szybką reakcję**. Podejście to stało się odpowiedzią na wciąż aktualną sytuację, w której gwałtownie zachodzące zmiany wymagają natychmiastowego reagowania na wyłaniające się z nich szanse. Dominującymi narzędziami, wykorzystywanymi w ramach systemu zarządzania organizacją, stały się zaawansowane narzędzia zarządzania strategicznego, pozwalające organizacjom działać na podstawie słabych sygnałów, jak i w największym stopniu ukierunkowanych na gospodarowaniu wykwalifikowanymi kadrami.

Przyjmując za punkt odniesienia rozwój organizacji, wzrost roli kapitału ludzkiego zilustrować można na przykładzie koncepcji **faz rozwoju organizacji** (Greiner 1972: 37–46; Quinn, Cameron 1983: 33–51), odzwierciedlającej cykle życia organizacji. Od momentu narodzin organizacji następuje etap wzrostu przez kreatywność, prowadzący do pojawienia się kryzysu przywództwa, po którym następuje wzrost przez wytyczne. Rozwój organizacji postępuje aż do pojawienia się kryzysu autonomii. Odpowiedzią staje się wzrost przez delegowanie uprawnień, pozwalający organizacji rozwijać się aż do pojawienia się kryzysu kontroli, z którego wyjściem jest wzrost przez koordynację. Dążenie do skoordynowania wszystkich aspektów działalności organizacji prowadzi ją do kryzysu biurokracji, z którego wyjściem jest wzrost przez współpracę. Logika rozwoju organizacji wskazuje, że na jej ścieżce pojawi się kolejny kryzys – rewitalizacji organizacji. Odpowiedzią na ten kryzys może i powinno być zarządzanie kompetencjami pracowników, jako naturalne narzędzie budowania elastyczności i adaptacyjności organizacji w radzeniu sobie ze zmieniającymi się warunkami otoczenia.

Problem badawczy i cel pracy. Proces modelowania zjawiska zaczyna się od precyzyjnego zrozumienia, czym jest dane zjawisko. Jak wskazują badania literaturowe (Delamare Le Deist, Winterton 2005: 29), słowo „kompetencja" zaliczane jest do pojęć rozmytych (*fuzzy concept*), co w znacznej mierze wynika z wielości podejść i szkół zajmujących się tym zjawiskiem. W efekcie nie ma jednej powszechnie uznawanej definicji kompetencji. Wśród wymienianych

w różnych ujęciach składowych kompetencji dominują trzy elementy: wiedza, umiejętności oraz postawy. Tworzą one jednak „płaskie” obrazy i nie oddają w całości tego, czym w rzeczywistości jest kompetencja.

Współczesne zarządzanie zasobami ludzkimi organizacji wymaga systematycznego i holistycznego podejścia. Złożoność zjawisk, zachodzących wewnątrz organizacji, jak i w jej otoczeniu, powoduje, że nieodzowne jest stosowanie zintegrowanych narzędzi, pozwalających kompleksowo zarządzać zasobami organizacji, w tym także, szczególnym zasobem, jakim są jej ludzie. W odpowiedzi na współczesne wyzwania, łączące się z wykorzystywaniem kompetencji w codziennej praktyce zarządzania, koniecznością staje się poszukiwanie wielowymiarowego modelu kompetencji pracowniczych.

Model taki powinien w sposób zintegrowany, całościowo oddawać logikę kształtowania i rozwijania kompetencji. Dlatego **celem pracy** jest opracowanie zintegrowanego modelu kompetencji pracowniczych, wraz z opisaniem dynamiki wzajemnych interakcji, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi elementami składowymi kompetencji. Jako cele cząstkowe, wspomagające realizację celu głównego pracy, przyjęto:

- zidentyfikowanie obszarów wykorzystywania koncepcji zarządzania kompetencjami w organizacji;
- rozpoznanie i dokonanie analizy systemów kompetencyjnych, funkcjonujących w wybranych krajowych organizacjach gospodarczych.

Teza pracy i założenia badawcze. Opierając się na doświadczeniach praktycznych, związanych z budowaniem i wykorzystywaniem systemów kompetencji w przedsiębiorstwach, oraz analizie literatury przedmiotu, przyjęto trzy założenia badawcze:

1. Praktyka oceniania pracowników przy zastosowaniu narzędzi wykorzystujących kompetencje pokazuje, że ocena dokonywana jest jedynie w odniesieniu do dwóch zmiennych, jakimi są: **umiejętności**, czyli praktyczne zdolności pracownika do wykonywania określonych działań, oraz **postawy**, czyli prezentowane przez pracownika podejście (gotowość) do podjęcia się tych działań. Pierwszym przyjętym założeniem badawczym jest, że można określić dwie zmienne (umiejętności i postawy), mające pierwotny wpływ na prezentowany przez pracownika poziom kompetencji.

2. Analiza źródeł wysokiej oceny kompetencji danego pracownika i odpowiednio poszukiwanie przyczyn rozpoznanej luki kompetencyjnej wskazują, że kształtowanie się kompetencji jest procesem dynamicznym i można rozpoznać zmienne, mające wpływ na jego kształtowanie. Drugim przyjętym założeniem badawczym jest, że można określić zmienne zależne, wpływające na zmienne pierwotne i mające pośredni wpływ na prezentowany przez pracownika poziom

kompetencji. Dla umiejętności zmiennymi zależnymi są: wiedza i rozumienie, zaś dla postaw zmiennymi zależnymi są: wartości i przekonania.

3. Ujawnianie przez pracownika określonego poziomu kompetencji uwarunkowane jest sytuacyjnie, poprzez wpływ, jakiemu podlega ze strony organizacji. Trzecim przyjętym założeniem badawczym jest, że rzeczywisty (potencjalny) i prezentowany (ujawniany) przez pracownika poziom kompetencji mogą się różnić. Czynnikiem decydującym o tej różnicy jest środowisko organizacyjne, które kształtowane jest przez specyficzny dla danej organizacji układ wartości organizacyjnych.

Opierając się na przyjętych założeniach badawczych, uzasadniona zostanie **teza**, że kompetencje są pojęciem wielowymiarowym i wymagają zintegrowanego podejścia, które pozwala na zbudowanie modelu kompetencji, odzwierciedlającego rzeczywistą złożoność i dynamikę procesów kształtowania się i rozwijania kompetencji.

Przyjęta metoda badawcza. Nauka o organizacji należy do rodziny nauk praktycznych (Kotarbiński 1990). Według T. Kotarbińskiego (2003: 342), „te nauki, które należą do umiejętności praktycznych, różnią się wyraźnie od tych, które należą do umiejętności teoretycznych: w przypadku tych pierwszych wszystko służy przygotowaniu najsprawniejszego wykonania operacji myślowej polegającej zawsze na obmyśleniu środków do osiągnięcia celu".

W naukach praktycznych – **projektowanie** jest ich głównym wyróżnikiem metodologicznym. Projektowanie rozumiane jest tu jako postępowanie, które „kształtuje tok działania ukierunkowany na zmianę istniejących sytuacji w sytuacje preferowane. […] Takie projektowanie jest rdzeniem wszelkiego profesjonalnego przygotowania [i przez to] jest podstawowym wyróżnikiem profesji odróżniającym je od nauk [podstawowych]" (Simon 1981: 129).

Metodyka projektowania zakłada, że „działamy ze względu na sytuacje praktyczne, których jesteśmy podmiotami. […] Sytuację praktyczną dowolnego podmiotu wyznaczają fakty, jakie podmiot ten wyróżnia spośród innych faktów ze względu na jego wartość. Wartości nadają faktom znaczenie, na podstawie którego podmiot uznaje je za satysfakcjonujące lub nie. Jeśli sytuacja praktyczna jest niesatysfakcjonująca dla podmiotu, to podmiot dąży do zmiany faktów w taki sposób, aby uzyskać sytuację satysfakcjonującą go" (Gacparski 1991: 11−12).

W węższym rozumieniu, w celu uzasadnienia postawionej tezy, metodologię pracy oparto na koncepcji **refleksyjnego praktyka** (*reflective practitioner*) (Schön 1983, 1987). Metoda ta zakłada, że „patrząc wstecz na [zdobyte] doświadczenia i nadając im sens, można zidentyfikować [praktyczne wytyczne], co robić w przyszłości" (Drew, Bingham 2001: 221). Metoda refleksyjnego praktyka staje się coraz bardziej użyteczna w poszukiwaniu zrozumienia reguł funkcjonowania organizacji. Jak zauważa D. Schön (1992: 163−186), w znaj-

dywaniu praktycznych rozwiązań „powinniśmy odwrócić zagadkę wiedzy profesjonalnej do góry nogami, nie fundować jej tylko na nauce stosowanej w praktyce, ale także na refleksji-w-działaniu zakorzenionej w kompetentnej praktyce". **Refleksja w działaniu** zakłada zatem „głębokie przemyślenie ukierunkowane na lepsze zrozumienie" (Cottrell 2003: 171), które wynika z logiki **pętli uczenia** się D. Kolba (1984).

Zgodnie z przyjętą metodą, podstawą do prowadzonej refleksji było projektowanie kolejnych wersji modelu kompetencji, które następnie weryfikowano na podstawie siedemnastoletniego doświadczenia autora w prowadzeniu projektów doradztwa organizacyjnego w zakresie zarządzania personelem organizacji. Wykorzystując **systemy kompetencyjne**[1] jako podstawę projektowania rozwiązania organizatorskiego, zrealizowane projekty dotyczyły takich obszarów, jak: budowanie systemów ocen pracowniczych, wartościowanie pracy, badanie pracowników metodą *Assessment Centre* i *Development Centre* oraz badanie potrzeb szkoleniowych i ocen efektywności realizowanych szkoleń.

W projektowaniu zintegrowanego modelu kompetencji pracowniczych wykorzystano także metodę analizy przypadków. Objęto nią 33 systemy kompetencyjne realnie stosowane w polskich firmach i w polskich oddziałach firm zagranicznych. Zgodnie z przyjętą definicją, „system jest rzeczą utrzymującą swoje istnienie dzięki wzajemnym interakcjom zachodzącym między elementami tworzącymi ten system" (Bertalanffy 1984: 86). Zatem przez system kompetencji rozumieć należy zbiór elementów (poszczególne kompetencje) wraz z opisem zasad ich budowy i funkcjonowania oraz opisem wzajemnych relacji, jakie zachodzą pomiędzy elementami (kompetencjami). Przeprowadzona analiza miała na celu rozpoznanie:

- charakteru i zmienności elementów, wchodzących w skład badanych systemów;
- reguł budowy i zakresu wykorzystywania badanych systemów.

W wyniku realizacji pierwszego celu badania rozpoznano 275 elementów. Na podstawie analizy zakresu semantycznego tych elementów udało się, grupując ze sobą elementy podobne, wyselekcjonować 140 elementów. Następnie elementy te zostały zaklasyfikowane do czterech kategorii – kompetencji kierowniczych, kompetencji ogólnych, kompetencji technicznych oraz cech osobowościowych.

Do grupy **kompetencji kierowniczych** zaliczono elementy, których wspólnym marginesem było odnoszenie się do zadań realizowanych w ramach

[1] Współautorami systemu kompetencji, opracowanego dla firmy doradczej FPL Sp. z o.o., byli: Tomasz P. Czapla, Maciej Malarski i Zbigniew Urbaniak. Tomasz P. Czapla jest także autorem koncepcji i promotorem wdrożenia zintegrowanego, informatycznego systemu badania kompetencji pracowniczych oraz badania potrzeb i oceny efektywności szkoleń.

pełnienia funkcji kierowniczych i zarządczych tak w odniesieniu do ludzi, jak i do zasobów materialnych organizacji. W grupie **kompetencji ogólnych** znalazły się elementy, które dotyczyły zadań powszechnie realizowanych na (potencjalnie) wszystkich stanowiskach w organizacji. Do grupy **kompetencji technicznych** zaliczono elementy, które odnosiły się do zadań charakterystycznych dla realizacji określonych funkcji zawodowych. W grupie **cech osobowościowych** znalazły się elementy, które dotyczyły właściwości człowieka, i które z jednej strony nie podlegają rozwojowi (lub też podlegają rozwojowi w ograniczonym stopniu), z drugiej zaś strony nie można ich w sposób logiczny zestopniować.

W wyniku realizacji drugiego celu badania, analizę zgromadzonych systemów kompetencyjnych prowadzono pod kątem rozpoznania reguł budowy poszczególnych systemów oraz zakresu ich wykorzystywania w ramach realizacji funkcji personalnej. W efekcie możliwe było zdefiniowanie dwóch wzorców funkcjonowania systemów kompetencyjnych – powszechnego oraz dedykowanego. Wzorzec systemu **powszechnego** zakłada budowanie wewnętrznie spójnego – opartego na powszechnie przyjętych dla całej organizacji regułach budowy systemu kompetencyjnego. Wzorzec systemu **dedykowanego** przyjmuje, że kompetencje opisywane są w odniesieniu do konkretnego zakresu zadań danego stanowiska pracy. W ten sposób opisane kompetencje nie mają w efekcie waloru uniwersalności i nie mogą być powszechnie wykorzystywane w organizacji. Ta część analiz zgromadzonego materiału empirycznego pozwoliła także określić zespół cech, jakimi powinny charakteryzować się kompetencje, by można je wykorzystać w ramach systemu powszechnego.

W projektowaniu zintegrowanego modelu kompetencji pracowniczych zastosowano również metodę studiowania literatury. Zgodnie z przyjętym rozumowaniem, model to „wzór, według którego coś jest lub ma być wykonane" (*Słownika języka polskiego* 2010, www.sjp.pwn.pl). Zbudowany model kompetencji pracowniczych jest jednocześnie „konstrukcją myślową będącą uproszczonym obrazem badanego fragmentu rzeczywistości, w którym eliminuje się myślowo cechy, relacje lub inne elementy nieistotne dla danego celu" (*Encyklopedia Powszechna PWN* 1978, t. 4: 151). W ramach badań literaturowych (282 źródła) w pracy wykorzystano publikacje książkowe (206) i wydawnictwa cykliczne (76), polsko- i anglojęzyczne (156).

Układ i treść pracy. Dla tak zdefiniowanego celu pracy, postawionej tezy i założeń badawczych, przyjęto następujący układ pracy.

W rozdziale pierwszym zaprezentowano rozumienie pojęcia kompetencji. Uznając niejednoznaczność tego terminu, autor prezentuje różne podejścia do jego definiowania. W szczególności omówiono amerykańską i europejską (w tym brytyjską) szkołę rozumienia kompetencji. W drugiej części tego

rozdziału zaprezentowano znaczenie kompetencji w budowaniu przewagi strategicznej. Wychodząc od źródeł przewagi strategicznej, dostępnych w realiach funkcjonowania współczesnych organizacji, autor pokazał znaczenie kompetencji jako narzędzia budowania tejże przewagi.

W rozdziale drugim przedstawiono obszary wykorzystywania kompetencji w organizacji, rozumianej jako „otwarty system społeczno-techniczny, zorientowany celowo i mający określoną strukturę (sposób uporządkowania)" (Bielski 2002: 31). Jako punkt wyjścia do omówienia zakresu i specyfiki stosowania narzędzi kompetencyjnych przyjęto realizację funkcji personalnej organizacji. Podążając za logiką przebiegu realizacji tej funkcji zaprezentowano kolejno: wykorzystywanie kompetencji w procesach rekrutacji i selekcji pracowników; systemach ocen pracowniczych; systemach badania potrzeb i oceny efektywności szkoleń oraz wartościowania pracy. Opisany zakres wykorzystywania kompetencji w organizacji stanowił punkt wyjścia do zdefiniowania (omówionych w kolejnym rozdziale) cech, jakie powinny posiadać kompetencje, oraz wzorców funkcjonowania systemów kompetencji.

W rozdziale trzecim omówiono funkcjonowanie systemów kompetencji w organizacjach. Rozdział ten ma w dominującej mierze charakter praktyczny. Zawarte w nim porównanie dwóch wzorców funkcjonowania systemów kompetencyjnych oraz zestawienie cech, jakie powinny posiadać kompetencje (by mogły być efektywnie wykorzystywane w ramach wzorca systemu powszechnego), są wynikami tak analiz literaturowych, jak i praktycznych doświadczeń autora, związanych z wdrażaniem i rozwijaniem systemów kompetencji w polskich firmach. W rozdziale tym zaprezentowano także wyniki badań 33 systemów kompetencyjnych, wykorzystywanych przez polskie firmy. Analiza tych systemów, w szczególności zaś budowy kompetencji wchodzących w ich skład, stanowiła podstawę do opracowania autorskiego modelu kompetencji.

W rozdziale czwartym zaprezentowano założenia budowy modelu kompetencji pracowniczych wraz z omówieniem wzajemnych relacji zachodzących pomiędzy tymi elementami. Przyjmując za podstawowe dwa wymiary kompetencji – umiejętności i postawy, omówiono sposób, w jaki się one kształtują. Dwa podstawowe wymiary kompetencji stanowią podstawę do wyznaczenia dwóch sfer – racjonalnych oraz emocjonalnych składowych kompetencji. W kolejnych podrozdziałach omówiono elementy składowe tych dwóch sfer oraz charakter interakcji, jakie pomiędzy nimi zachodzą. Zwrócono także uwagę na wartości kultury organizacyjnej, jako wyznacznika oczekiwanego pola kompetencji organizacyjnych oraz wyznacznika zakresu przejawiania kompetencji przez uczestników organizacji.

1. ISTOTA I ROZUMIENIE KOMPETENCJI W ZARZĄDZANIU ORGANIZACJĄ

1.1. Pojęcia kompetencji

W teorii organizacji i zarządzania umiejętności miały zawsze szczególne miejsce. Odgrywały ważną rolę w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o źródła efektywności działania uczestników organizacji, umożliwiające realizację wytyczonych celów i osiągnięcie zamierzonych rezultatów. Jednakże umiejętności, opisywane z różnych punktów widzenia i często w sposób rozproszony, nie stanowiły spójnej całości.

Potrzeba precyzyjnego definiowania oczekiwanych zachowań uczestników organizacji sprawiła, że w teorii organizacji i zarządzania coraz częściej w miejsce terminu „umiejętności" pojawiało się pojęcie „kompetencji". Nie ma jednoznaczności w określeniu wzajemnych relacji, jakie zachodzą między umiejętnościami a kompetencjami. Większość autorów przyjmuje, że umiejętności są niezbędną składową kompetencji[1]. Podejście takie reprezentuje J. C. Flanagan (1954: 327−358), który w opracowanej przez siebie technice zdarzeń krytycznych (*critical incident technique*) analizował sposoby rozwiązywania pojawiających się problemów, w celu znalezienia powtarzalnego wzorca postępowania. „Krytyczność" zdarzeń definiowana była przez J. C. Flanagana (1954: 327) poprzez odnoszenie działania do „sytuacji, w której cel i intencje podejmującego działanie są oczywiste dla osoby je obserwującej, a konsekwencje tego działania są wystarczająco widoczne, tak by nie było wątpliwości co do rezultatów, do jakich doprowadziło zdarzenie". W efekcie prowadzonych obserwacji osób, charakteryzujących się wysoką efektywnością działań własnych, gromadzono opisy sposobów działania (i stojących za nimi umiejętności).

[1] Część autorów traktowała tę relację odwrotnie – przyjmując, że umiejętność jest pojęciem szerszym, zawierającym w sobie pojęcie kompetencji. Przykładem takiego podejścia może być model opracowany przez M. Argryle'a (1983), w którym umiejętność podejmowania działań implikuje posiadanie przez osobę wykonującą tę pracę: kompetencji, wewnętrznych zasobów oraz wiedzy.

Pojęcie „kompetencji" jest na tyle niejednoznaczne, że nie ma jednej definicji i jednego rozumienia tego słowa. „Kompetencja, kompetencje, modele kompetencji czy też szkolenie oparte na kompetencjach to słowa, które mogą oznaczać to, co ma akurat na myśli wypowiadająca je osoba. Źródłem tego problemu […] są podstawowe różnice proceduralne i filozoficzne, występujące między osobami próbującymi definiować te pojęcia i rozwijać ich koncepcję. Osoby te dążą do wypracowania modelu, który umożliwi wszystkim nam wykorzystywanie kompetencji" (Zemke 1982: 29). Tę wieloznaczność rozumienia znaleźć można także u R. White'a (1959: 318), który pojęcie to zdefiniował w następujący sposób: „Kompetentność (*competency*) jest motywacją, tak jak kompetencja (*competence*) jest w swym najgłębszym sensie nabytą umiejętnością. Zachowanie, które prowadzi do budowania umiejętności skutecznego chwytania, utrzymywania i puszczania przedmiotów, by wymienić jeden przykład, nie jest przypadkowym zachowaniem będącym wynikiem powszechnego nadmiaru energii. Jest to ukierunkowane, selektywne, wytrwałe oraz kontynuowane działanie podejmowane nie dlatego, że służy pierwotnym motywom, które w rzeczywistości nie mogą zadziałać póki nie zostaną udoskonalone, ale ponieważ działanie to zaspokaja nieodłączną potrzebę, by uporać się ze środowiskiem". Stan taki w dużej mierze ma swoje źródła w interdyscyplinarnym charakterze nauk o zarządzaniu.

Przykładowo, na gruncie nauk prawniczych, kompetencja rozumiana jest jako: „zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji, zakres spraw podlegających określonemu organowi; także: zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności (*Słownik wyrazów obcych* 2010, www.swo.pwn.pl). W psychologii kompetencje to: „psychologiczne podstawy (mechanizmy) nabywania, przenoszenia (transferu) i utraty kompetencji jako różnych dyspozycji umysłowych" (Nosal 1999: 76). Wreszcie w prakseologii kompetencje to: „cechy podmiotu działania zrelatywizowane do sprawnego wykonywania określonego czynu, spełnienia funkcji w organizacji" (Pszczołowski 1978: 99).

Na gruncie nauk o zarządzaniu złożoność i wieloaspektowość rozumienia kompetencji opisuje J. Kotter (1990, za: Rakowska, Sitko-Lutek 2000: 13). Wskazał on na trzy nurty, z których wywodzi się współczesne rozumienie umiejętności, a w konsekwencji i kompetencji. Do nurtów tych zaliczył: strukturalizm, behawioryzm oraz fenomenologię. „Pierwszy nurt – strukturalizm – koncentruje się na środowisku (*context*), w którym działa menedżer. Na środowisko to składa się środowisko technologiczne i społeczne, kultura organizacyjna i obowiązujące w niej reguły. Drugi nurt – fenomenologia – odnosi się do percepcji (*content*) celów, motywów, które aktualnie dominują w organizacji. Natomiast trzeci nurt – behawioryzm – skupia się na sposobach zachowania (*conduct*), umiejętnościach, kompetencjach" (Kotter 1990, za: Rakowska, Sitko-Lutek 2000: 13).

Strukturalizm – obejmujący wiele teorii psychologicznych i socjologicznych, dotyczy kontekstu działania i jego wpływu na to, jak działają ludzie. Strukturalizm funkcjonalny rozpatruje organizacje jako żywe organizmy, jest bliski koncepcji systemów otwartych. Cele i działania są efektem działania struktury społecznej. A zatem, by móc sprawnie działać, uczestnik organizacji powinien: poznać i zrozumieć strukturę społeczną organizacji, poznać i zrozumieć obowiązujące reguły, umieć je stosować oraz być w stanie funkcjonować w ramach społecznej struktury (Kotter 1990, za: Rakowska, Sitko-Lutek 2000: 14).

Fenomenologia – nazwa nurtu pochodzi od greckiego słowa *phainomenon*, oznaczającego to, co się jawi. Przedmiotem poznania fenomenologii są fenomeny, czyli wszystko to, co nas otacza i jest tematem naszych aktów poznawczych. Podstawowym jej założeniem jest odrzucenie wszelkich założeń, domysłów, teorii czy spekulacji. W to miejsce fenomenologia stawia postulat, by przyglądać się światu takiemu, jakim jest (czy też takiemu, jak się on jawi). W konsekwencji, by móc sprawnie działać, uczestnik organizacji powinien: poznać i zrozumieć, w jaki sposób uczestnicy organizacji postrzegają siebie i tworzą wyobrażenie o sobie, rozumieć, jak są postrzegani przez innych, wiedzieć, w jaki sposób postrzeganie to wpływa na ich działania i działania innych osób (Kotter 1990, za: Rakowska, Sitko-Lutek 2000: 14).

Behawioryzm – to nurt w psychologii, zajmujący się naukowym badaniem obiektywnie dostrzegalnych zachowań człowieka. Teoria ta opiera się na podstawowym założeniu, że: uczenie się ma charakter uniwersalny i będąc przede wszystkim przyswajaniem nowego zachowania, pozwala na wyjaśnienie złożonych procesów. Według podejścia behawiorystycznego, by móc sprawnie działać, uczestnik organizacji powinien: skupiać się na zachowaniach jednostki, ignorując zaś postawy i uczucia koncentrować się na umiejętnościach. Obserwując zachowania, należy skupić się na ich końcowych rezultatach (Kotter 1990, za: Rakowska, Sitko-Lutek 2000: 15).

Podejście behawiorystyczne okazało się bardzo pomocne w zrozumieniu istoty umiejętności. Jednakże skupienie się tylko na obiektywnie postrzegalnych zachowaniach i pominięcie całej sfery umysłowej działalności człowieka prowadzić może do oderwania rozpatrywanych analiz od zrozumienia szerokiego sensu wykonywanych działań (Skinner 1965)[2].

[2] B. F. Skinner (1965: 160), odnosząc się do aspektu emocji zauważa, że: „pomimo szerokich badań nie jest możliwe, by wykazać, że każda emocja jest wyróżniania przez szczególny układ reakcji gruczołów i mięśni gładkich. Pomimo że jest kilka charakterystycznych wzorów takich reakcji, różnice pomiędzy emocjami są często niewielkie i nie powielają typowych różnic. Nie mają więc te reakcje waloru diagnostycznego w obszarze emocji, ponieważ mogą one być następstwem innych okoliczności – a na przykład, ciężkich ćwiczeń albo zimnego wiatru”.

Porównanie trzech podejść do rozumienia umiejętności prezentuje tabela 1.1.

Tabela. 1.1. Porównanie trzech podejść: strukturalizmu, fenomenologii i behawioryzmu

Kierunek	Strukturalizm	Fenomenologia	Behawioryzm
Stosowane teorie	Teoria systemów	Teoria procesu / działania	Teoria umiejętności
Podejście	Socjotechniczne	Rozwój organizacyjny	Treningi
Działanie	Przeprojektowywanie systemów celem poprawy jakości pracy (*Quality of Work Life*)	Zmiana, kultura, dostosowywanie celów indywidualnych i organizacyjnych	Rozwój umiejętności menedżerskich

Źródło: Kotter (1990), za: Rakowska, Sitko-Lutek (2000: 15).

Pod wpływem trzech omówionych nurtów zaczęło pojawiać się współczesne rozumienie pojęcia kompetencji. Autorem, któremu przypisuje się pierwsze zdefiniowanie tego terminu jest D. C. McClelland (1973: 1−4). W swojej pracy przełamał dominację postrzegania inteligencji jako głównego czynnika efektywności działań człowieka. Uznając rolę inteligencji, niezależnie od odnoszonych sukcesów, D. C. McClelland wskazał na znaczenie szczególnych cech, charakteryzujących działania poszczególnych osób, takich jak: motywacja czy postrzeganie samego siebie. Zaproponowana przez niego metodologia oparta była na dwóch założeniach. Pierwsze zakładało systematyczne porównywanie osób o wysokich wynikach z osobami o niskich wynikach (w odniesieniu do przyjętych kryteriów), tak by możliwe było rozpoznanie tych cech (sposobów myślenia i zachowań), które mają bezpośrednie przełożenie na sukces w działaniu. Drugie zakładało zbudowanie systemu przewidywań przyszłych działań na podstawie analogicznych zachowań w przeszłości.

Poszukując fleksyjnych źródeł wyrazu „kompetencja", zauważyć można, że pochodzi on od łacińskiego słowa *competentia*, oznaczającego „odpowiedniość, zgodność" (Kopaliński 1983: 223). Kompetencja zatem implikuje w sobie podejmowanie działań zgodnych, odnoszących się czy nadających się do odnoszenia sukcesów, czy pozytywnych efektów działań. Jak zauważa P. McLagan (1989: 77), te pozytywne rezultaty (sukcesy) mogą być osiągane poprzez „bardzo różne, nawet nieskończenie złożone, schematy zachowań zawodowych". Dodatkowo, niejednoznaczność rozumienia pojęcia „kompetencji" wynika z podwójnego traktowania samego słowa „kompetencja". Po pierwsze, wyraz ten służy do opisania skutku działania. W takim ujęciu pojawia się „kompetentność", rozumiana jako „bycie kompetentnym". Po drugie, słowo

to jest używane do opisania cechy, definiowanej przez umiejętności posiadane przez (kompetentnego) pracownika.

Zdecydowana większość definicji kompetencji odnosi się do drugiego (umiejętnościowego) rozumienia słowa „kompetencja" jako cechy. Przykładem mogą być definicje, zaproponowane przez G. O. Klempa oraz L. M. Spencera i S. M. Spencera. W pierwszym przypadku kompetencja zdefiniowana została jako: „podstawowe cechy danej osoby, które to cechy decydują o efektywnym wykonywaniu zadań i osiąganiu ponadprzeciętnych wyników" (Klemp 1980: 23). W drugim przypadku określono ją jako: „podstawowe cechy danej osoby, które to cechy wykazują związek przyczynowo-skutkowy z mierzoną według przyjętych kryteriów efektywnością pracy i ponadprzeciętnymi jej wynikami osiąganymi w trakcie realizacji danego zadania lub w określonej sytuacji" (Spencer, Spencer 1993: 9). Podobnie kompetencje definiują D. D. Dubois i W. J. Rothwell (2008: 32), twierdząc, że „kompetencje to cechy danej osoby, które wykorzystuje ona w sposób odpowiedni i konsekwentny w celu osiągnięcia oczekiwanych wyników. Do cech tych zalicza się wiedzę, umiejętności, pewne aspekty postrzegania samego siebie, zachowania społeczne, cechy charakteru, schematy myślowe, nastawienie i sposób myślenia, odczuwania oraz postępowania".

Odrębnym sposobem patrzenia na kompetencję jest opracowany w Wielkiej Brytanii System Narodowych Kwalifikacji Stanowiskowych NVQ (*National Vocational Qualifications System*). „System ten zawiera opis minimalnych standardów realizacji układów zadań i ćwiczeń wyrażonych w sposób umożliwiający ich obserwację i ocenę w celu dokonania certyfikacji. Element kompetencji, pojawiający się w języku NVQ, jest opisem czegoś, co pracownicy w ramach określonej pracy powinni być w stanie wykonać. W oparciu o te kryteria pracownicy są oceniani jako kompetentni lub jeszcze niekompetentni. Nie są podejmowane (w ramach systemu NVQ) żadne działania, służące ocenie poziomu kompetencji" (Armstrong 2006: 161).

W systemie NVQ kryteria grupowane są następująco: obszar A dotyczy umiejętności zarządzania (*Manage Activities*), obszar B − zarządzanie zasobami (*Manage Resources*), obszar C − zarządzanie ludźmi (*Manage People*), obszar D − zarządzanie informacjami (*Manage Information*), obszar E – zarządzanie energią (*Manage Energy*), obszar F − zarządzanie jakością (*Manage Quality*), obszar G − zarządzanie projektami (*Manage Projects*). W ramach każdej z grup określone są szczegółowe umiejętności, składające się na daną kategorię.

Każda z umiejętności może być opisana na pięciu poziomach, odpowiadających złożoności zadań, realizowanych na danym stanowisku pracy. Poszczególne poziomy interpretowane są jako:

- poziom 1 – podstawowa wiedza w zakresie różnego rodzaju rutynowych i przewidywalnych czynności zawodowych;

- poziom 2 – wiedza w znaczącym zakresie różnego rodzaju czynności zawodowych, wykonywanych w różnym kontekście, z których niektóre mogą być nietypowe i wymagające pewnego zakresu samodzielności i odpowiedzialności; współpraca z innymi członkami zespołu;
- poziom 3 – kompetencja w szerokim zakresie wiedzy zawodowej i prac wykonywanych w różnych okolicznościach, z których większość jest złożona i nietypowa; wyraźny poziom samodzielności i odpowiedzialności, z zachowaniem nadzoru i wskazówek ze strony innych osób w miarę potrzeb;
- poziom 4 – szeroka wiedza i umiejętności zawodowe, obejmująca złożone kwestie techniczne, istotna samodzielność i odpowiedzialność; również z odpowiedzialnością za pracę innych osób i wykorzystanie zasobów;
- poziom 5 – dogłębna wiedza zawodowa, obejmująca również wiedzę fundamentalną i szczegółową, pozwalająca na pracę w każdych, również tych niemożliwych do przewidzenia okolicznościach; bardzo wysoki poziom samodzielności i odpowiedzialności i znacząca odpowiedzialność za pracę innych osób i wykorzystanie zasobów; umiejętności analityczne, diagnostyczne, projektowe; planowanie, wykonanie i ocena jakości pracy.

W ramach systemu NVQ każde z kryterium musi być „udowodnione" poprzez wskazanie co najmniej dwóch dowodów (*evidences*), potwierdzających posiadanie umiejętności u danego pracownika. Rysunek 1.1 prezentuje przykładowe kryteria wykorzystywane w ramach systemu NVQ.

B2 ZARZĄDZANIE WYKORZYSTANIEM ZASOBÓW MATERIALNYCH
1. Planowanie wykorzystania zasobów materialnych
2. Utrzymywanie zasobów materialnych
3. Ustalanie dostępności źródeł zaopatrzenia
4. Monitorowanie wykorzystania zasobów materialnych

B3 ZARZĄDZANIE WYKORZYSTANIEM ZASOBÓW FINANSOWYCH
1. Przygotowywanie zaleceń do wydatków
2. Kontrola wydatków w stosunku do budżetu

B4 DBAŁOŚĆ O EFEKTYWNE WYKORZYSTANIE ŹRÓDEŁ
1. Przygotowywanie propozycji wydatków dla projektów
2. Uzgadnianie budżetów dla projektów
3. Kontrolowanie wydatków i działań w zakresie zgodności z budżetem

B5 ZABEZPIECZENIE ŹRÓDEŁ FINANSOWANIA DLA PLANOWANYCH PRZEZ ORGANIZACJĘ PRZEDSIĘWZIĘĆ
1. Przeglądanie i analizowanie tworzenia i alokacji zasobów finansowych
2. Ocenianie propozycji wydatków
3. Utrzymywanie źródeł finansowania dla działań organizacji

Rys. 1.1. Kryteria poziomów w systemie NVQ
Źródło: materiały Institute of Management Foundation

System NVQ jest typowym przykładem szkoły brytyjskiej w podejściu do definiowania kompetencji. Jako punkt wyjścia przyjmuje się stanowisko – jego zakres zadań i przypisane mu funkcje. Cechą charakterystyczną tego podejścia jest dążenie do opracowania wzorca – standardu kompetencyjnego, którego osiągnięcie gwarantować ma uzyskanie oczekiwanych rezultatów pracy (Brundrett 2000: 353−369). Podejście brytyjskie spotkało się z krytyką zarówno badaczy, jak i praktyków zarządzania. Zwracali oni uwagę na nadmierne skupienie się na dążeniu do zgodności ze standardem, nie doceniając wystarczająco wymogu elastycznego reagowania przez dobór adekwatnych zasobów do sytuacji (Harley 1993: 233−244). Dodatkowo, nawet największa liczba sprawdzonych rozwiązań biznesowych[3] (*best practice*) nie gwarantuje ich skuteczności w rozwiązywaniu przyszłych problemów zarządzania. W efekcie przyjęty w brytyjskim modelu sposób kształcenia w niedostatecznym stopniu docenia rolę doświadczenia, przez co ograniczona zostaje możliwość generowania wartości dla organizacji (Cullen 1992: 3–17).

W Europie, poza szkołą angielską, w której rozwój kompetencji ukierunkowany jest na poprawę wydajności działań i głęboko zakorzeniony w określaniu i przestrzeganiu ściśle zdefiniowanego standardu dla poszczególnych sektorów gospodarki, można wyodrębnić także inne szkoły, takie jak: niemiecka, francuska czy holenderska (Mulder 2007: 5–21; Ellström 1997: 266–273; Eraut 1994; Delamare Le Deist, Winterton 2005: 27–46; Mandon, Sulzer 1998: 1–4; Mériot 2005: 285–292; Mulder 2006; Norris 1991: 331–341; Smithers 1999; Weinert 2001).

W podejściu **niemieckim** charakterystyczne jest dualistyczne stanowisko wobec systemu kompetencji. Z jednej strony kompetencje oparte są na silnie regulowanym systemie szkoleń zawodowych, obejmujących zarówno elementy praktyczne, jak i teoretyczne. Z drugiej strony w niemieckim podejściu rozwinęło się poszukiwanie układu kompetencji (kluczowych kwalifikacji), charakteryzujących się wyższym poziomem ogólności opisu, a w efekcie łatwiejszym potencjalnym transferem do praktyki. Opracowano pięć pól kompetencji: wykonawczych (*action*), przedmiotowych (*subject*), osobistych (*personal*), społecznych (*social*) oraz narzędziowych (związanych ze stosowaniem określonych metod i uczeniem się) (*methods and learning*). Główna krytyka takiego podejścia dotyczyła powierzchowności zdefiniowanych pól kompetencji i w konse-

[3] W systemie NVQ sprawdzone rozwiązania (*best practice*) pełnią rolę narzędzia obiektywizacji oceny poziomu kompetencji danego pracownika. Dowody (*evidences*) posiadania danej kompetencji weryfikowane są właśnie przez ich odniesienie do sprawdzonego rozwiązania. Stąd też pojawienie się zarzutu wyuczania reakcji w miejsce (oczekiwanego) kształcenia umiejętności uczenia się i dostosowywania do sytuacji.

kwencji dowolności w ich interpretowaniu. Wyzwaniem, stojącym przed podejściem niemieckim, jest także brak narzędzi pomiaru kompetencji, pozwalających jednoznacznie stwierdzić, czy pracownik posiada daną kompetencję, ewentualnie jej nie ma, na oczekiwanym poziomie.

Podejście **francuskie** uznawane jest ogólnie za szersze, obejmujące takie komponenty, jak: wiedzę (*savoir* czyli *compétences théoriques*), kompetencje funkcjonalne (*savoir-vivre*, czyli *compétences pratiques*) oraz kompetencje behawioralne (*savoir-être*, czyli *compétences sociales et comportementales*). Wykorzystanie kompetencji jest zdominowane przez *bilan de compétences* (zarządzanie kompetencją). Podejście to oparte jest na zakorzenionej tradycji regulowania rozwoju zawodowego. W efekcie Francja również uregulowała proces zarządzania kompetencjami. Duży nacisk kładziony jest na ocenę stopnia nabycia kompetencji oraz na ciągłe doskonalenie się w celu dopasowywania struktury swoich umiejętności do oczekiwań i potrzeb środowiska pracy. W efekcie rozwijanie kompetencji postrzegane jest jako proces nabywania przez jednostkę określonych umiejętności i cech charakterystycznych dla zawodu, który ta jednostka stara się zdobyć. Stąd też we Francji w kontekście pomiaru kompetencji duże znaczenie przypisuje się formalnym dyplomom je potwierdzającym. To z kolei powoduje problemy w akceptowaniu dyplomów i uznawaniu kompetencji kandydatów do pracy.

W Holandii duży nacisk położono na rozwój elastyczności i mobilności (łatwość implementacji do praktyki) systemu kwalifikacji, będącego podstawą definiowania kompetencji zawodowych. Struktura kwalifikacji zawodowych została wprowadzona na mocy ustawy, co pociągnęło za sobą pojawianie się wielu skarg, dotyczących rozbieżności pomiędzy umiejętnościami wymaganymi na rynku pracy a zapisanymi w ustawie. Współcześnie system holenderski zwiększa swoje dopasowanie do zmieniających się potrzeb rynku pracy, czego przejawem jest uznawanie także nieformalnie nabytych kompetencji (np. wynikających z praktyki i doświadczenia). Z drugiej strony podejściu holenderskiemu zarzuca się sprowadzenie kompetencji do praktycznej umiejętności wykonywania zadań bez należytej troski o podstawę, jaką stanowić powinna wiedza.

W literaturze spotyka się rozróżnienie na kompetencje: **organizacji** i **indywidualne** (Dubois, Rothwell 2008: 35). Podejście takie nie wydaje się jednak zasadne, gdyż wskazywałoby na to, że w organizacji występują dwa (odrębne) zbiory kompetencji: pierwszy to „kompetencje wynikające z obiektywnych, bezosobowych wymagań stanowiska pracy. Drugi zbiór to kompetencje realnie posiadane [i ujawniane] przez pracowników" (Oleksyn 2006: 199). Bardziej zasadne jest podejście zakładające, że mamy w organizacji jeden zbiór kompetencji, na który możemy spoglądać z dwóch perspektyw: organizacji – czyli

kompetencji oczekiwanych, i pracownika – czyli **kompetencji rzeczywistych**. Obie grupy kompetencji „oczekiwanych i rzeczywistych – powinny być zintegrowane i zharmonizowane. Podejście tradycyjne zakłada, że kompetencje pracowników należy dostosować do zmieniających się wymagań stanowiska pracy. Harmonizacja może jednak przebiegać również w drugą stronę – gdy określone kompetencje pracowników skutkują przeprofilowaniem treści pracy na stanowisku lub prowadzą do rezygnacji z jednych prac i podejmowania innych" (Oleksyn 2006: 199−200). Spójne rozumienie zbioru kompetencji organizacyjnych prezentuje rysunek 1.2.

Rys. 1.2. Idea kompetencji organizacji
Źródło: opracowanie własne

Kompetencje organizacyjne są jednocześnie kompetencjami indywidualnymi pod względem struktury i treści. Oba zbiory zatem wzajemnie na siebie oddziałują.

Tak rozumiane kompetencje można podzielić na dwa podzbiory – **kompetencji ogólnych** oraz **kompetencji technicznych**. Kompetencje techniczne są charakterystyczne dla określonych ról (najczęściej zawodowych), natomiast kompetencje nieposiadające charakteru technicznego z natury swojej mają wymiar bardziej ogólny (Rothwell, Hohne, King 2000, w: Dubois, Rothwell 2008: 35). W grupie kompetencji ogólnych wyróżnić można podgrupę **kompetencji kierowniczych**, których wspólnym wyznacznikiem jest pełnienie funkcji kierowniczych i zarządczych tak w odniesieniu do ludzi, jak i do zasobów materialnych organizacji. O ile kompetencje organizacji i pracowników tworzą ten sam zbiór, o tyle różne mogą być pola tych zbiorów.

Przyjęcie perspektywy analizy stanowiska powoduje, że omawiany zbiór kompetencji staje się zbiorem **oczekiwanych kompetencji organizacyjnych**. Definiują one oczekiwany zakres umiejętności i postaw, wynikających z treści zadań, przypisanych poszczególnym stanowiskom pracy. Przyjęcie perspektywy analizy pracownika powoduje, że omawiany zbiór kompetencji staje się zbiorem **realnie dostępnych kompetencji**, ujawnianych w środowisku pracy przez pracowników organizacji. W optymalnej (w danym momencie) sytuacji, zbiory te (a dokładniej ich pola) pokrywają się – co oznacza, że ujawniane przez pracowników kompetencje pokrywają się z tymi, jakie oczekiwane są z punktu widzenia treści zadań, przypisanych poszczególnym stanowiskom pracy.

Z tego punktu widzenia przedmiotem zarządzania kompetencjami jest zarówno optymalizowanie struktury kompetencji organizacyjnych, by w pełni oddawały intencje i cele strategiczne organizacji, jak i ciągłe badanie stanu i harmonizowanie struktury kompetencji indywidualnych z wymaganiami organizacji w danej sytuacji.

Uwzględniając wzajemne relacje między dwoma perspektywami analizy – pracownika i zajmowanego przez niego stanowiska pracy, R. E. Boyatzis opracował definicję kompetencji, najefektywniej łączącą obie perspektywy. Dlatego też w niniejszej publikacji przyjęto, że kompetencje to: „potencjał, istniejący w człowieku, prowadzący do takiego jego zachowania, które przyczynia się do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy w ramach parametrów otoczenia organizacji, co z kolei daje pożądane wyniki" (Boyatzis 1982: 18).

1.2. Kompetencje jako czynnik konkurencyjności organizacji

1.2.1. Przewaga strategiczna organizacji jako źródło jej konkurencyjności

Począwszy od początku lat osiemdziesiątych, głównym narzędziem kształtowania pozycji rynkowej organizacji stało się zarządzanie strategiczne. W sposób najbardziej syntetyczny zarządzanie strategiczne sprowadzić można do procesu formułowania i wdrażania strategii[4]. Choć jest ona kluczowym

[4] Najczęściej spotykane modele procesu zarządzania strategicznego obejmują trzy etapy: proces analizy strategicznej, proces wyboru strategii oraz proces wdrażania strategii. Część autorów łączy pierwsze dwa procesy w jeden – proces formułowania strategii – sprowadzając zarządzanie strategiczne do dwuetapowego procesu formułowania i wdrażania strategii. Zob. także Czapla (2002a: 15–21).

elementem tego procesu, to wciąż nie ma szeroko akceptowanej standardowej definicji strategii. Wynika to z faktu, że, jak twierdzi K. Obłój, strategia, będąc pojęciem naturalnym, wzbudza wiele sporów semantycznych. Jako przykład przytacza on piętnaście różnych definicji tego terminu. Grupując je w kilka bloków, podkreśla, iż „nie ma żadnej »najlepszej« czy też »prawdziwej« koncepcji strategii, są natomiast różne podejścia i różne koncepcje" (Obłój 1988: 2).

Pierwsza z wyznaczonych przez niego grup ujmuje strategię jako **plan działania**. W tym ujęciu strategia jest próbą odpowiedzi na pytanie, czym jest i czym będzie organizacja w przyszłości. Realizacja tak rozumianej strategii pozwala rozwijać silne strony i zwiększać szanse oraz niwelować wpływ stron słabych i zagrożeń. Druga grupa to definicje, widzące strategię jako **pozycję organizacji**. W tym ujęciu strategia rozumiana jest jako ustalanie przyszłej pozycji organizacji w otoczeniu. Może to być np. pozycja: lidera w zakresie globalnych kosztów produkcji, jedynego dostarczyciela unikalnego produktu lub polegająca na zajęciu określonej niszy w otoczeniu. W trzeciej grupie definicji strategia rozumiana jest jako **wzorzec działania**. W tym wypadku chodzi o stworzenie pewnych standardów oraz procedur, według których organizacja działa i w których pryzmacie jest postrzegana. W ostatniej czwartej grupie strategia to proces poszukiwania **tożsamości organizacyjnej**. W tym ujęciu strategia traktowana jest jako najgłębiej zakodowane w strukturze i procesach organizacji cechy charakterystyczne, które służą identyfikacji i odróżnianiu organizacji od konkurencji, przez co zapewniają jej przetrwanie.

Podobne podejście, polegające na łączeniu różnych definicji strategii w grupy, prezentuje także J. Jeżak. Uznając niejednoznaczność terminu „strategia", grupuje jej definicje według innego klucza. Jeżak wyróżnia dwa nurty w podejściu do dyskutowanego zagadnienia.

Pierwszy to tzw. **nurt pozycyjny**. „Reprezentanci tego nurtu – rzec by można klasycznego – rozumieją strategię przede wszystkim jako sprecyzowanie przyszłej pozycji danej firmy w stosunku do innych firm oraz w stosunku do rynku krajowego bądź zagranicznego" (Jeżak 1992: 11). Drugi nurt to **nurt kierowniczy**, którego przedstawiciele patrzą na strategię poprzez proces zarządzania przedsiębiorstwem. Poszukuje się takiego modelu zarządzania, który zapewniłby firmie długotrwałą egzystencję. Jako cel podaje się stworzenie konkretnego zestawu reguł decyzyjnych, które zapewnią sprawne rozwiązywanie problemów i szybkie podejmowanie działań.

Reasumując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że strategia powinna zawierać następujące kwestie (Hinterhuber 1992: 38−40):

- wizję przedsiębiorstwa, a co za tym idzie określony kierunek rozwoju jego działań;

- filozofię przedsiębiorstwa, rozumianą jako skonkretyzowaną jego wizję – ustalone zasady postępowania;
- konkurencyjność, czyli ustalenie, w czym przedsiębiorstwo jest lepsze od konkurencji i co może dać mu nad nią przewagę;
- możliwości realizacji przyjętej wizji z uwzględnieniem odpowiedniej swobody działań i właściwego zakresu delegowania uprawnień do kierowników niższego szczebla, jak też fachowości pracowników pracujących w firmie oraz zapewnieniem im możliwości pełnego wykorzystania ich zdolności i potencjału twórczego.

Strategia jest zatem pojęciem złożonym z wielu wzajemnie ze sobą połączonych elementów, takich jak normy, które tworzą określony, charakterystyczny dla danej organizacji, system wartości. System ten skłania organizację do podjęcia działań, które:

- uwzględniają przyszły kształt organizacji,
- zapewniają jej sprawne działanie i długotrwałą egzystencję,
- umożliwiają zajęcie pożądanej przez nią pozycji na rynku,
- zapewnią ustanowienie określonego wzorca postępowania, dającego jej własną rynkową tożsamość.

Poszukując źródeł przewagi strategicznej, zauważyć jednakże trzeba, że na przestrzeni lat różni autorzy prezentowali odrębne podejścia do sposobu definiowania strategii organizacji. Przykładowe zestawienie takich podejść prezentuje tabela 1.2.

Tabela 1.2. Zestawienie wybranych modeli tworzenia strategii

Autor	Wyznaczone przez niego (nią) modele
H. Mintzberg (1973: 44−53)	przedsiębiorczy, planistyczny i adaptacyjny
L. J. Burgeois, D. R. Brodwin (1984: 241−264)	dowódcy, zmiany, kulturowy, współpracy i wzrastania
E. Chaffee (1985: 89−98)	liniowy, adaptacyjny i objaśniający
I. Ansoff (1987b: 501−515)	systematyczny, *ad hoc*, reagujący i organiczny

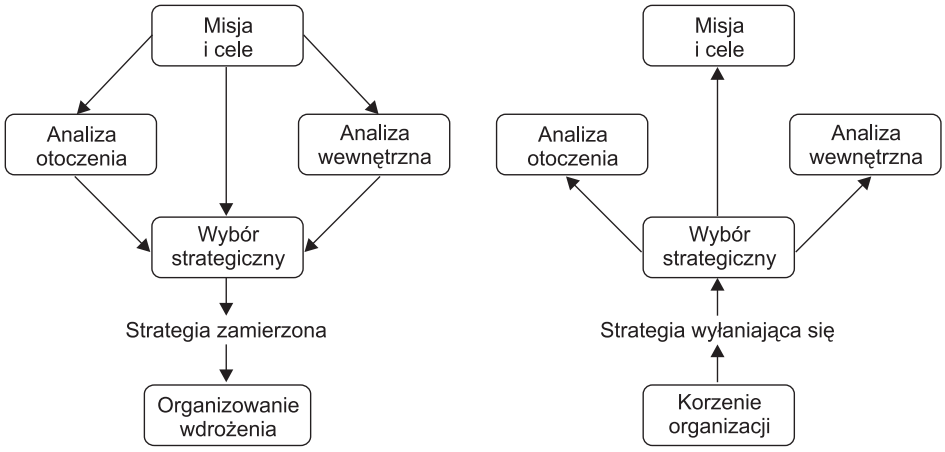
Źródło: opracowanie własne.

W wielości podejść i modeli[5] niezmienne wydaje się założenie, że strategia, jako element centralny w kształtowaniu zachowań konkurencyjnych organizacji, powinna zawierać źródła (sposoby) osiągania przewagi nad konkurencją. Przewaga strategiczna to coś, co (będąc lub nie będąc uświadomione przez

[5] Szersze omówienie różnych modeli strategii znaleźć można w: Czapla (2002b: 9–14).

klientów) jednoznacznie tworzy wartość dla klienta (Sago 2003). Niezwykle ważną cechą przewagi strategicznej jest to, że musi ona znaleźć swoje potwierdzenie także poza (choćby nawet najgłębszym) wewnętrznym przekonaniem firmy. To, czy „to coś" (zakładana przez firmę przewaga strategiczna) dostarcza klientowi wartość, musi znaleźć swoje potwierdzenie na rynku.

Wyróżnić można dwa podejścia do budowania przez organizacje swojej przewagi strategicznej – „od góry" oraz „od dołu". Obydwa podejścia wywodzą się z przedstawionej przez H. Mintzberga koncepcji, dzielącej strategie na zamierzone (planowane) i wyłaniające się (nieplanowane) (Mintzberg, McHugh 1985: 160−197; Mintzberg, Quinn 1991: 13−14). Idee tych dwu podejść obrazuje rysunek 1.3.



Rys. 1.3. Dwa podejścia do budowania strategii
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Hill, Jones (1989: 10)

W modelu strategii zamierzonej punktem wyjścia do budowania przewagi strategicznej jest zdefiniowanie **misji** i zgodnych z nią celów organizacji. Misja jest tu rozumiana jako szczególny powód istnienia organizacji, wyróżniający ją spośród innych organizacji na rynku. A zatem misja „to wspólne wartości przyjmowane przez wszystkich pracowników i zarząd firmy" (Stachowski 1994: 22). Tak rozumiana misja wyznacza kontekst, w jakim prowadzona jest analiza otoczenia i wnętrza organizacji oraz w jakim dokonywany jest wybór strategiczny, determinujący sposób podejścia organizacji do budowania swojej rynkowej przewagi konkurencyjnej. „Misja przedsiębiorstwa uwarunkowana jest pięcioma elementami. Pierwszy to jego historia. Każde przedsiębiorstwo ma swoją historię celów, prowadzonej polityki oraz osiągnięć. Organizacja nie może

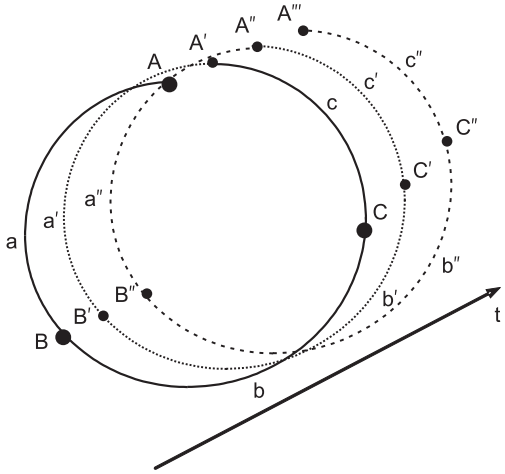
zbyt radykalnie odbiegać od swojej przeszłości. [...] Drugi element brany pod uwagę to bieżące preferencje kierownictwa i właścicieli. [...] Po trzecie na kształt misji danej organizacji wpływa otoczenie rynkowe. Po czwarte zasoby, którymi dysponuje organizacja determinują realność misji. Na koniec należy dodać, że organizacje powinny opierać swoją misję na wykorzystaniu wyróżniającej ją fachowości i na kompetencjach (doświadczeniu)" (Kotler 1994:61).

W drugim modelu punktem wyjścia do budowania przewagi strategicznej są pomysły pochodzące z głębi organizacji, weryfikowane na etapie wyboru strategicznego. Analiza otoczenia i wnętrza organizacji jest podporządkowana sprawdzeniu dopasowania „oddolnych" strategii do realiów rynku i samej organizacji. Według H. Mintzberga, przyjęcie przez organizację modelu strategii wyłaniającej się może okazać się znacznie skuteczniejsze niż przyjęcie modelu strategii planowanej. Skuteczności strategii wyłaniającej się upatrywał on w większej elastyczności działań organizacji, pozwalającej jej na lepsze rozpoznanie rynku i efektywniejsze wykorzystanie pojawiających się na nim szans. Generalnie jednak podejście „od dołu" krytykowane było za brak kompleksowości i zintegrowania wewnętrznych działań organizacji. To właśnie „krytyka podejścia oddolnego była jednym z ważnych impulsów rozwoju zarządzania strategicznego" (Pierścionek 1997: 21). Zawarty w tym podejściu postulat elastyczności w wykorzystywaniu pojawiających się szans rynkowych stanowi ważny przyczynek do zrozumienia roli, jaką odgrywają kompetencje. Z tego punktu widzenia szczególne znaczenie ma powtarzalność działań służących kształtowaniu przewagi konkurencyjnej, wynikająca ze specyfiki cyklu procesu zarządzania strategicznego (Czapla 1998: 20−30).

Jeżeli porównać proces zarządzania strategicznego do ruchomych obrazów, w których akcja rozwija się w sposób ciągły: od jednej sceny (sytuacji) do następnej, to mistrzostwo zarządzania strategicznego wymagałoby „kontroli wątku i akcji w tej cyklicznie powtarzającej się układance problemów i szans, jakie pojawiają się w działalności każdej organizacji" (Thain 1990: 97). Cykliczność ma zatem kluczowe znaczenie dla doskonalenia sposobu wykorzystywania zarządzania strategicznego. Doskonałość taka osiągana jest właśnie poprzez ciągłe powtarzanie sekwencji działań. Obrazuje to rysunek 1.4.

Cykl rozpoczyna proces analizy strategicznej. W jej wyniku ustalono uwarunkowania oraz wytyczne dotyczące możliwości dokonania wyboru strategicznego. W dzisiejszym świecie coraz ważniejszym elementem analizy strategicznej jest właściwe rozpoznanie i zrozumienie posiadanych przez organizację kompetencji. Kolejnym elementem cyklu jest proces wyboru strategii. W wyniku dokonania przez organizację wyboru strategicznego pojawiają się wytyczne dla opracowania planów procesów, procedur i programów działania

oraz sposobów sprawowania kontroli poprawności ich przygotowania i realizacji. Dokonany wybór strategiczny zawiera w sobie także zakres i głębokość koniecznych zmian w organizacji, zwłaszcza tych ukierunkowanych na strukturę kompetencji pracowników organizacji. Ostatnim elementem cyklu jest proces realizacji strategii. Powstałe w jego wyniku fakty – osiągnięte cele – tworzą nowe uwarunkowania i nowy kontekst dla analizy strategicznej.



Na powyższym schemacie poszczególne punkty oznaczają:

A Proces analizy strategicznej

a Powstałe w wyniku analizy strategicznej uwarunkowania oraz wytyczne co do możliwości dokonania wyboru strategicznego

B Proces wyboru strategii

b Powstałe w wyniku dokonania wyboru strategicznego wytyczne dla planowania procesów, procedur i programów działania oraz sposobów sprawowania kontroli poprawności ich opracowywania i realizacji

C Proces realizacji strategii

c Powstałe w wyniku realizacji przyjętej strategii (osiągnięte cele) nowe uwarunkowania i nowy kontekst dla analizy strategicznej (A')

Rys. 1.4. Cykl procesu zarządzania strategicznego
Źródło: opracowanie własne

Dzięki takiemu podejściu do procesu zarządzania strategicznego możliwe jest przejęcie przez strategie budowane „od góry" elastyczności i otwartości na „oddolne" pomysły – tak charakterystycznych cech dla strategii wyłaniających się.

1.2.2. Kompetencje jako przewaga strategiczna organizacji

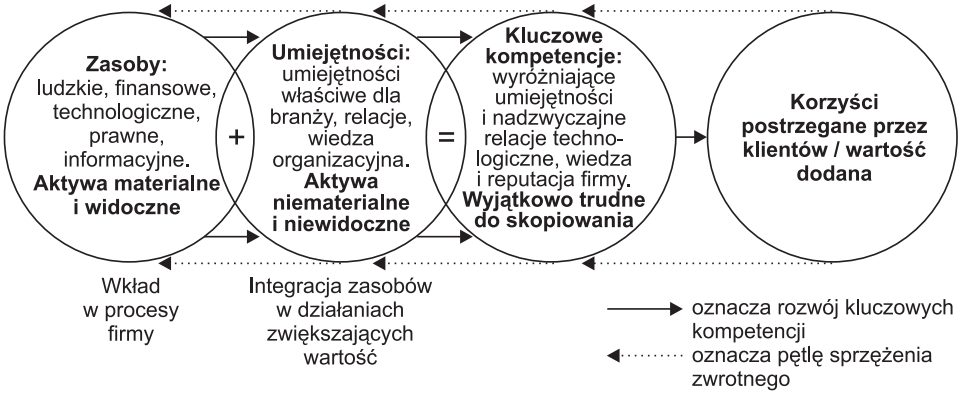
Zrozumienie miejsca i znaczenia kompetencji w zarządzaniu współczesną organizacją wymaga znajomości zasad funkcjonowania rynku. K. Obłój (2002), pisząc o wyzwaniach konkurencyjnych, jakie stoją przed organizacją, zwraca uwagę, że by sprostać dzisiejszym wymaganiom rynku (a w efekcie, by firmy mogły odnajdywać i budować swoją przewagę strategiczną), firmy muszą nauczyć się łączyć przestrzeganie klasycznych zasad biznesu z innowacyjnym do nich podejściem. Autor wskazuje, iż mimo zmian wywoływanych procesami globalizacji i wzrostem tempa innowacji technologicznych, istnieją trzy niezmienne zasady biznesu (Obłój 2002: 15).

Pierwsza z zasad mówi, że należy jasno zdefiniować swój biznes, by na tej podstawie rozpoznać swoje kluczowe obszary kompetencji, a w rezultacie móc efektywnie zaspokajać potrzeby kluczowych klientów. Centralnym elementem tej zasady jest poszukiwanie przez organizację możliwości zaspokajania rozpoznanych i zdefiniowanych potrzeb klienta poprzez dostarczanie mu wartości, których nośnikiem są produkty lub usługi oferowane przez firmę.

Druga z zasad mówi, że należy kontrolować poziom kosztów funkcjonowania organizacji i zapewnić jej dodatnie przepływy finansowe. Zasada ta jest konsekwencją prostej prawdy rynkowej – zyski są na rynku w „kieszeni" klientów firmy, zaś sama firma jest jedynie źródłem kosztów. Im mniej kosztuje funkcjonowanie firmy, im ponoszone koszty są bardziej uzasadnione (wartością dla klienta), tym większe są szanse na osiągnięcie zysków.

Trzecia zasada mówi, że należy wykorzystywać potencjał swoich pracowników. Logikę działań, wynikającą z tej zasady, opisać można słowami K. Blancharda i J. Spencera (1992: 66−67), którzy twierdzą, że każdy menedżer ma do wyboru trzy możliwości: „po pierwsze, może [...] zatrudniać samych asów. Ale trudno ich znaleźć i dużo kosztują. Po drugie, jeśli nie może [...] zatrudnić asa, może [...] zatrudnić kogoś na tyle zdolnego, aby stał się asem. Jeśli nie zamierza [on] zdecydować się na żadną z dwóch powyższych możliwości [...], pozostaje tylko jedna możliwość – modlitwa [...] jest wielu menedżerów, którzy codziennie wznoszą swe modły: mam nadzieję, że ta osoba da sobie radę".

Potencjał pracowników, do którego odwołuje się trzecia zasada biznesu, definiowany jest poprzez ich kompetencje. Oczekiwane kompetencje pracowników organizacji kreowane są poprzez strategiczne wykorzystywanie zasobów i możliwości organizacyjnych. To, jakie kompetencje przynoszą do organizacji jej pracownicy, oraz to, w jaki sposób są one rozwinięte (w trakcie ich funkcjonowania w organizacji), określa zakres, w jakim organizacja może zrealizować swój zamysł strategiczny (Czapla 2003: 26−31). Dzięki temu kompetencje pracowników stają się podstawą budowania przewagi strategicznej. Takie podejście do budowania przewagi strategicznej prezentuje rysunek 1.5.



Rys. 1.5. Relacje pomiędzy zasobami, umiejętnościami i kluczowymi kompetencjami
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Stonehouse, Hamill, Cambell, Puride (2001: 37)

Aby organizacja mogła budować swoją przewagę strategiczną na zasobach, muszą one być (Urbanowska-Sojkin, Banaszyk, Witczak 2007: 178):

- cenne, w kontekście podejmowanej działalności i jej produktów szczególnie wartościowe są te, które umożliwiają wytwarzanie produktów niepowtarzalnych, przynoszących unikatową wartość użytkową dla klienta;
- rzadkie, w zakresie ich występowania i możliwości pozyskania przez przedsiębiorstwa konkurencyjne; cechę rzadkości wyraża również możliwość ich substytucji; dobra rzadkie (w krańcowym ujęciu) nie mają substytutów;
- trwałe, czyli mające zdolność do tworzenia (przy umiejętnym ich wykorzystaniu) cech konkurencyjności przedsiębiorstwa, a także przewagi konkurencyjnej; symptomatyczną cechą większości zasobów o charakterze materialnym (zwłaszcza rzeczowych) jest zmniejszająca się ich atrakcyjność z upływem czasu, natomiast w przypadku zasobów niematerialnych – zwiększanie się ich wartości z upływem czasu;
- trudne do imitacji ze względu na prawne formy zabezpieczenia, czas, jaki musi upłynąć, aby dany zasób powstał (wizerunek przedsiębiorstwa), koszty nieodwracalne, które trzeba ponieść, aby zasób pozyskać (koszty promocji), wyłączność działania, będącego wynikiem podjęcia działań w niszy rynkowej i uzyskania efektu skali lub silnego wizerunku albo jako skutek protekcjonizmu czy uzyskania zezwoleń na prowadzenie działalności.

W rzeczywistości „od przedsiębiorstwa zależy, czy posiadane zasoby, wycenione w aspekcie cech konkurencyjności, przyczynią się do uzyskania przewagi konkurencyjnej. Nie bez powodu określa się kompetencje jako konceptualizację nowej klasy zasobów" (Bartnicki 2000: 33). W efekcie we

współczesnych organizacjach przed specjalistami zajmującymi się zarządzaniem personelem stają zupełnie nowe wyzwania. W pierwszej kolejności źródłem tych wyzwań są procesy umiędzynarodawiania działalności przedsiębiorstw (Brewster, Harris, Sparrow 2001: 38). Analiza tego zjawiska pozwala zinterpretować jego specyfikę w następujący sposób:

- przejście od struktur zarządzania, opartych na rynkach krajowych, w stronę struktur odzwierciedlających przepływ procesów biznesowych, zróżnicowanych regionalnie. Z punktu widzenia funkcji personalnej oznacza to wciąż wzrastające zapotrzebowanie na przekrojową, a jednocześnie zestandaryzowaną informację o pracownikach – ich potencjale i aktualnych możliwościach;
- postrzeganie pracowników jako kluczowego zasobu organizacji. W momencie gdy pracownik staje się najcenniejszym zasobem firmy, koniecznym jest umiejętne przyciągnięcie, rozwijanie i utrzymanie talentów. Dla firmy oznacza to konieczność zbudowania wewnętrznie spójnej platformy realizacji funkcji personalnej. Z punktu widzenia pracowników oznacza to możliwość świadomego kształtowania własnej kariery zawodowej.

Odpowiedzią na te wyzwania jest zarządzanie zasobami ludzkimi, oparte na kompetencjach. By firma mogła efektywnie wykorzystywać system zarządzania kompetencjami dla budowania swojej przewagi konkurencyjnej, musi ona przejść szereg kroków (Greengard 2001: 46):

- zbudowanie banku (oczekiwanych) kompetencji organizacyjnych poprzez ankiety, wywiady, badania grup fokusowych oraz analizy. Każda organizacja ma swój unikalny i identyfikujący ją układ oczekiwanych umiejętności i kwalifikacji, gwarantujących jej sukces[6]. Mimo znacznego sformalizowania metod, proces identyfikacji kluczowych kompetencji firmy wciąż pozostaje gdzieś pomiędzy sztuką a nauką;
- zbudowanie narzędzia zarządczego, które śledzić będzie efektywność pracowników. Przy wykorzystaniu list kontrolnych, arkuszy kalkulacyjnych lub specjalistycznego oprogramowania, organizacja może oceniać i bilansować stan kompetencji swoich pracowników;
- integracja wyników bilansu kompetencji z innymi systemami, wykorzystywanymi w ramach realizacji funkcji personalnej, takimi jak: rekrutacja, szkolenia czy planowanie następstw stanowiskowych. Lista kluczowych kompetencji, oczekiwanych na danym stanowisku pracy, powinna stanowić punkt wyjścia do budowy listy pytań zadawanych kandydatowi do pracy.

[6] Zgodnie z opisaną wcześniej logiką wzajemnych relacji, jakie zachodzą pomiędzy kompetencjami organizacji i kompetencjami pracowniczymi, by firma mogła w pełni wykorzystać swój unikalny i identyfikujący ją układ umiejętności i kwalifikacji, musi on znaleźć swoje odzwierciedlenie w rzeczywistych kompetencjach, prezentowanych przez pracowników. Dopiero wtedy kompetencje te stać się mogą podstawą sukcesu organizacji.

Podobnie, lista taka na późniejszym etapie realizacji funkcji personalnej[7] może być podstawą do określania potrzeb szkoleniowych itp.;

- zapewnienie ciągłości funkcjonowania sytemu oceny kompetencji pracowników. Zarządzanie kompetencjami nie jest czynnością jednorazową, dlatego w celu zapewnienia właściwych efektów, system taki powinien być poddawany cyklicznym uaktualnieniom;
- cierpliwość. System zarządzania kompetencjami przynosi organizacji wymierne korzyści. Zapełnienie rozpoznanych luk kompetencyjnych wymaga jednak czasu. Zdarzyć się może, że nabycie przez pracowników firmy nowych kompetencji łączy się z koniecznością zmiany kultury organizacyjnej. Dlatego ważnym zadaniem specjalistów od zarządzania zasobami ludzkimi jest edukowanie poprzez ukazywanie korzyści ze stosowania sytemu, w szczególności w odniesieniu do rozwoju i planowania kariery.

Przejście powyższej ścieżki, tzn.: opracowanie banku kompetencji organizacji[8], a następnie oczekiwanych wymogów kompetencyjnych w postaci profili kompetencyjnych stanowisk pracy (list wymaganych kompetencji wraz z przypisanymi im oczekiwanymi poziomami ich spełnienia) i dokonanie cyklicznej oceny kompetencji pracowników, stanowi punkt wyjścia do budowania przewagi strategicznej firmy, opartej na unikalnych (w porównaniu do konkurentów) kompetencjach.

Posiadanie przez firmę tak rozumianego banku kompetencji jest podstawą ich implementacji do procesu zarządzania strategicznego. Warto pamiętać, że „każda organizacja ma wiele zasobów, możliwości i rutyn, które są podobne do tych, jakie znaleźć możemy w innych organizacjach. Istotnie, duży zbiór zasobów, możliwości i rutyn konieczny jest, by firma pozostała w biznesie. Jednakże tylko relatywnie niewielka ilość działań, jakie podejmuje organizacja, stanie się jej wyróżniającymi kompetencjami" (Huff, Floyd, Herman, Terjesen 2009: 30). Model wzajemnych relacji między wyróżniającymi kompetencjami a przewagą konkurencyjną organizacji prezentuje rysunek 1.6. Przyjęcie takiego modelu oznacza, że organizacja, chcąc w pełni wykorzystać kompetencje do budowania własnej przewagi strategicznej, musi podjąć takie działania, jak:

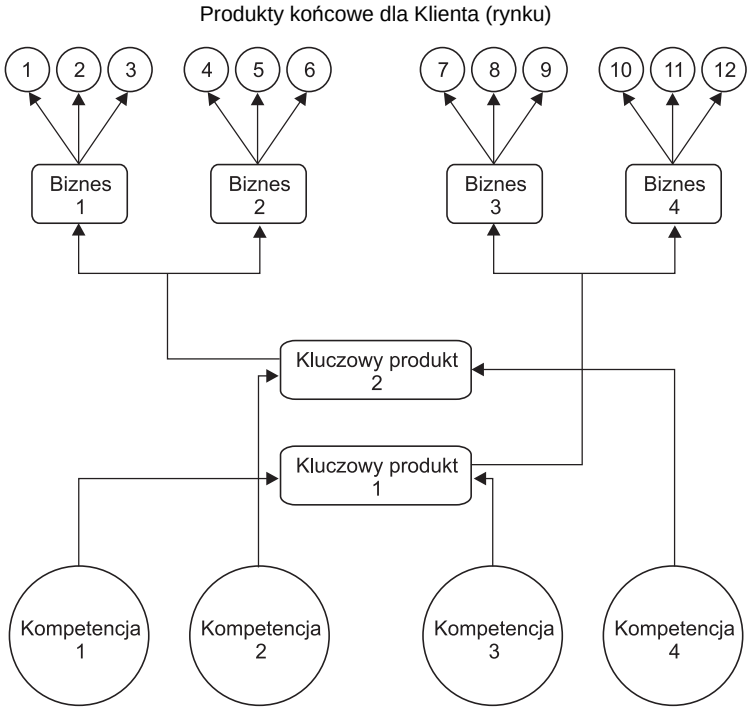
- zdiagnozowanie kluczowych – wyróżniających organizację kompetencji, które składają się na jej model działań biznesowych;
- rozpoznanie i sparametryzowanie kluczowych produktów (towarów lub usług), oferowanych przez organizację. Rozpoznanie takie powinno odbywać się

[7] Zakres działań, składających się na funkcję personalną, omówiono w podrozdziale 2.1: Funkcja personalna jako wyznacznik obszaru wykorzystywania kompetencji w organizacji.

[8] Często spotykaną praktyką jest określanie kompetencji korporacyjnych, stanowiących, wspólną dla wszystkich stanowisk, bazę umiejętności, które budować powinny tożsamość rynkową firmy.

przy wykorzystaniu kryterium wartości dla klienta. Unikać należy pułapki myślenia „producenckiego”. O tym, czy? i co? jest produktem, decyduje rynek – czyli klient i jego potrzeby, które dany produkt zaspokaja;

- zdefiniowane biznesów, w których organizacja prowadzi swoje operacje. To, co nazywamy biznesem, powstaje poprzez skrzyżowanie specyficznych (oferowanych) towarów/usług i specyficznych (obsługiwanych) segmentów klientów. Przez segment klienta rozumieć należy dowolną grupę (kategorię) rynkową odbiorców, charakteryzujących się wspólnymi cechami i potrzebami, co w efekcie kształtuje sposób i charakter zaspokajania ich potrzeb rynkowych.



Rys. 1.6. Kompetencje jako źródło przewagi konkurencyjnej organizacji
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Prahalad, Hamel (1990: 5)

Kluczowe znaczenie ma właściwe zdefiniowanie biznesów, co dokonywane jest etapami.

Analizę produktów, oferowanych dla każdego z biznesów, przeprowadza się z uwzględnieniem perspektywy (Doye, Stern 2006: 89):

1. Produktowej – obejmującej: zdefiniowanie oczekiwanego zróżnicowania produktów (towarów/usług); określenie oczekiwanej funkcjonalności produktów

(towarów/usług); określenie oczekiwanych (przez potencjalnych klientów) cech produktów (towarów/usług);

2. Cenowej – obejmującej: zdefiniowanie segmentów cenowych; określenie zasad udzielania rabatów i wykorzystywania programów lojalnościowych; zróżnicowanie geograficzne segmentów cenowych (nienaruszające prawa);

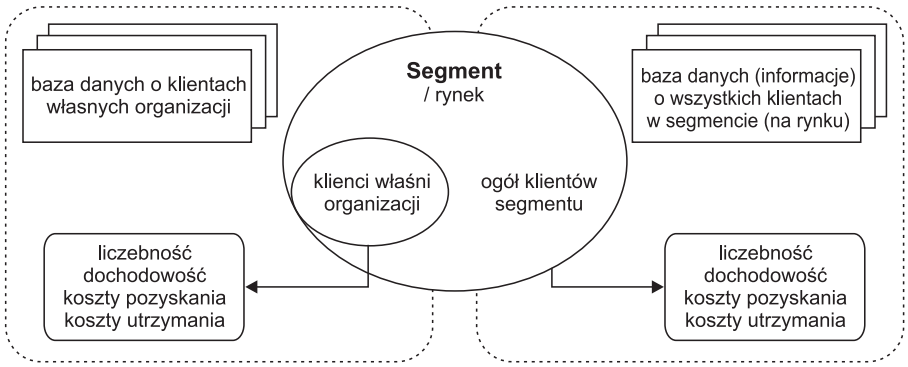
3. Promocyjnej – obejmującej: zdefiniowanie oczekiwanych form i narzędzi promocji; zdefiniowanie oczekiwanego zakresu działań w obszarze *Public Relation*; zdefiniowanie oczekiwanego zakresu działań w obszarze akcji promocyjnych dla klientów (eventy, promocje, konkursy itp.); zdefiniowanie oczekiwanego zakresu działań w obszarze *trade promotion* oraz *direct* marketingu;

4. Dystrybucji – obejmującej: zdefiniowanie oczekiwanych kanałów dystrybucji produktów (towarów/usług); zdefiniowanie oczekiwanego pokrycia rynku; zdefiniowanie oczekiwanego zróżnicowania kanałów rynkowych; określenie stopnia bezpośredniości kanałów dystrybucyjnych;

5. Serwisu obejmującego zdefiniowanie struktury działań w takich obszarach, jak: *pre-sale service* – czyli obsługa przedsprzedażowa, przede wszystkim doradztwo dla klienta; *point-of-sale service* – czyli obsługa w punkcie sprzedaży; *post-sale service* – czyli obsługa posprzedażowa klienta.

Wymienione wyżej obszary analiz strategicznych powinny być realizowane w zgodzie z, i w nawiązaniu do logiki wniosków, wypływających z analizy istotnych cech rynku, na którym poprowadzić będą swoje działania poszczególne biznesy. W szczególności, rozpoznanie istotnych cech rynku dotyczyć powinno takich kwestii, jak:

● struktura segmentu (rynku), czyli dane dotyczące liczebności, dochodowości oraz kosztów pozyskania i utrzymania (bieżącej obsługi) klienta – patrz rysunek 1.7;



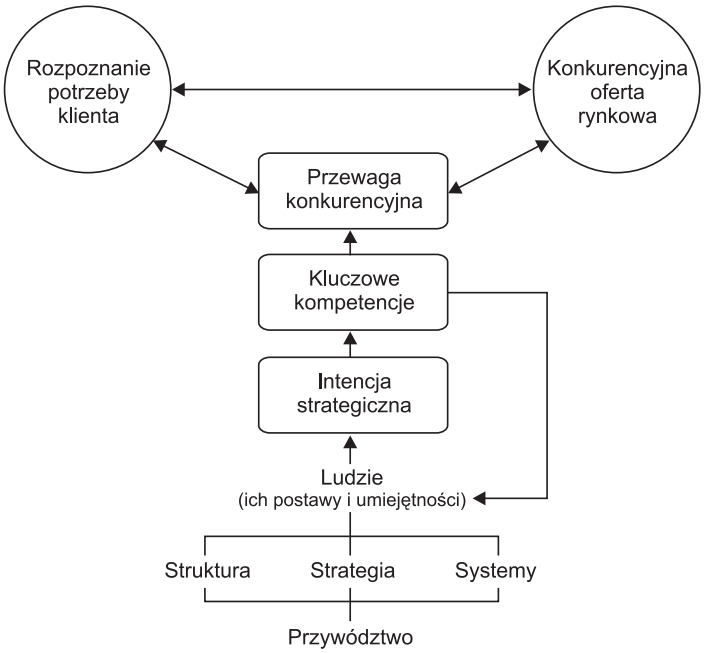
Rys. 1.7. Istotne cechy – struktura segmentu (rynku)
Źródło: opracowanie własne

● cechy klienta, rozumiane jako zespół wskaźników (parametrów), definiujących szczególny sposób zaspokajania potrzeb danego klienta;

● krytyczne czynniki sukcesu, rozumiane jako zespół wskaźników (parametrów), definiujących szczególny sposób funkcjonowania organizacji, warunkujący jej możliwość odniesienia sukcesu rynkowego w danym segmencie;

● pozycję rynkową[9], rozumianą jako wnioski, płynące z analiz wykorzystujących np.: macierz BCG (Rawski 1996: 34; Porter 1992: 351); macierz McKinseya (Thompson, Strickland 1992: 202–203; Smith 1985: 93); macierz „Produkt – Rynek" (Ansoff 1987a: 109); macierz ADL (Strategor 1995: 130−131); analiz SWOT (Thompson, Strickland 1992: 88); analiz „Pięciu sił Portera" (Porter 1992: 21−46); analiz „Grup strategicznych" (Obłoj 1997: 62; Porter 1992: 142) itp.

Zdefiniowane obszary działania rynkowego organizacji połączyć należy z działaniami, podejmowanymi w obszarze zarządzania organizacją. Logikę taką prezentuje rysunek 1.8.



Rys. 1.8. Kompetencje a system zarządzania organizacją
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Doye, Stern 2006: 26

[9] Omówienie narzędzi analizy strategicznej znaleźć można w: Czapla (2005: 15–35).

Wzajemne relacje między systemem zarządzania organizacją a budowaniem przewagi strategicznej, opartej na kompetencjach, można zinterpretować w następujący sposób:

1. U podstaw nadania ram organizacyjnych działaniom strategicznym leży zbudowanie modelu **przywództwa** – wskazującego kierunki rozwoju i jednocześnie angażującego kadrę kierowników oraz kluczowych specjalistów w proces zarządzania strategicznego, rozumiany jako sekwencja stawiania pytań, gromadzenia danych i informacji oraz wyciągania wniosków i opracowywania programów działania;

2. Kolejnym poziomem działań jest układ: **struktura – strategia – system**. Struktura, rozumiana statycznie, to sposób uporządkowania organizacji, reprezentowany przez schemat organizacyjny wraz ze wszystkimi współzależnościami delegowania zadań, uprawnień i odpowiedzialności. Strategia to logiczny zespół działań, ukierunkowanych na osiągnięcie realnie możliwej przewagi nad konkurencją oraz polepszenie wykorzystania posiadanych zasobów. System to inaczej struktura rozumiana dynamicznie. A zatem przez system rozumieć należy procedury i przepływy, obrazujące sposób, w jaki organizacja realizuje swoje codzienne zadania w takich obszarach, jak: finanse, wytwarzanie, kontrola, przepływ informacji itd.

3. Następnym poziomem działań są **ludzie** – rozumiani jako ich zaangażowanie w proces oraz jako ich układ kompetencji.

4. Wyższe poziomy (**intencja strategiczna**, **kluczowe kompetencje** oraz **przewaga strategiczna**) opisują układ działań, dotyczących strategii dla poszczególnych biznesów – realizowanych w logice, opisanej w modelu na rysunku 1.4 tak, by jasno definiując przewagę strategiczną, organizacja mogła zaoferować konkurencyjną ofertę rynkową, opartą na rzetelnie rozpoznanych potrzebach klienta.

Pamiętać należy, że chociaż kompetencje zaliczają się do czynników analizy wnętrza organizacji, to jednak weryfikowane są przez jej otoczenie. Zapominanie o tej prawdzie powoduje, iż „wyodrębnienie kluczowych kompetencji przedsiębiorstwa zbyt często staje się poprawiającym samopoczucie ćwiczeniem, którego nie sposób źle wykonać. Każda firma jest w stanie wskazać jedną czynność, którą wykonuje relatywnie lepiej niż inne, i nazwać ją swoją kluczową kompetencją. Niestety, podstawą jej wyodrębnienia nie powinna być ocena wewnętrzna. Należy ją wskazać, posługując się obiektywną oceną dokonaną przez kogoś z zewnątrz. Chodzi przy tym o to, by wykryć nie tę czynność, którą firma wykonuje najlepiej ze wszystkich podejmowanych działań, tylko tę, którą wykonuje lepiej od swoich konkurentów. Taką kompetencję należałoby raczej nazywać »wyróżniającą«" (Collis, Montgomery 2009: 166).

By kompetencje mogły stanowić podstawę do budowania przewagi konkurencyjnej, powinny charakteryzować się czterema szczególnymi cechami: cichością (*tacitness*), solidnością (*robustness*), zakorzenieniem (*embeddedness*) oraz konsensusem organizacyjnym (*consensus*) (King, Fowler, Zeithaml 2001: 95−106).

Cichość[10] kompetencji prezentowana jest przez A. W. Kinga, S. W. Fowlera i C. P. Zeithamla jako kontinuum: od cichości – kompetencji znajdującej się w świadomości poszczególnych osób, do jawności – kompetencji, dającej się skodyfikować poprzez opis, instrukcje, procedury, zasady itp. Cichość kompetencji wynika z dwoistości charakteru tychże (por. rysunek 1.2). Patrząc na kompetencje z perspektywy stanowiska pracy, mamy do czynienia z wymaganiami dotyczącymi określonych umiejętności i postaw. Z kolei patrząc na (te same) kompetencje z perspektywy człowieka, mamy do czynienia z wykonaniem – indywidualnym podejściem do spełniania wymogów kompetencyjnych. Właśnie to indywidualne podejście niesie w sobie (tak ważną z punktu widzenia konkurencyjności organizacji) cichość kompetencji. Kompetencje ciche, przez ich niejawność, ukrycie wewnątrz umysłów poszczególnych pracowników, są trudne do skopiowania i odtworzenia przez konkurencję. Z punktu widzenia tej cechy szczególną rolę ma do spełnienia kultura organizacyjna, wyrażona obowiązującymi w organizacji wartościami. To ona czyni z tej cechy trwałą przewagę konkurencyjną. Wartości kultury organizacyjnej stanowią środek utrwalania specyficznego sposobu funkcjonowania osób w organizacji, są więc kluczem do nadania cesze cichości kompetencji waloru trwałości, wykraczającego poza „tu i teraz" obecności konkretnych pracowników w organizacji.

Solidność kompetencji odnosi się do specyficzności kompetencji – rozumianej jako trwałość w zmieniających się warunkach otoczenia organizacji. Zmieniające się szybko wymogi rynku, w szczególności odnoszące się do sfery stosowania technologii, powodują, że najbardziej wrażliwe na zmiany – najmniej solidne, są kompetencje techniczne. Stąd rzadko zaliczane są one do grupy kompetencji kluczowych – stanowiących podstawy konkurencyjności organizacji.

[10] A. W. King, S. W. Fowler, C. P. Zeithaml zdefiniowali kompetencje jako kombinację wiedzy i umiejętności, wymaganą oczekiwanym poziomem osiąganych rezultatów. W efekcie kompetencje i ich cechy są przede wszystkim rozpatrywane z punktu widzenia zasobów wiedzy, wynikających z indywidualnych umiejętności danej osoby, oraz z punktu widzenia poszczególnych części firmy (King, Fowler, Zeithaml 2001: 96). W odniesieniu do zaproponowanego zintegrowanego modelu kompetencji, takie rozumienie kompetencji wydaje się uproszczone, ze względu na pominięcie istotnych aspektów kompetencji, związanych z postawami i łączącymi się z nimi wszystkimi „miękkimi" aspektami kompetencji. Dlatego też rozumienie cech kompetencji, dających organizacji przewagę konkurencyjną, opisane przez wspomnianych Autorów, zostało uzupełnione o aspekty nieujęte w ich rozumieniu kompetencji.

Zakorzenienie kompetencji po raz kolejny prezentowane jest jako kontinuum: od kompetencji mobilnych – łatwych do przenoszenia i transferu do innych firm, do kompetencji zakorzenionych, których przeniesienie do innych organizacji jest utrudnione. Zakorzenienie kompetencji jest więc odnoszone do stopnia, w jakim kompetencje organizacji są wplecione (zakorzenione) w systemach organizacyjnych, takich jak systemy zarządzania, system informacyjny, system motywowania, system wynagradzania itp. Tu także mamy do czynienia z dwoma aspektami kompetencji. Pierwszy aspekt odnosi się do poziomu projektu – „pomysłu na" – na tym poziomie kompetencje wyznaczają oczekiwany sposób wykonania określonych zadań, realizowanych w ramach poszczególnych systemów organizacyjnych. Drugi aspekt odnosi się do wykonania – indywidualnego podejścia do spełniania wymogów kompetencyjnych. Także ta cecha kompetencji jest szczególnie mocno uwarunkowana kulturą organizacyjną, wyrażoną obowiązującymi w organizacji wartościami. I po raz kolejny to ona czyni z tej cechy trwałą przewagę konkurencyjną.

Konsensus wokół kompetencji odnosi się do stopnia, w jakim kadra kierownicza niższych szczebli podziela i w pełni utożsamia się z kluczowymi kompetencjami organizacji. A. W. King, S. W. Fowler i C. P. Zeithaml zwracają uwagę na pojawiający się rozdźwięk między aspiracjami, poglądami i oczekiwaniami kadry menedżerskiej najwyższego szczebla a aspiracjami, poglądami i oczekiwaniami kadry menedżerskiej niższych szczebli. Często dochodzi do sytuacji, w której pomysł na przewagę konkurencyjną, zapisany w układzie kluczowych kompetencji organizacji, nie jest właściwie rozumiany i w efekcie nie jest efektywnie realizowany przez niższe szczeble organizacji. Biorąc pod uwagę, że to kierownicy najniższych szczebli mają największy bezpośredni wpływ na sposób działania (przejawiania kompetencji) specjalistów i pracowników liniowych, rozdźwięk między intencją kadry zarządzającej a rozumieniem i wspólnym podzielaniem istoty konkurencyjności kluczowych kompetencji organizacji przez niższe szczeble zarządzania nabiera priorytetowego znaczenia. Z tego punktu widzenia, raz jeszcze wartości kultury organizacyjnej, jako spoiwo i integrator wspólnego rozumienia zasad funkcjonowania organizacji, odgrywają istotną rolę w budowaniu przewagi strategicznej, wynikającej z układu kluczowych kompetencji.

Dopiero tak rozumiane i włączone w proces zarządzania organizacją kompetencje pozwalają na osiągnięcie wielu korzyści biznesowych, do których zaliczyć można przede wszystkim: „doprecyzowanie oczekiwań dotyczących stanowiska i określonej pracy, wsparcie w dziedzinie opracowywania efektywnych procedur zatrudniania, podnoszenie wydajności, tworzenie skutecznych procedur całościowej i ciągłej oceny, dostarczanie narzędzi umożliwiających zaspokajanie aktualnych i podlegających zmianom potrzeb oraz zsynchronizowanie zachowań pracowników ze strategią organizacji i wyznawanymi w niej wartościami" (Lucia, Lepsinger 1999: 14).

2. OBSZARY WYKORZYSTYWANIA KOMPETENCJI W ORGANIZACJI

2.1. Funkcja personalna jako wyznacznik obszaru wykorzystywania kompetencji w organizacji

Wyznacznikiem zakresu wykorzystywania systemu kompetencji w organizacji jest funkcja personalna. Obejmuje ona te wszystkie aspekty działania przedsiębiorstwa, które związane są z jak najkorzystniejszym wykorzystaniem zasobów ludzkich w realizowaniu celów organizacji.

Na przestrzeni lat funkcja personalna podlegała ewolucji w odniesieniu do form i metod pracy oraz głównych problemów personalnych. Obrazuje to tabela 2.1.

Tabela 2.1. Ewolucja funkcji personalnej organizacji

Etap rozwoju	Formy i metody pracy	Problemy personalne
Era przedindustrialna okres generalistów i artystów	Polowanie, gromadzenie zapasów, szycie ubrań, uprawa roli, wydobywanie rud, obróbka metalu, budownictwo, żeglarstwo, handel, rzemiosło	Podział pracy, sprawowanie przywództwa, ćwiczenia konkretnych umiejętności, zasady i warunki pracy, dobór, trening, ocena i wynagrodzenie pracowników, planowanie zatrudnienia
Era industrialna okres specjalistów	Rozwój przemysłu, produkcji masowej, powstanie wielu prostych, łatwych do opanowania prac	Struktury organizacyjne, stały czas pracy, wartościowanie pracy, koszty pracy, stosunki pracy, wynagrodzenie na podstawie czasu pracy, ocenianie przez przełożonych
Era postindustrialna okres pracy zespołowej i samopomocy	Elastyczny system produkcji, wykorzystanie systemów informatycznych, odchudzanie organizacji, restrukturyzacja, *reengineering*, rozwój usług, BSC, EVA, telepraca, organizacja wirtualna, nowa gospodarka	Ukierunkowanie na klienta, strategie personalne, wielozawodowość, elastyczne formy zatrudnienia i wynagrodzenia, grupowanie form pracy, ocenianie wielopodmiotowe, audyt, *outsourcing*, *outplacement*, *coaching* kapitał intelektualny, zarządzanie wiedzą

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Pocztowski (2003: 14).

Współcześnie, z praktycznego punktu widzenia, można wyróżnić następujące obszary realizacji funkcji personalnej:

1. Kształtowanie strategii zarządzania zasobami ludzkimi organizacji. Ten aspekt realizacji funkcji personalnej obejmuje formułowanie strategicznych założeń polityki personalnej organizacji, dotyczących poszczególnych obszarów zarządzania personelem, ze szczególnym uwzględnieniem kultury organizacyjnej, kształtowanie optymalnych stosunków społecznych, w tym nadzorowanie przestrzegania wewnątrzorganizacyjnych regulacji prawa pracy oraz współpracę przy tworzeniu i modyfikowaniu struktury organizacyjnej firmy.

2. Planowanie zasobów ludzkich. Obejmuje ono przygotowywanie i aktualizację opisów stanowisk pracy, analizowanie rynku pracy i szacowanie potrzeb personalnych organizacji, w tym także planowanie ilościowe i jakościowe zasobów ludzkich przedsiębiorstwa. W ramach tego aspektu funkcji personalnej podejmowane są działania, mające na celu opracowywanie i rozwijanie metod oraz technik rekrutacji i selekcji, poszukiwanie i wybór na zewnątrz i wewnątrz firmy pracowników o wymaganych kwalifikacjach oraz jeśli to konieczne podejmowanie współpracy z profesjonalnymi firmami doradztwa w zarządzaniu personelem w zakresie rekrutacji i selekcji;

3. Budowanie systemów motywacyjnych. Na realizację tego aspektu funkcji personalnej składają się działania, służące zbudowaniu efektywnych systemów zachęt materialnych i niematerialnych, motywujących pracowników do działania nakierowanego na cele firmy. Budowanie systemów motywacyjnych obejmuje zbieranie informacji na temat rynkowej wysokości płac dla poszczególnych stanowisk pracy, tworzenie i wdrażanie motywacyjnych systemów wynagradzania, w tym procedur i narzędzi kształtowania zmiennych składników płacy, przygotowywanie projektów regulacji zakładowego prawa pracy w zakresie wynagrodzeń i świadczeń związanych z pracą oraz tworzenie, wprowadzanie i realizowanie systemu oceny wyników pracy i potencjału rozwojowego pracowników.

4. Kierowanie rozwojem pracowników i szkoleniami. Na ten aspekt funkcji personalnej składają się: tworzenie i wdrażanie systemów adaptacyjnych nowo przyjmowanych pracowników, opracowywanie systemów i procedur profesjonalnego rozwoju pracowników w firmie, organizowanie i prowadzenie badań selekcyjnych osób wyłanianych do intensywnych programów rozwoju, organizowanie i nadzorowanie kursów wewnątrzzakładowych dla pracowników firmy oraz wyszukiwanie wykładowców z grona pracowników firmy. Integralną częścią realizacji tego aspektu funkcji personalnej jest administrowanie funduszem szkoleń oraz nadzór nad ich realizacją, obejmujący bieżące budowanie harmonogramu szkoleń, opartego na przyjęciu okresowego ich planu, przygoto-

wywaniu merytorycznym i organizacyjnym szkolenia, analizie stanu wiedzy i kompetencji uczestników, doborze grup itp.

5. Administrowanie zasobami ludzkimi organizacji. Na ten obszar składają się: administrowanie kadrami, obejmujące zapewnianie pełnego, zgodnego z obowiązującym prawem, prowadzenia dokumentacji pracowników, w szczególności przygotowywanie dokumentów związanych ze stosunkiem pracy, kontrolowanie przestrzegania dyscypliny i czasu pracy, prowadzenie niezbędnej ewidencji, udostępnianie danych o pracownikach innym upoważnionym komórkom i zarządowi oraz obsługa aktualnych i byłych pracowników firmy w zakresie spraw związanych z ich zatrudnieniem; administrowanie płacami, obejmujące wdrażanie polityki wynagrodzeń firmy, bieżące zarządzanie systemami wynagrodzeń, w tym systemem premiowania wyników pracy, a także sporządzanie list płac zgodnie z obowiązującymi przepisami oraz dokumentów dla instytucji ubezpieczenia społecznego i urzędów skarbowych oraz zapewnianie prawidłowego rozliczania wysokości podatków od dochodów osobistych pracowników; administrowanie świadczeń socjalnych, obejmujące administrowanie zakładowym funduszem świadczeń socjalnych, zgodnie z obowiązującym regulaminem oraz innymi środkami na świadczenia związane z pracą, nadzór nad bazą socjalną firmy i udostępnianie świadczeń socjalnych uprawnionym pracownikom oraz prowadzenie związanej z tym dokumentacji.

W klasycznym podejściu do realizacji funkcji personalnej podstawowym problemem, z którym borykają się specjaliści od zarządzania personelem, jest brak wspólnego języka, używanego w trakcie poszczególnych etapów realizacji funkcji personalnej. I tak na etapie poszukiwania i selekcji kandydatów do pracy używamy języka oczekiwanych **kwalifikacji**, **doświadczenia** oraz **cech osobowościowych** kandydata do pracy. Na etapie ustalania kategorii zaszeregowania (i miejsca w hierarchii organizacyjnej) używamy języka **zadań, uprawnień** i **odpowiedzialności**, który zupełnie nie jest spójny z tym, o czym i w jaki sposób rozmawialiśmy z kandydatem na etapie jego poszukiwania i selekcji. Na etapie oceny i rozwoju pracownika ponownie wracamy do języka **kwalifikacji**, **doświadczenia** oraz **cech osobowościowych** pracownika. I wreszcie odejście pracownika z firmy traktowane jest jako pojawienie się wakatu, czyli stanowiska (z jego zakresem **zadań**, **uprawnień** i **odpowiedzialności**), które należy zapełnić. W konsekwencji wiele działań, dotyczących szeroko rozumianego zarządzania personelem organizacji, nie było spójnych, co obniżało możliwości kreowania efektu synergii działań personalnych.

Rozwiązaniem okazało się podejście do realizacji funkcji personalnej, opartej na kompetencjach. Dzięki niemu możliwe jest zbudowanie spójnej platformy realizacji tejże funkcji, ponieważ kompetencje stanowią wspólny język, integru-

jący poszczególne etapy w logiczny ciąg działań. Wdrożenie systemu kompetencji w organizacji pozwala na (Rostowski, Szczęsna 2003: 5−6):

- zwrócenie uwagi na biznesowy charakter zarządzania kapitałem ludzkim; funkcja personalna przestaje być traktowana jako obszar „miękki", a zaczyna się postrzegać ją jako mającą mierzalny wpływ na wyniki firmy;
- zintegrowanie narzędzi zarządzania zasobami ludzkimi organizacji poprzez oparcie ich na tych samych elementach – kompetencjach i zawartych w nich zasadach;
- ocenę jakości kapitału ludzkiego organizacji poprzez pryzmat posiadanych przez pracowników kompetencji;
- zwiększenie zdolności organizacji do elastycznego reagowania na wymagania rynkowe;
- zastosowanie nowych, skutecznych metod raportowania stanu zasobów ludzkich organizacji – zarząd firmy dysponuje danymi na temat jakości kapitału ludzkiego firmy oraz stopnia dopasowania tego kapitału do potrzeb organizacji;
- usprawnieniu procesu podejmowania decyzji w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi, poprzez oparcie ich na zasadach biznesowych.

2.2. Wykorzystywanie kompetencji w procesie rekrutacji i selekcji

2.2.1. Instrumenty badania i prezentacji kompetencji w procesie rekrutacji i selekcji

W trakcie realizacji funkcji personalnej w organizacji proces rekrutacji i selekcji pracowników jest kluczowym elementem planowania zasobów ludzkich. Z tego punktu widzenia „**rekrutacja** to proces mający na celu przyciągnięcie możliwie dużej liczby posiadających odpowiednie kwalifikacje kandydatów na wakujące i nowo tworzone stanowiska. Jego istota polega na poszukiwaniu talentów i kształtowaniu w miarę możliwości najlepszej grupy kandydatów na dostępne stanowiska. **Selekcja** ma natomiast na celu ograniczenie liczby kandydatów i pozostawienie wyłącznie tych, którzy mają najlepsze kwalifikacje do tego, by wypracować pożądane skutki czy wyniki. W trakcie tego procesu osoby odpowiedzialne za zarządzanie zasobami ludzkimi starają się ocenić, którzy kandydaci są w stanie najlepiej realizować powierzone zadania, a jednocześnie którzy będą w stanie najlepiej dostosować się do wymagań danego rodzaju stanowiska i kultury organizacji" (Dubois, Rothwell 2008: 136).

Osoby, odpowiedzialne za realizację tych procesów, mają do dyspozycji szereg metod i narzędzi, do których zalicza się (Dale 2001; Wood, Payne 2006; Woodruffe 2003):

1. Życiorys zawodowy (*CV*) i list motywacyjny – stanowiące podstawę do analizy danych biograficznych potencjalnego kandydata. W efekcie można zgromadzić informacje, dotyczące doświadczenia kandydata, jego aktywności zawodowej, posiadanych formalnych kwalifikacji i certyfikatów. Możliwe jest także rozpoznanie pewnych elementów motywacji kandydata do podjęcia pracy.

2. Testy wiedzy i umiejętności związane z pracą – mające głównie formę zadań praktycznych, związanych z obszarem zawodowym stanowiska pracy, o które kandydat się ubiega. W testach tych kandydaci odpowiednio muszą wykazywać się wiedzą, dotyczącą określonych obszarów zawodowych lub umiejętnością wykonywania określonych działań praktycznych;

3. Testy zdolności poznawczych – pozwalające diagnozować takie możliwości intelektualne kandydata, jak: szybkość i logiczność myślenia, sposób analizy informacji, umiejętności rozumienia itp. W szczególności testy takie mogą dotyczyć (Sternberg 1988: 573−584; Dale 2001: 144):

- zdolności werbalnych, czyli zdolności posługiwania się mową i rozumienia jej;
- zdolności matematycznych, czyli zdolności rozwiązywania zadań i działań arytmetycznych;
- rozwiązywania problemów, czyli zdolności przedstawienia problemu i znalezienia rozwiązania;
- zdolności uczenia się, czyli zdolności zapamiętywania poprzez powtarzanie i stosowanie metody prób i błędów;
- myślenia indukcyjnego, czyli umiejętności dostrzegania związków między pojęciami i koncepcjami;
- myślenia dedukcyjnego, czyli umiejętności wyciągania wniosków z informacji dostępnych na dany temat;
- zdolności przestrzennych, czyli zdolności tworzenia i identyfikowania wizualnych modeli.

4. Testy osobowościowe – dzielące się na sześć podstawowych typów (Cook 1988: 177):

- obserwacyjne (*observational*);
- sytuacyjne (*situational*);
- kwestionariuszowe (*questionnairelinventory*);
- wartościujące i listy kontrolne (*ratings and checklists*);
- zadaniowe (*projective*);
- mieszane (*miscellaneous*).

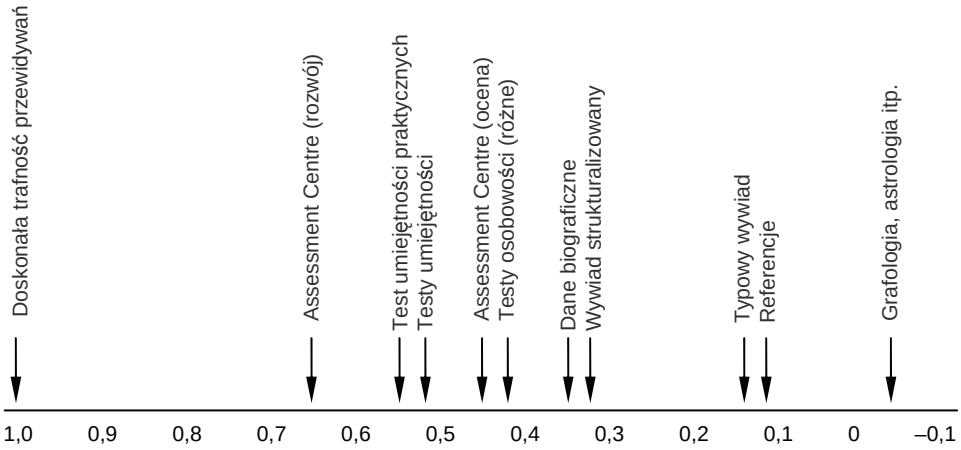
5. Testy projekcyjne – zaliczane do szczególnej odmiany testów osobowościowych; przykładem mogą tu być takie techniki, jak **badanie grafologiczne** lub test **„Drzewa" Charlesa Kocha**. W literaturze nie ma zgodności, co do zasadności włączania tych narzędzi do procesu selekcji kandydatów. Zdarza się, że kandydaci odmawiają przekazywania próbek pisma, obawiając się zbyt psychologicznego charakteru analizy grafologicznej. Nie ma także zgody, co do trafności analiz prowadzonych tymi narzędziami (zob. rysunek 2.1).

6. Wywiady – stanowiące ważne źródło informacji o kandydacie i jego kompetencjach. Rozróżniamy klika typów wywiadów, stosowanych w procesach selekcji kandydatów. Do najważniejszych zaliczyć można: **wywiad ustrukturyzowany**, **wywiad oparty na kryteriach** i **wywiad skoncentrowany**. Wywiad ustrukturyzowany ma z góry zaplanowaną i logiczną strukturę (pytania powinny wynikać jedne z drugich tak, by odzwierciedlać logiczny ciąg rozumowania). Jego stosowanie zwiększa porównywalność wyników, każdy kandydat odpowiada bowiem na ten sam standardowy zestaw pytań. „Wywiady oparte na kryteriach koncentrują się bezpośrednio na elementach profilu osobowego. Przy dobieraniu osób, którym powierzy się przeprowadzenie wywiadu, planowaniu jego struktury oraz pytań, które zostaną zadane, trzeba pamiętać, że celem jest dość szczegółowe zbadanie tych aspektów profilu osobowego, które są niezbędne do efektywnego wykonywania pracy. Zakres pytań jest bardziej ograniczony niż w przypadku wywiadu ustrukturyzowanego. Jest to zabieg celowy, gdyż wywiad oparty na kryteriach ma badać tylko określone umiejętności i kompetencje. Podobne do wywiadów opartych na kryteriach są wywiady skoncentrowane. Różnica sprowadza się tylko do położenia nacisku na pytania, które dotyczą różnych aspektów stanowiska, a nie – jak poprzednio – profilu osobowego. Celem pytań zadawanych w wywiadach opartych na kryteriach jest zbadanie np. umiejętności komunikacyjnych, natomiast pytania zadawane podczas wywiadu skoncentrowanego obejmują takie obszary, jak np. podejście kandydata do kierowania trudnymi członkami załogi" (Dale 2001: 165). W każdym z wymienionych wyżej przypadków wskazane jest, by przygotowując zestaw pytań do wywiadu, uwzględnić w nich strukturę umiejętności badanych kompetencji – przykład arkusza takiego wywiadu zawiera tabela 2.4.

7. Dyskusje – polegające na daniu kandydatom określonego tematu do dyskusji. Temat taki najczęściej ma charakter problematyczny, co zwiększa zaangażowanie uczestników dyskusji i pozwala obserwować, poza umiejętnościami komunikacyjnymi, także ich umiejętności budowania relacji interpersonalnych.

8. Prezentacje – będące osobnym typem ćwiczeń. Pozwalają ocenić umiejętności budowania struktury wypowiedzi i doboru argumentacji, kompletowania wypowiedzi, aktywnego słuchania, podsumowywania informacji, komunikacji werbalnej i niewerbalnej itp.

9. Techniki symulacyjne – stanowiące szeroką kategorię narzędzi możliwych do wykorzystania w procesach selekcji kandydatów. Do tej kategorii zaliczyć można: **symulacje negocjacyjne** – badające umiejętności negocjacyjne, ale także preferowane przez kandydatów style negocjacji; technikę **koszyk zadań** *(in basket*) – badający głównie takie aspekty, jak: podejmowanie decyzji, organizowanie zadań oraz priorytety; **odgrywanie ról** oraz **studia przypadków** – stosowane przede wszystkim wtedy, gdy konieczna jest ocena takich umiejętności, jak: radzenie sobie z trudnymi sytuacjami, komunikowania się, pozyskiwania i przekazywania informacji, perswazji oraz asertywności.



Rys. 2.1. Trafność wybranych metod selekcyjnych
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Taylor (1998: 433)

Z punktu widzenia oceny kompetencji kandydata jednym z najbardziej efektywnych podejść do tej kwestii jest prowadzenie badań w formule *Assessment Centre.* Ocena realizowana w tej formule zakłada wielość metod i technik (gwarantująca możliwość ujawniania się wielu umiejętności składających się na różne kompetencje), wielość uczestników (gwarantująca zachodzenie procesów społecznych interakcji) oraz wielość obserwatorów (gwarantująca obiektywizm i szerokie spektrum obserwacji zachowań uczestników). Tabela 2.2 prezentuje zestawienie przydatności technik najczęściej stosowanych w ramach badań prowadzonych w formule *Assessment Centre* do rozpoznawania poziomu przykładowych kompetencji, które mogą być badane tą metodą.

Projektując przebieg działań, podejmowanych w ramach procesów rekrutacji i selekcji, należy uwzględnić szereg zmiennych – parametrów, które decydują o ostatecznym kształcie tych procesów. Tabela 2.3 prezentuje zestawienie kluczowych parametrów wybranych metod i narzędzi procesów rekrutacji selekcji pracowników.

Tabela 2.2. Przydatność różnych metod do oceny wybranych kompetencji

Metoda/ćwiczenie / Kompetencja	Koszyk zadań	Dyskusja grupowa	Studium przypadku	Wywiad	Odgrywanie ról	Ustana prezentacja
Zarządzanie relacjami międzyludzkimi	✓		✓	✓✓	✓	
Praca zespołowa		✓✓		✓✓		
Oddziaływanie i wywieranie wpływu	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Gromadzenie i analiza danych	✓✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓
Podejmowanie decyzji	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Rozwój pracowników	✓			✓✓	✓	
Inicjowanie i twórcze rozwijanie pomysłów	✓✓	✓✓	✓	✓✓		
Planowanie	✓✓		✓	✓✓		
Zarządzanie wykonywaniem zadań	✓✓	✓✓		✓✓	✓	
Wyznaczanie celów i zadań	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	

Objaśnienia: ✓✓ kompetencje najczęściej obserwowane w ćwiczeniach tego typu; ✓ kompetencje często obserwowane w ćwiczeniach tego typu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Whiddett, Hollyforde (2003: 97).

Tabela 2.3. Wybrane parametry różnych metod do oceny kandydatów

Narzędzia i metody / Paramenty	Formularz aplikacyjny	Testy	Kwestionariusze osobowości	Testy zadaniowe	Rozmowa kwalifikacyjna	Ośrodek oceny *Assessment Centre*
Koszt	M	S	S	S	S	D
Wiarygodność	S	D	S	D	D	D
Liczba kandydatów	D	D	M	D	M	M
Precyzja*	M	M	S	S	S	D
Najlepsze miejsce w procesie	Początek	Środek	Koniec	Środek / Koniec	Środek / Koniec	Koniec

* Metody o dużej precyzji umożliwiają wyłonienie najlepszych spośród podobnych do siebie kandydatów. Instrumenty o małej precyzji są bardziej przydatne, gdy trzeba wyeliminować dużą liczbę kandydatów. Klucz: D = duży(a), S = średni(a), M = mały(a).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wood, Payne (2006: 61).

2.2.2. Narzędzia badania kompetencji w procesie rekrutacji i selekcji

System kompetencji jest dobrą podstawą do prowadzenia działań w obszarze rekrutacji i selekcji pracowników, gdyż „struktura kompetencyjna pomaga stworzyć procedury zbierania informacji o stanowiskach pracy i kandydatach. Dysponując właściwie opracowanym modelem, mamy w zasięgu ręki (Whiddett, Hollyforde 2003: 71):

- przykłady modelowych zachowań, konieczne do efektywnej pracy na określonych stanowiskach;
- gotowe główne sformułowania, które można użyć w tekstach ogłoszeń o pracy;
- kryteria, które należy zastosować podczas wyboru metod oceny i opracowywania procedur jej przebiegu;
- wzorcowe punkty odniesienia, ważne przy podejmowaniu decyzji;
- model sprzężenia zwrotnego, którym możemy się posłużyć w trakcie procesów oceny;
- zbiór kryteriów monitorowania selekcji”.

Wykorzystując opisy umiejętności i postaw, składających się na daną kompetencję, możliwe i wskazane jest przygotowanie kwestionariusza wywiadu, badającego kompetencje. Przykład takiego kwestionariusza prezentuje tabela 2.4[1].

Kwestionariusz taki może być cennym uzupełnieniem informacji o prezentowanych przez daną osobę kompetencjach, zgromadzonych przy wykorzystaniu innych technik i narzędzi.

Oparcie działań selekcyjnych na systemie kompetencji może dostarczać organizacji cennego obrazu poziomu kompetencji pracowników. Przykładowo, w procesie rekrutacji wewnętrznej, w ramach badań związanych z wyselekcjonowaniem kandydata na wakujące stanowisko, organizacja może zbudować obraz aktualnego poziomu kompetencji grupy pracowników, a w efekcie stopnia dopasowania kompetencji osób do wymagań stanowiska pracy.

[1] Kwestionariusze takie opracowane zostały przez autora na potrzeby realizacji projektów doradczych w firmie FPL. Załączony fragment kwestionariusza zawiera dwie przykładowe kompetencje, jakie były oczekiwane od kandydatów na badane stanowisko pracy. W kwestionariuszu uwzględniono po dwa poziomy kompetencji: wymagany (wyższy) i jeden poziom niższy od wymaganego. Struktura kwestionariusza obejmowała pytania diagnostyczne, ukierunkowane na zbadanie umiejętności kandydata, składające się na daną kompetencję. Dodatkowo, przy obu poziomach kompetencji wskazano oczekiwane umiejętności szczegółowe, zawarte w wymaganiach danego poziomu kompetencji. Zgodnie z przyjętą zasadą, że wymogi poziomu wyższego zawierają w sobie wymogi poziomu niższego, osoba prowadząca wywiad dokonywała oceny wszystkich zawartych w kwestionariuszu umiejętności szczegółowych.

Tabela 2.4. Przykład arkusza wywiadu kompetencyjnego (fragment)

<table>
<tr><th colspan="4">MOTYWOWANIE</th></tr>
<tr><td>PYTANIA</td><td colspan="3">1. Co według Pani/Pana motywuje ludzi do pracy? Jakie zna Pani/Pan sposoby indywidualnego motywowania?
2. W jaki sposób motywowała/ł Pani/Pan pracowników? Proszę podać przykłady
3. Z jakimi sytuacjami konfliktowymi zetknęła/-ł się Pani/Pan w pracy? Proszę podać przykłady
4. Proszę podać przykład sytuacji konfliktowej, którą udało się Pani/Panu rozwiązać?</td></tr>
<tr><th colspan="2">Poziom 4</th><th colspan="2">Poziom 5</th></tr>
<tr><td colspan="2">Pracownik zna podstawowe reguły i narzędzia motywowania ludzi, głównie ogranicza je do stosowania nagród i kar</td><td></td><td colspan="2">Pracownik dobrze zna reguły i narzędzia motywowania ludzi, nie ogranicza ich tylko do stosowania nagród i kar</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Dotychczasowa praca nie wymagała umiejętności rozładowywania napięć i rozwiązywania większych konfliktów lub nie potrafi rozładowywać napięć i większych konfliktów</td><td></td><td colspan="2">Pracownik stykał się z koniecznością rozwiązywania większych sytuacji konfliktowych; pracownik potrafi rozładowywać napięcia i konflikt</td><td></td></tr>
<tr><th colspan="4">EFEKTYWNE KOMUNIKOWANIE SIĘ</th></tr>
<tr><td>PYTANIA</td><td colspan="3">1. Jak się Pani/Pan komunikuje z innymi pracownikami? Proszę podać przykłady takich sytuacji
2. Proszę podać przykład sytuacji, w której konieczne było uzgadnianie informacji lub sposób postępowania
3. Proszę powiedzieć co to są techniki perswazji. Jakie Pani/Pan stosuje w sytuacjach zawodowych?
4. Na czym polega umiejętność parafrazy wykorzystywana w komunikacji? Proszę podać przykłady</td></tr>
<tr><th colspan="2">Poziom 5</th><th colspan="2">Poziom 6</th></tr>
<tr><td colspan="2">Pracownik ma kontakty z różnymi grupami ludzi, w tym doświadcza tzw. trudnych kontaktów</td><td></td><td colspan="2">Pozyskuje, przekazuje i wyjaśnia informacje innym, a sposoby przekazywania musi dostosowywać do rozmówcy</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Pracownik efektywnie pozyskuje i przekazuje informacje innym, dbając by je należycie wyjaśniać</td><td></td><td colspan="2">Pracownik efektywnie stosuje parafrazę oraz techniki perswazji</td><td></td></tr>
</table>

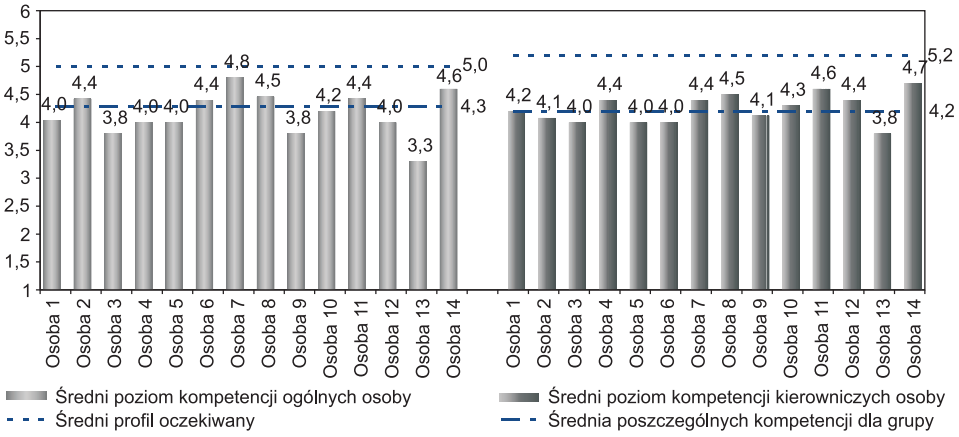
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2.5. Syntetyczne zestawienie wyników badania kompetencji w firmie X

Kompetencje badane		Profil oczekiwany dla grupy	Średnia kompetencji dla grupy
Ogólne	Analizowanie informacji	5	4,6
	Efektywne komunikowanie się	5	3,2
	Efektywne realizowanie zadań i osiąganie celów	5	4,6
	Podejmowanie decyzji	5	5,0
	Nastawienie biznesowe	5	4,3
Kierownicze	Motywowanie	6	3,0
	Zarządzanie rozwojem personelu	5	4,0
	Zarządzanie operacjami	5	4,8
	Zarządzanie projektami	5	4,2
	Zarządzanie informacjami	5	4,4

Źródło: opracowanie własne.

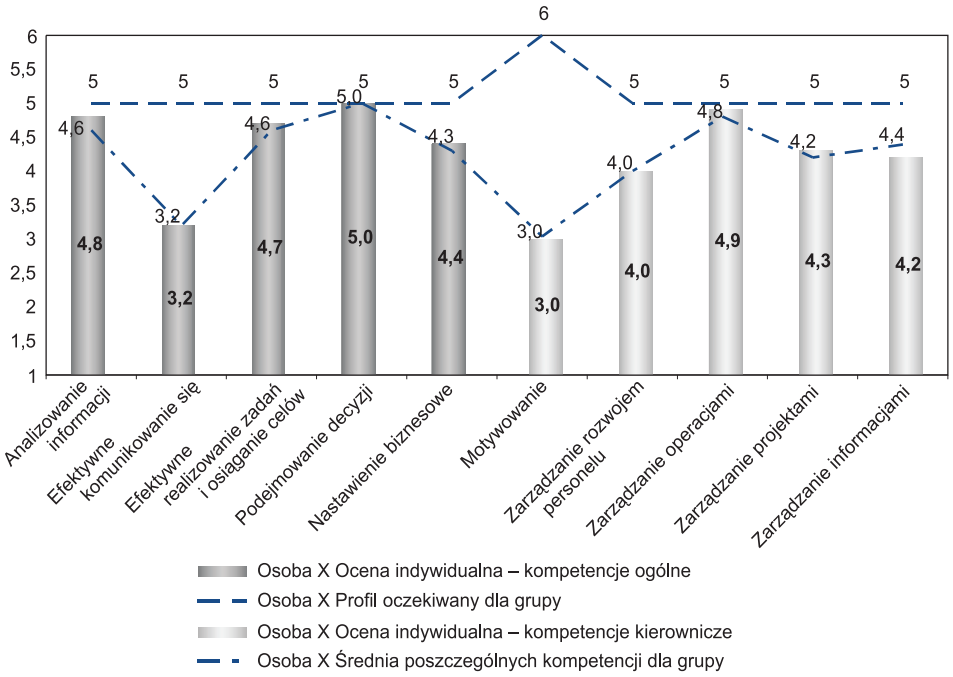
Jak wynika z tabeli 2.5[2], w badanym dziale największe dysproporcje między prezentowanym a oczekiwanym poziomem kompetencji występowały w dwóch obszarach – efektywne komunikowanie się oraz motywowanie. Prowadzenie działań selekcyjnych, opartych na badaniu kompetencji, pozwala także na wnikliwą analizę. Szczególnie przydatne jest takie podejście w sytuacji dokonywania wyboru spośród wielu kandydatów.



Rys. 2.2. Porównanie wyników badania kompetencji grupy kandydatów w firmie X
Źródło: opracowanie własne

[2] Kolejne ilustracje – tabele i rysunki w tym rozdziale opracowane zostały na podstawie wyników prac projektów doradczych, realizowanych przeze autora w firmie Marschall Polska.

Jak widać na rysunku 2.2, najlepszym kandydatem na poszukiwane stanowisko jest osoba 14, która spełnia wymogi oczekiwanego profilu kompetencyjnego. Badanie kompetencji pozwala także na precyzyjne określenie luk kompetencyjnych. Taka możliwość jest szczególnie ważna w sytuacji, gdy na wakujące stanowisko musimy wybrać osobę niecałkowicie spełniającą wymogi profilu kompetencyjnego. Wówczas badanie kompetencji może wprost wskazywać zakres działań koniecznych do podjęcia w okresie przystosowywania wybranego pracownika do nowego stanowiska pracy. Przykład takiej analizy indywidualnej prezentuje rysunek 2.3.



Rys. 2.3. Indywidualne wyniki badania kompetencji osoby X (firma X)
Źródło: opracowanie własne

Alternatywną wizualnie (często preferowaną przez firmy) formę przedstawienia wyników indywidualnego badania kompetencji prezentuje rysunek 2.4. Forma taka często jest odbierana jako bardziej czytelna i łatwiej pozwalająca zorientować się w stopniu dopasowania kompetencji prezentowanych przez badanego kandydata do tych wymaganych na danym stanowisku.

Korzyści z oparcia systemu rekrutacji na kompetencjach scharakteryzować można w następujący sposób (Wood, Payne 2006: 35):

- ułatwiają dokładniejszą ocenę możliwości kandydata i jego przydatności na określonym stanowisku pracy;
- zapewniają lepsze dopasowanie umiejętności i zainteresowań kandydata do wymagań stanowiska pracy;
- zapobiegają wydawaniu przez osoby oceniające pochopnych sądów o kandydatach oraz ocenianiu ich na podstawie cech, które nie są istotne na danym stanowisku pracy;
- mogą stanowić podstawę wielu narzędzi oceny, takich jak: formularze aplikacyjne, rozmowy kwalifikacyjne, testy, ośrodki oceny;
- umożliwiają wyodrębnienie umiejętności i cech w profilu kandydata, co ułatwia dostosowanie planów rozwoju kandydata do jego rzeczywistych potrzeb.

Rys. 2.4. Pająk kompetencji Kandydata A (firma Y)
Źródło: opracowanie własne

2.3. Wykorzystywanie kompetencji w systemie ocen pracowniczych

2.3.1. Ogólny model systemu ocen pracowniczych

Motywowanie pracowników jest jedną z najważniejszych funkcji kierowniczych. Wzbudzanie i utrzymywanie oczekiwanego poziomu zaangażowania i efektywności pracowników stanowi jeden z kluczowych czynników sukcesu współczesnej firmy. Szczególną rolę w procesie motywowania pracowników odgrywają systemy ocen. Odpowiadają one za połączenie ilości, jakości oraz sposobu wykonywania pracy z wysokością (zwłaszcza zmiennej części) wynagrodzenia. Pozwalają też na wykorzystywanie pozamaterialnych narzędzi motywacji jakimi są informacja zwrotna i rozwój pracowników. Główną funkcją systemu ocen jest identyfikowanie i antycypowanie kompetencji pracowniczych, ukierunkowane na budowanie sprawności operacyjnej organizacji oraz na wspieranie jej rozwoju. W bardziej szczegółowym kontekście kształtowania efektywności funkcjonowania organizacji, systemowi ocen przypisać można następujące funkcje (Sidor-Rządkowska 2006: 16):

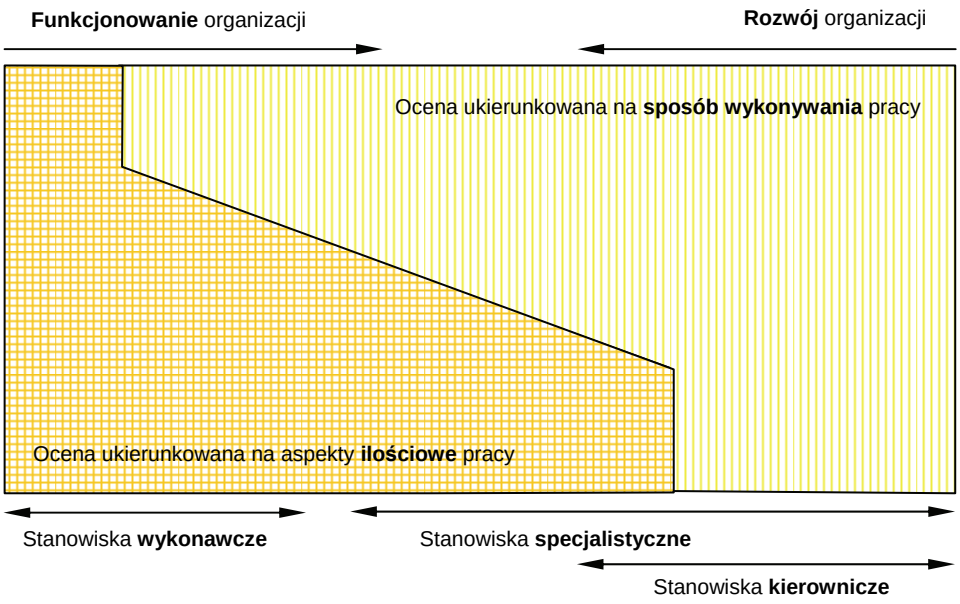
- zwiększenie efektywności zarządzania przedsiębiorstwem;
- określenie dotychczasowego oraz możliwego do osiągnięcia poziomu wydajności pracy;
- poprawę jakości pracy;
- dostarczenie informacji koniecznych do planowania i prowadzenia prawidłowej polityki personalnej;
- tworzenie racjonalnego systemu wynagrodzeń;
- określenie mocnych i słabych stron poszczególnych pracowników;
- ocenę i selekcję osób przeznaczonych do awansu;
- określanie potrzeb szkoleniowych;
- pomoc w planowaniu karier zawodowych pracowników.

Uwzględniając wymienione cele, system ocen powinien gwarantować firmie połączenie w spójną całość takich aspektów, jak: **funkcjonowanie organizacji** – rozumiane jako zapewnienie jej właściwego poziomu sprawności operacyjnej, mierzonej głównie ilością i jakością wytworzonych produktów (lub usług) oraz **rozwoju organizacji** – rozumianego jako świadome kształtowanie i zapewnianie zgodności kompetencji pracowników ze strategicznymi aspiracjami i celami organizacji. Dodatkowo system ocen powinien łączyć w sobie możliwość wykorzystywania finansowych i pozafinansowych narzędzi motywacji.

Biorąc pod uwagę główne obszary realizacji systemu ocen (zob. rysunek 2.5), wyróżnić można dwa podstawowe typy oceny (Sidor-Rządkowska 2006: 17;

McKena 1977: 153–154): ocenę bieżącą – uwzględniającą przede wszystkim **ilościowe aspekty** pracy, oraz ocenę okresową – uwzględniającą przede wszystkim **aspekty sposobu wykonywania** pracy.

Oba sformułowania: „ocena bieżąca" i „ocena okresowa", w większym stopniu odnoszą się do perspektywy okresu objętego oceną niż do samej częstotliwości dokonywania oceny. Określenie „bieżąca" wskazuje, że przedmiotem zainteresowania oceny będą przede wszystkim aktualne wyniki i osiągnięte rezultaty. Z kolei określenie „okresowa" wskazuje, że przedmiotem zainteresowania oceny będą przede wszystkim przyszłe rezultaty (sposób funkcjonowania) i to, czy w wystarczająco długiej perspektywie czasowej można zaobserwować przybliżanie się do oczekiwanego sposobu funkcjonowania pracowników firmy. Tak różne perspektywy powodują, że dla oceny bieżącej – wskazanymi okresami oceny (najczęściej stosowanymi przez firmy) jest kwartał lub pół roku. Natomiast dla oceny okresowej najczęstszym okresem jest rok, choć zdarzają się firmy realizujące tę ocenę w trybie dwuletnim.

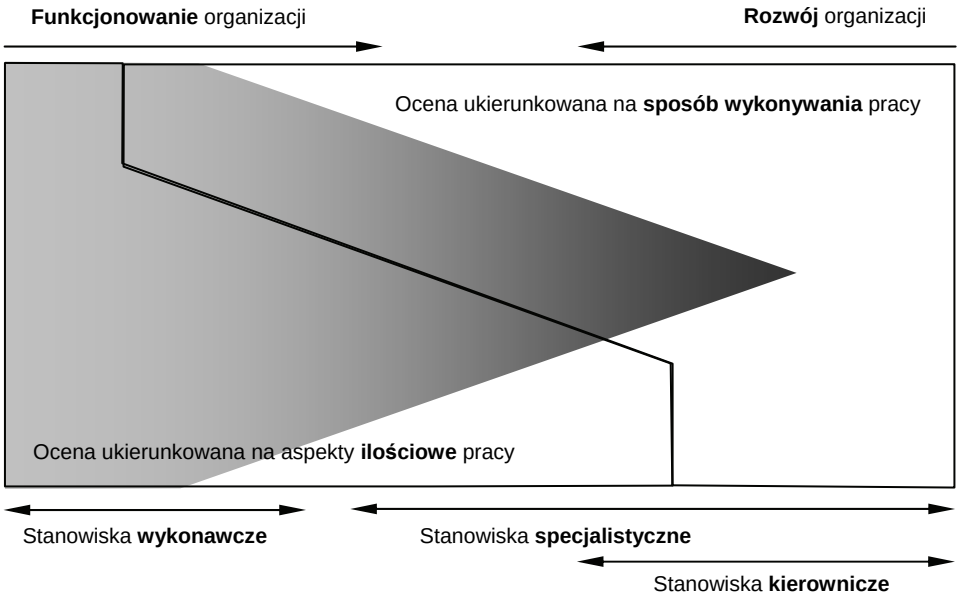


Rys. 2.5. Obszary funkcjonowania systemu ocen
Źródło: opracowanie własne

Linia łamana pomiędzy tymi dwoma typami oceny odzwierciedla zmieniające się proporcje (nasilenie) kryteriów oceny, odnoszących się do ilościowych aspektów pracy i tych ukierunkowanych na różne aspekty sposobu wykonywa-

nia pracy. Zmiana proporcji następuje wraz ze zmianą dominującej perspektywy, z jakiej formułowane są cele i oczekiwane rezultaty oceny. Proporcje zmieniają się także w zależności od specyfiki realizowanych zadań. W ujęciu modelowym specyfika ta odzwierciedlona została poprzez trzy kategorie stanowisk – wykonawcze (liniowe), specjalistyczne i kierownicze.

Rysunek 2.6 prezentuje oczekiwany, „naturalny" zakres stosowania poszczególnych typów oceny dla trzech kategorii stanowisk pracy oraz wskazany zakres stosowania finansowych narzędzi motywacji. Do narzędzi tych zaliczyć można takie finansowe efekty oceny, jak: różne odmiany premii, bonusy, prowizje oraz wynagrodzenie akordowe. Zaciemnione pole na rysunku 2.6 odzwierciedla obszar realizacji oceny, który może i powinien pociągać za sobą finansowe skutki jako efekt oceny. Przyjąć można zasadę, że im bardziej ocena skoncentrowana jest na ilościowych aspektach pracy, tym bardziej zasadne (a w określonych sytuacjach staje się to warunkiem koniecznym) jest przypisanie wynikowi oceny skutków finansowych. I odwrotnie, im bardziej ocena skoncentrowana jest na kwestiach dotyczących sposobu wykonywania pracy, tym mniej skuteczne (a w określonych sytuacjach sprzeczne z oczekiwanymi celami oceny) jest stosowanie finansowych narzędzi motywacji.

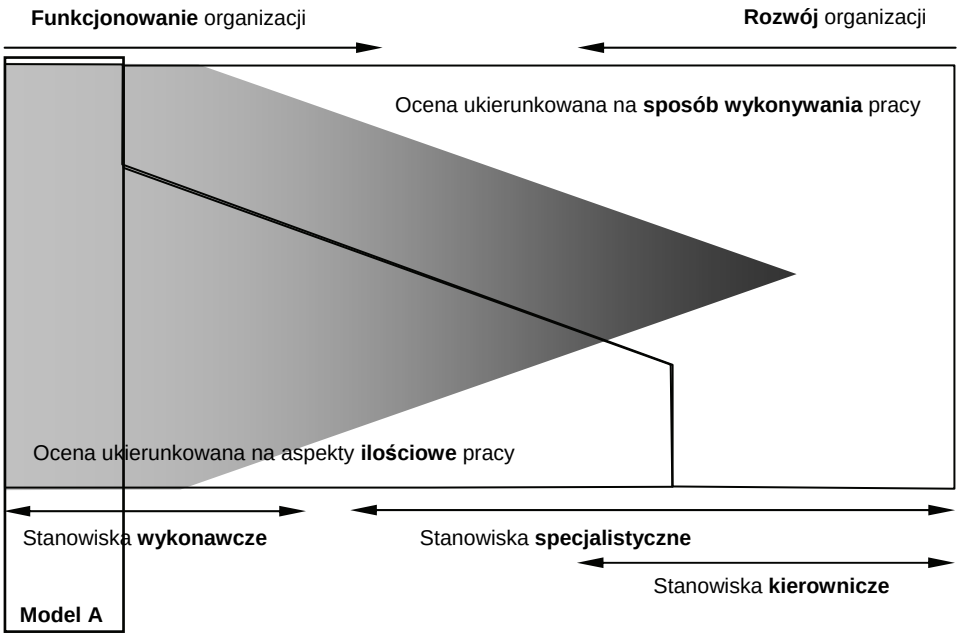


Rys. 2.6. Zakres stosowania finansowych narzędzi motywacji w ogólnym modelu systemu ocen
Źródło: opracowanie własne

2.3.2. Praktyczne modele ocen pracowniczych

W praktyce spotkać można kilka modeli systemu ocen. Wybór właściwego modelu zależy od wielu czynników. Do najważniejszych zaliczyć należy:

- określenie obszaru wykorzystywania w organizacji wyników oceny na trzech poziomach: skutków dla pracowników, kierowników oraz całej organizacji. W szczególności istotne jest określenie proporcji celów, ukierunkowanych na zapewnienie oczekiwanego poziomu sprawności (mechaniki) organizacji, oraz celów, ukierunkowanych na zapewnienie oczekiwanego kierunku i tempa rozwoju organizacji;
- określenie grupy docelowej stanowisk pracy, których ocena ma dotyczyć, uwzględniając trzy podstawowe kategorie stanowisk: wykonawczych (w tym liniowych), specjalistycznych oraz kierowniczych;
- określenie zakresu stosowania finansowych narzędzi motywacji jako efektu oceny.

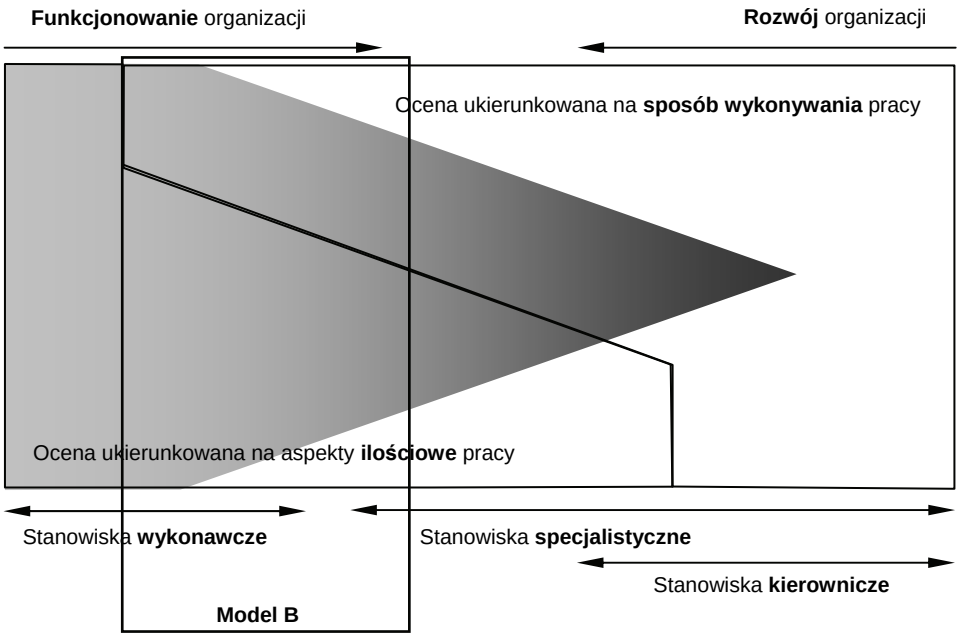


Rys. 2.7. Model A – realizacji systemu ocen
Źródło: opracowanie własne

Model A, który można określić jako **operacyjny**, w największym stopniu łączy się z finansowymi narzędziami motywacji (rysunek 2.7). Stosowanie takiego modelu realizacji oceny w praktyce jest zasadne jedynie w odniesieniu do wynagro-

dzenia akordowego, czyli wprost wynikającego z ilości i jakości (najczęściej rozumianej jako liczba sztuk wyprodukowanych, wolnych od wad) wytworzonych przez pracownika w danym okresie produktów. W modelu tym nie są uwzględniane kwestie związane z rozwojem tak organizacji, jak i samego pracownika. Obowiązuje zasada „im więcej, tym lepiej". Prowadzi to często do konfliktu celów rozwojowych z ilościowymi. Imperatyw ilości powoduje, że trudno jest uzyskać oczekiwany poziom jakości produkcji (w szczególności, gdy pojęcie jakości traktowane jest szerzej i bardziej kompleksowo). Dlatego też model ten występuje coraz rzadziej, a firmy odchodzą od stosowania wynagrodzenia akordowego.

Model B należy do jednego z najczęściej stosowanych sposobów realizacji systemu ocen w organizacji. Ma on szerokie zastosowanie w odniesieniu do stanowisk wykonawczych i specjalistycznych. Unika on wady modelu A – wyłącznej koncentracji na aspektach ilościowych i pozwala w sposób zrównoważony oddać ilość i jakość wykonywanej pracy wraz z aspektami sposobu jej wykonywania. Jak to zostało pokazane na rysunku 2.8 – im bardziej ocena dotyczy stanowisk specjalistycznych, tym większy w niej jest udział kryteriów dotyczących sposobu wykonywania pracy.



Rys. 2.8. Model B – realizacji systemu ocen
Źródło: opracowanie własne

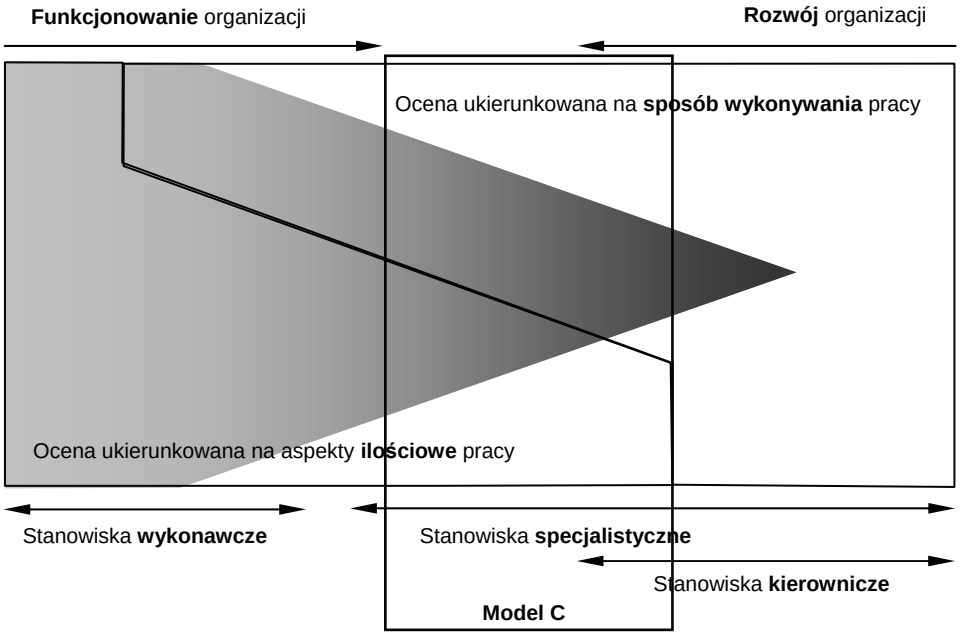
Kryteria wykorzystywane w ramach modelu B mogą mieć charakter behawioralnie opisanych zachowań[3] lub też (coraz częściej) odnosić się do systemu kompetencji[4]. W takim wypadku rolę kryteriów oceny pełni profil kompetencji wymaganych na stanowisku, na którym pracuje oceniany pracownik. Profil taki obejmować powinien listę kompetencji wraz z oczekiwanymi poziomami ich spełniania, względem których oceniany ma być pracownik, pracujący na danym stanowisku pracy. By móc w pełni wykorzystać listę kompetencji jako kryteria oceny, lista kompetencji uzupełniona powinna być regułami dokonywania ich oceny. Reguły najczęściej obejmują zestaw wskaźników behawioralnych (zachowań). Rozpoznanie tych wskaźników (zachowań) u danego pracownika powinno być podstawą do oceny posiadanego przez niego poziomu kompetencji.

W modelu B istnieje szerokie pole do stosowania finansowych narzędzi motywacji jako skutków oceny. Jednakże ze względu na rosnące znaczenie celów ukierunkowanych na rozwój – najczęstszą formą występowania tego wzorca oceny jest realizacja oceny w dwóch cyklach – oceny dla potrzeb premii, z dominacją kryteriów ilościowych oraz oceny rozwojowej, ukierunkowanej na rozpoznanie obszarów i metod rozwoju pracowników.

Model C odnosi się do wykorzystywania w firmie systemu zarządzania przez cele (w skrócie ZPC). Stanowi on logiczne uzupełnienie modelu B. Łączne wykorzystywanie obu modeli pozwala w naturalny sposób rozszerzyć zakres stosowania oceny na stanowiska kierownicze. W systemie ZPC dla samodzielnych stanowisk specjalistycznych i dla stanowisk kierowniczych mogą być stawiane cele zarówno ukierunkowane na rezultaty ilościowe i jakościowe, jak i na obszary rozwoju indywidualnego oraz całej organizacji (rysunek 2.9). Szczególne zastosowanie mogą tu mieć cele „projektowe", związane bezpośrednio z realizacją określonego projektu, typu: promocja, konkurs czy uruchomienie nowego działu lub komórki organizacyjnej. Podobnie jak to miało miejsce w modelu B, także tu najbardziej efektywną formą występowania tego wzorca oceny jest realizacja oceny w dwóch cyklach – dla potrzeb premii (z dominacją celów ilościowych i jakościowych) oraz dla potrzeb rozwoju (z dominacją celów projektowych i rozwojowych).

[3] Przykład zachowań, dających podstawę do ustalania kryteriów oceny, znaleźć można w: Woodruffe (2003: 95).

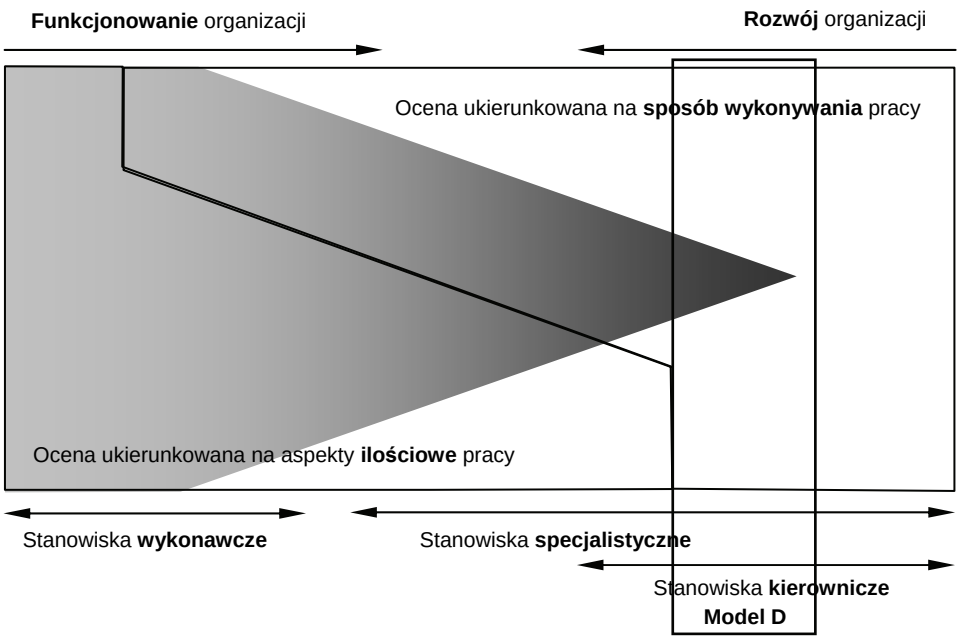
[4] Szerokie omówienie wykorzystywania kompetencji w systemie ocen pracowniczych znaleźć można w: Sidor-Rządkowska (2006).



Rys. 2.9. Model C – realizacji systemu ocen
Źródło: opracowanie własne

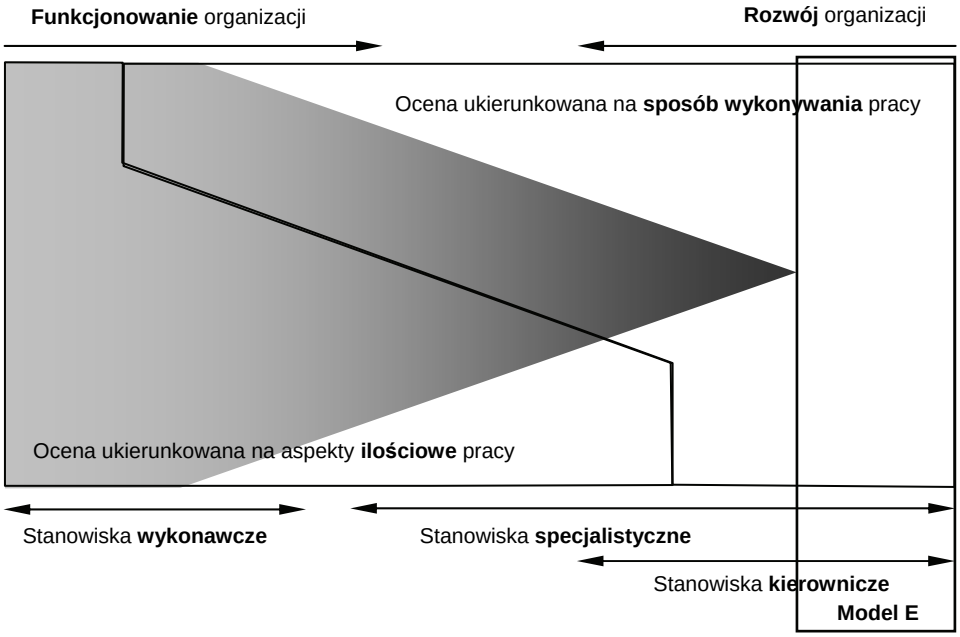
W odniesieniu do wykorzystywania modelu C do potrzeb oceny rozwojowej, używaną techniką jest stosowanie tzw. zdań rozwojowych. Zdania takie mają z góry założoną strukturę, w którą kierownik (a w ramach przygotowywania się do oceny także pracownik) musi wpisać treści, dotyczące sytuacji pracy podległego mu pracownika. Najczęściej przybierają one następującą formę: „Kto" (pracownik) „działanie/czynność" (czasownik – podniesienie, zwiększenie, rozwinięcie, opanowanie itp.) „co" (rzeczownik – opis działania – treść celu) *„kiedy"* (czas realizacji celu) „w jakim celu" (oczekiwany rezultat działania – sposób pomiaru). Przykładowo: „Pracownik opanuje obsługę programu Ms Power Point w pierwszym kwartale roku […] w celu samodzielnego przygotowywania prezentacji sprzedażowych dla handlowców zgodnie z przyjętym standardem dla firmy".

Zadania rozwojowe odnoszą się zatem do kompetencji i zakres ich stosowania w systemie oceny powinien być uwarunkowany oceną poziomu kompetencji danego pracownika. Dodatkowo warto pamiętać także, co stanowi dobrą praktykę systemu oceny, że każde zadanie rozwojowe powinno zostać uzupełnione określonym działaniem ze strony przełożonego – w tym przypadku, np. wysłaniem pracownika na szkolenie z obsługi programu Microsoft Power Point.



Rys. 2.10. Model D – realizacji systemu ocen
Źródło: opracowanie własne

Model D jest ukierunkowany na rozwojowe efekty oceny (rysunek 2.10). W tym przypadku przedmiotem oceny jest rozpoznanie obszarów i metod rozwoju pracowników. Przy wyborze tego modelu nie jest wskazane łączenie oceny ze skutkami finansowymi. Można powiedzieć, że obowiązuje tu zdrowo-rozsądkowa zasada: gdy mówimy o pieniądzach, przestajemy mówić o rozwoju. W modelu D skutki finansowe mogą występować pośrednio – tzn., że ocena rozwojowa może stanowić podstawę do podejmowania decyzji, związanych z wysokością przyznawanej podwyżki lub awansowaniem pracownika. Warto jednak pamiętać, by nie czynić tego w sposób automatyczny, rozdzielając moment oceny rozwojowej od momentu podejmowania decyzji o podwyżce lub awansie. W szczególności model D oceny może być w naturalny sposób łączony z wykorzystywaniem w firmie sytemu zarządzania przez cele – czyli z modelem C. Podejście takie pozwala na włączenie do systemu ocen finansowych narzędzi motywowania pracowników.



Rys. 2.11. Model E – realizacji systemu ocen
Źródło: opracowanie własne

Model E jest przykładem „czystej" oceny rozwojowej (rysunek 2.11). Celem jej realizacji jest rozpoznanie poziomu umiejętności pracowników, by na tej podstawie rozpoznać obszary rozwoju i zdefiniować działania (często potencjalne – to pracownik decyduje, czy chce skorzystać z danego narzędzia czy też nie) ukierunkowane na rozwój pracowników. Stosowanie tego wzorca wymaga odpowiedniego kształtu wartości kulturowych organizacji. Dla wielu firm i pracowników (zarówno ocenianych, jak i oceniających) dużym wyzwaniem intelektualnym i emocjonalnym jest fakt, że ocena ta nie pociąga za sobą żadnych skutków formalnych. Co więcej, logika tej oceny zakłada, że pracownik sam decyduje co chce zrobić z wynikiem oceny – czy podejmie określone działania, czy też nie. Mamy więc tu do czynienia z czystą formą informacji zwrotnej, uzupełnionej o zespół działań i narzędzi ukierunkowanych na rozwój.

W praktyce rzadko spotyka się w firmach pojedyncze modele oceny. Zróżnicowanie celów i oczekiwanych efektów oceny (Czapla, Malarski 2001B: 408−415; Czapla, Malarski, Zalewska 2003: 46−51) powoduje, że najlepszym

podejściem do realizacji oceny jest zbudowanie systemu ocen. System powinien się składać z takich i tylu modeli praktycznych, by jak najlepiej korespondować z aspiracjami strategicznymi i celami firmy oraz jak najpełniej oddać specyficzne wymagania tych grup stanowisk, które mają być objęte oceną. Projektując system oceny, warto także zwrócić uwagę na fakt, że każdy z modeli, wchodzących w skład systemu ocen, wymaga osobnego oprzyrządowania, rozumianego jako arkusze oceny i regulaminy realizacji.

Tabela 2.6. Główne charakterystyki praktycznych modeli oceny

Model oceny	Główna funkcja oceny	Wskazany zakres stosowania w organizacji	Oczekiwany zakres skutków finansowych
A	Ocena ilościowych aspektów pracy	Wąski – ograniczony do stanowisk wykonawczych	Duży (finansowe skutki jako warunek efektywności modelu)
B	Ocena ilościowych i jakościowych aspektów pracy	Stanowiska wykonawcze i specjalistyczne	Duży
C	Ocena stopnia realizacji celów	Stanowiska specjalistyczne i kierownicze	Średni
D	Ocena potencjału rozwojowego pracowników	Stanowiska specjalistyczne i kierownicze	Mały
E	Ocena potencjału rozwojowego pracowników	Stanowiska specjalistyczne i kierownicze	Brak

Źródło: opracowanie własne.

„Kompetencje przedstawiają język działania. W efekcie mogą one wyrażać zarówno spodziewane wyniki wysiłków jednostki, jak i sposób, w jaki te wyniki są osiągane. Ponieważ każdy w organizacji może nauczyć się mówić tym językiem, kompetencje stanowią wspólny, powszechnie zrozumiały sposób opisywania oczekiwań dotyczących sposobu wykonywania działań w wielu różnych kontekstach" (Rankin 2002: 2). Zatem profile kompetencyjne stanowisk pracy (listy oczekiwanych kompetencji wraz ze wskazanymi wymaganymi poziomami ich spełniania), jako najlepsze kryteria oceny, należy wykorzystywać w modelach E i D, które odnoszą się do luk kompetencyjnych pracowników (różnic między wymaganymi w profilach kompetencyjnych stanowisk pracy poziomami kompetencji a rozpoznanymi u pracowników rzeczywistymi ich poziomami). Kompetencje (profile kompetencyjne stanowisk pracy) mogą stanowić część kryteriów oceny w modelach C i B. A zatem jedynie w modelu A kompetencje nie znajdują zastosowania jako kryteria oceny.

2.4. Wykorzystywanie kompetencji w ramach zintegrowanego systemu badania potrzeb i oceny efektywności szkoleń

2.4.1. Przesłanki budowy zintegrowanego narzędzia badania potrzeb i oceny efektywności szkoleń opartego na kompetencjach

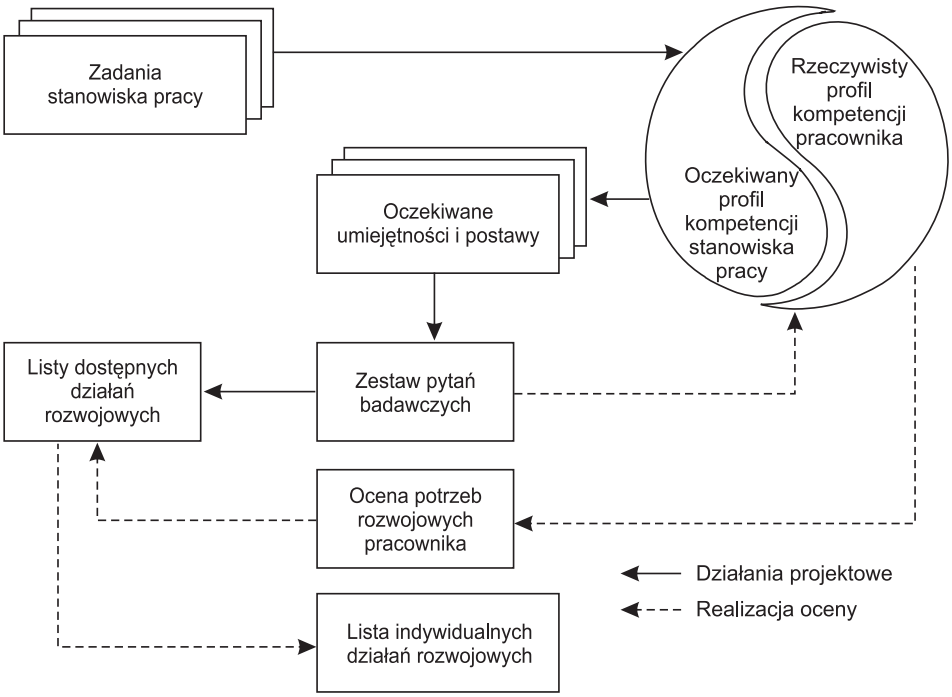
Współczesne organizacje rozwijają swoje kadry przede wszystkim z myślą o utrzymaniu i wzmocnieniu swojej pozycji konkurencyjnej oraz sprostaniu wyzwaniom związanym zarówno z nieustannym rozwojem technologicznym, jak i realiami gospodarczymi, wymuszającymi takie zmiany na rynku, jak choćby nowelizacje przepisów w celu dostosowywania ich do wymogów unijnych czy otwieranie się na wolną konkurencję rynku Unii Europejskiej.

Odpowiednio przeprowadzana diagnoza potrzeb szkoleniowych, trafnie dobrane tematy zajęć i profesjonalnie prowadzone warsztaty lub inne formy działań rozwojowych pozwalają utrzymywać kompetencje pracowników na odpowiednim do oczekiwań poziomie. Można mieć najlepszą technologię i produkty najwyższej jakości, ale trzeba jeszcze umieć odpowiednio je zaprezentować, pozyskać i utrzymać klientów. Kiedy konkurencja silniej oddziałuje na naszą pozycję rynkową, zaczyna się doceniać umiejętności pracowników, zapewniające efektywną sprzedaż czy też umiejętność prowadzenia negocjacji handlowych. Wówczas docenia się jakość prezentacji i kontaktu z klientem, kompetencje określane potocznie jako osobiste. Nie do pominięcia są także rosnące wymagania wobec umiejętności kierownika i to ze szczególnym uwzględnieniem społecznych (interpersonalnych) ich aspektów. By jednak działanie rozwojowe mogło przynieść oczekiwane efekty, musi być poprzedzone wnikliwą analizą potrzeb szkoleniowych.

Stosunkowo łatwo jest podjąć decyzję o merytorycznym, branżowym szkoleniu dla księgowej czy informatyka, kiedy jednak firma decyduje się na szkolenie rozwijające kompetencje pracowników w zakresie wykraczającym poza czysto techniczną „sprawność", otwiera się tak szeroka oferta tematów, że z reguły przedsiębiorca ma kłopot z wyborem tego zakresu, który byłby najlepszy dla jego pracowników. W efekcie złożoność i różnorodność tak potrzeb rozwojowych, jak i dostępnego zakresu działań rozwojowych powoduje, że pojawia się coraz silniejsza potrzeba zintegrowania tych działań w jednym spójnym narzędziu. System kompetencji stanowiskowych stanowi doskonałą podstawę do zbudowania takiego zintegrowanego narzędzia, łączącego w sobie

wymogi kompetencyjne stanowisk pracy, wyniki oceny kompetencji posiadanych przez poszczególnych pracowników z określaniem ich potrzeb rozwojowych i badaniem efektywności szkoleń[5].

Kluczową ideę budowy zintegrowanego narzędzia badania potrzeb rozwojowych i efektywności szkoleń[6] stanowi rozpoznanie oczekiwanych umiejętności, które wykorzystywane w codziennej praktyce powinny przekładać się na efektywność realizacji zadań powierzonych pracownikom. By to osiągnąć, konieczne jest zbudowanie obrazu stanowisk pracy za pomocą języka oczekiwanych kompetencji.



Rys. 2.12. Ogólna koncepcja budowy zintegrowanego narzędzia badania potrzeb i oceny efektywności działań rozwojowych
Źródło: opracowanie własne

[5] Narzędzie takie, opracowane przez autora, wdrożono w firmie doradczej FPL. Ilustracje – tabele i rysunki w tym rozdziale opracowano na podstawie wyników prac projektów doradczych, realizowanych przez autora w firmie FPL.

[6] Narzędzie to opisane zostało w: Czapla, Malarski (2008: 161–166).

Obraz taki stanowi, z jednej strony, wzorzec dla zdefiniowania listy działań rozwojowych, które zakresem rozwoju łączą się z zakresem umiejętności, składających się na daną kompetencję. Z drugiej zaś strony, profile kompetencyjne stanowisk pracy stanowią podstawę do ustalenia zakresu oceny indywidualnych potrzeb rozwojowych danego pracownika. Potrzeby rozwojowe są w konsekwencji wynikiem porównania oczekiwanego poziomu umiejętności (zawartych w oczekiwanym profilu kompetencyjnym stanowiska pracy) z rzeczywistym poziomem tych umiejętności, prezentowanym przez danego pracownika. Ogólną koncepcję budowy zintegrowanego narzędzia badania potrzeb szkoleniowych i oceny efektywności szkoleń prezentuje rysunek 2.12.

Lista dostępnych działań rozwojowych zawierać może (i jak pokazuje praktyka, coraz częściej zawiera) nie tylko szkolenia i warsztaty, ale także takie formy rozwoju umiejętności pracowników, jak: *e-learning*, *coaching*, *mentoring* czy działania w formule *on job trainig*.

2.4.2. Wykorzystywanie narzędzia badania potrzeb i oceny efektywności szkoleń opartego na kompetencjach

W celu zapewnienia wewnętrznego zintegrowania systemu badania potrzeb i oceny efektywności szkoleń, każda z kompetencji, wchodzących w skład systemu, musi zostać opisana w ujednolicony sposób. Zatem poszczególnej kompetencji przypisany zostaje indywidualny zestaw czynników analitycznych, opisujących umiejętności składające się na daną kompetencję. Dodatkowo, w ramach wzorca, każdej z kompetencji przypisuje się zestaw czynników, odzwierciedlających złożoność środowiska pracy. W prezentowanym dalej przykładzie czynniki te nazwano normami kompetencji.

Normy nie są same w sobie kompetencjami, ale wpływają na zakres i złożoność oczekiwanych kompetencji. Przykładowo, liczba kontaktów z partnerami biznesowymi nie opisuje nowej umiejętności, a jedynie obrazuje poziom złożoności wymagań używania każdej z umiejętności, składających się na daną kompetencję. Im więcej kontaktów biznesowych i im większe narażenie na występowanie napięcia emocjonalnego, tym wyższe wymagania związane z ujawnianiem przez pracownika poszczególnych umiejętności, składających się na daną kompetencję.

Rysunek 2.13 pokazuje, jak, zgodnie z przyjętym wzorcem, może być opisana przykładowa kompetencja: „efektywne komunikowanie się”.

Efektywne komunikowanie się – zestaw czynników analitycznych:

- umiejętność rozumienia informacji ustnych i pisemnych;
- umiejętność ustnego i pisemnego przekazywania informacji;
- umiejętność efektywnego i przekonywającego, ustnego i pisemnego prezentowania własnego zdania i opinii;
- umiejętność dostosowywania komunikatu do odbiorcy;
- umiejętność upewniania się o zrozumieniu komunikatu przez jego odbiorcę.

Efektywne komunikowanie się – zestaw norm kompetencji:

- liczba kontaktów z partnerami biznesowymi (wewnętrznymi i zewnętrznymi);
- stopień występowania napięcia emocjonalnego (wynikającego z kontaktów, łączących się z konfrontacyjnym i roszczeniowym zachowaniem rozmówcy).

Rys. 2.13. Wzorcowy opis kompetencji: „efektywne komunikowanie się”
Źródło: opracowanie własne

W narzędziu badanie potrzeb szkoleniowych oparto na metodzie dwuczynnikowej analizy – **istotności** poszczególnych zadań, które definiowano poprzez konkretne umiejętności, wykorzystywane w realnym środowisku pracy (umiejętności te na wyższym poziomie składają się w kompetencję zgodnie z logiką systemu kompetencyjnego), oraz percepowanej **luki** w poziomie tych umiejętności.

Obie kategorie – istotność i luka kompetencyjna – podlegają ocenie za pomocą skal porządkowych, co umożliwia ich uporządkowanie (poprzez przydzielenie wartości liczbowych) ze względu na stopień nasilenia badanej cechy. **Istotność** odnosi się do znaczenia danej umiejętności i jej wpływu na efektywność działań pracownika. Mierzona jest ona za pomocą skali częstości – im częściej wykorzystuje daną umiejętność, tym (potencjalnie) ma ona większy wpływ na efekty jego pracy – pozytywny, jeśli jest wykorzystywana poprawnie, i negatywny, jeśli pracownik niewłaściwie ją wykorzystuje. **Luka** kompetencyjna odnosi się do stopnia zgodności sposobu przejawiania danej umiejętności przez pracownika z oczekiwanym (zawartym w profilu kompetencyjnym stanowiska pracy) sposobem. Mierzona jest ona za pomocą skali oceny stopnia radzenia sobie pracownika z daną umiejętnością (od wyróżniająco, przez bardzo dobrze, dobrze, słabo do niezadowalająco).

Połączenie tych dwóch miar powoduje, że rozpoznane potrzeby rozwojowe mogą być klasyfikowane w cztery kategorie działań rozwojowych:

- kluczowe, czyli dotyczące zadań (umiejętności), mających **wysoką istotność** oraz **wysoką lukę** w odniesieniu do skal ich pomiaru; działania te mają najwyższe znaczenie dla efektywności diagnozowanej osoby i w pierwszej kolejności powinny być uwzględniane w planach rozwojowych;

- wspomagające I rzędu, czyli dotyczące zadań (umiejętności), mających **wysoką istotność** oraz **niższą lukę** w odniesieniu do skal ich pomiaru; działania te mają duże znaczenie dla efektywności diagnozowanej osoby, ale nie tak krytyczne jak działania kluczowe, dlatego powinny być umieszczane w planach rozwojowych zaraz po działaniach kluczowych;
- wspomagające II rzędu, czyli dotyczące zadań (umiejętności), mających **niższą istotność** oraz **wysoką lukę** w odniesieniu do skal ich pomiaru; działania te mają mniejsze znaczenie (ale wiąż istotne) dla efektywności diagnozowanej osoby, toteż można je traktować jako dodatkowe formy rozwoju pracownika i umieszczać w planach rozwojowych w drugiej kolejności;
- nieistotne, czyli dotyczące zadań (umiejętności), mających **niższą istotność** oraz **niższą lukę** w odniesieniu do skal ich pomiaru. Znaczenie tych działań na wzrost poziomu efektywności badanego pracownika jest niewielkie, przez co efekty (przyrost efektywności działań pracownika) nie równoważą kosztów związanych z ich zastosowaniem (np. przeszkoleniem pracownika). Dlatego działania te mogą być (i powinny być) pomijane w planach rozwojowych.

Rozpoznanie potrzeb szkoleniowych odbywa się w drodze wspólnej analizy oceny przełożonego połączonej z oceną własną – autoanalizą pracownika. W celu zwiększenia obiektywności uzyskiwanych wyników, wskazane jest, o ile to możliwe, opierać się na dłuższej liście źródeł opinii – podwładnych, współpracowników, klientów wewnętrznych i zewnętrznych itd. Zgodnie z ideą badań realizowanych w formule 360^0, im więcej punktów widzenia, tym większy obiektywizm i rzetelność uzyskiwanych wyników.

Jako podstawę do wnioskowania o indywidualnych potrzebach szkoleniowych przyjęto metodę analizy symptomów – co w praktyce oznacza unikanie pytań wprost, typu: „czy odczuwa Pani/Pan braki umiejętności efektywnego komunikowania się?" i zastosowanie dużo skuteczniejszych i dających bardziej obiektywne rezultaty pytań o symptomy sytuacji, czyli np. o liczbę i złożoność oraz charakter sytuacji komunikacyjnych i dopiero potem o poczucie, czy działania te sprawiają respondentowi trudność czy też nie.

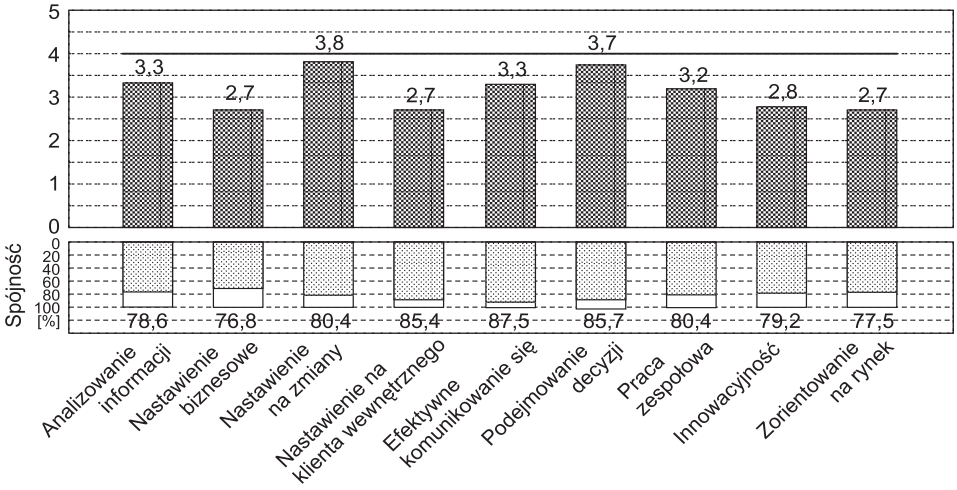
Pytanie badawcze: *Jak często stosujesz techniki upewniania się, że przekazywane przez Ciebie informacje zostały właściwie zrozumiane (powtarzanie komunikatu, poszukiwanie informacji zwrotnej itp.)* ⇨ **Kompetencja:** Efektywne komunikowanie się ⇨ **Umiejętność:** Upewnianie się o zrozumieniu przekazywanych informacji ⇨ **Moduł szkoleniowy:** Budowanie efektywnego sprzężenia zwrotnego w komunikacji interpersonalnej ⇨ **Obszar szkoleniowy:** Techniki efektywnej komunikacji interpersonalnej

Rys. 2.14. Pojedynczy zapis (rekord) bazy wiedzy (fragment)
Źródło: opracowanie własne

Z technicznego punktu widzenia, centralnym elementem zintegrowanego narzędzia badania potrzeb i oceny efektywności działań rozwojowych jest **baza wiedzy**, w której połączono kompetencje z dedykowanymi im działaniami rozwojowymi. Połączenie tych dwóch elementów (kompetencji i działań rozwojowych) następuje na poziomie umiejętności. Prezentuje to rysunek 2.14.

Jak pokazano w przykładzie, centralnie ulokowana **umiejętność** (upewnianie się o zrozumieniu przekazywanych informacji) łączy z jednej strony **kompetencję** (efektywne komunikowanie się), z drugiej zaś strony **działanie rozwojowe** (budowanie efektywnego sprzężenia zwrotnego w komunikacji interpersonalnej), a na wyższym poziomie integracji **obszar szkoleniowy** (techniki efektywnej komunikacji interpersonalnej).

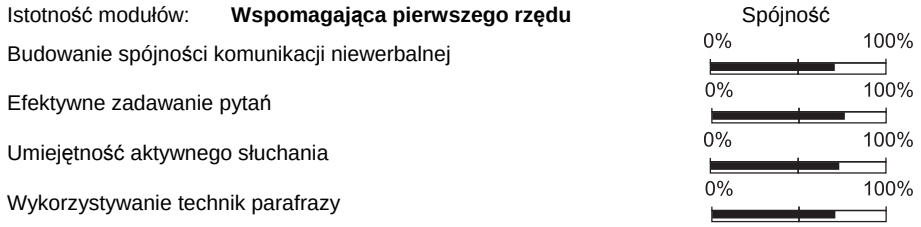
Każdej z umiejętności przypisane jest pytanie badawcze, które w narzędziu występuje w trzech wersjach: pytania w formule „ja" – „Jak często stosujesz techniki upewniania się, że przekazywane przez Ciebie informacje zostały właściwie zrozumiane (powtarzanie komunikatu, poszukiwanie informacji zwrotnej itp.)?"; pytania w formule „on/ona" dla przełożonego – „Jak często podległy Ci pracownik stosuje techniki upewniania się, że przekazywane przez niego informacje zostały właściwie zrozumiane (powtarzanie komunikatu, poszukiwanie informacji zwrotnej itp.)?"; pytania w formule „on/ona" dla współpracowników (wykorzystywane przy badaniach typu 360^0) – „Jak często osoba, z którą współpracujesz, stosuje techniki upewniania się, że przekazywane przez niego informacje zostały właściwie zrozumiane (powtarzanie komunikatu, poszukiwanie informacji zwrotnej itp.)?"



Rys. 2.15. Poziom spełniania wymogów profilu kompetencyjnego
Źródło: opracowanie własne

W raportach z badań wyniki mogą być prezentowane w różnych przekrojach i na różnych poziomach integracji. Po pierwsze, w raporcie mogą być przedstawione wyniki oceny rozpoznanego u badanego pracownika stopnia spełniania wymogów profilu kompetencyjnego stanowiska pracy. Przykład wyników takiego badania prezentuje rysunek 2.15.

Uzyskane w ten sposób wyniki mogą stanowić podstawę do wnioskowania (nie wprost) o poziomie kompetencji pracownika. W przytoczonym przykładzie wymagany poziom kompetencji zobrazowano linią ciągłą na poziomie 4. Odległość między poziomem wymaganym (4) a poziomem rozpoznanym, np. dla kompetencji „efektywne komunikowanie się" (3,8), może być podstawą do wnioskowania o rzeczywistym poziomie kompetencji badanego pracownika.

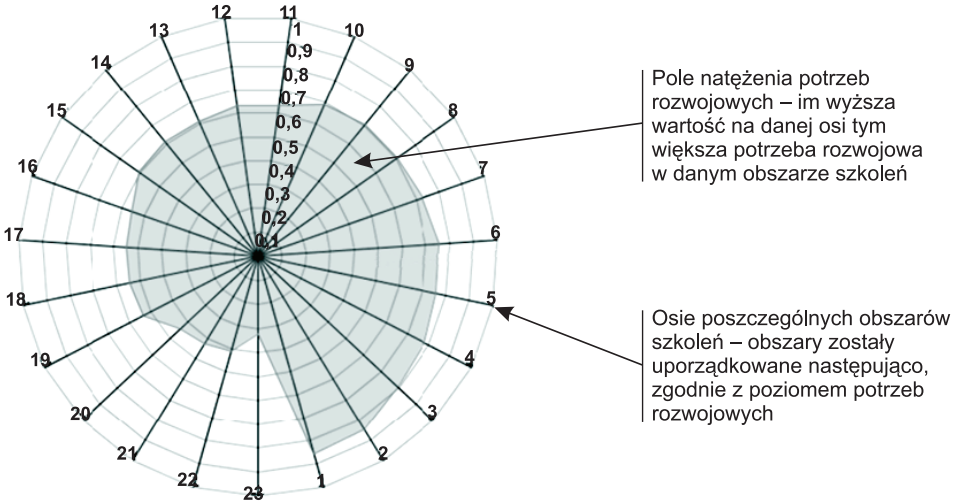


Rys. 2.16. Zestawienie modułów szkoleniowych (fragment)
Źródło: opracowanie własne

Podstawowym obszarem prezentacji wyników badań w raporcie są wyniki oceny potrzeb rozwojowych. Przykładem pierwotnej formy zaprezentowania tych wyników są **moduły szkoleniowe** – rozumiane jako zespół działań służących rozwojowi danej umiejętności. Rysunek 2.16 przedstawia fragment raportu, zawierający zestawienie indywidualnych potrzeb rozwojowych na poziomie modułów szkoleniowych.

W obu przypadkach prezentowane wyniki uzupełniono **wskaźnikiem spójności**. Pokazuje on poziom zgodności ocen poszczególnych osób dokonujących oceny. Wyliczenie wskaźnika spójności jest możliwe dzięki zastosowaniu skal porządkowych do obu ocenianych kategorii (istotności i luki kompetencyjnej). Zastosowane skale pozwalają przypisać wartości punktowe ocenom, a w konsekwencji, przy zastosowaniu metody najmniejszych kwadratów, możliwe jest określenie procentowej zgodności udzielanych ocen. Ogólnie, wskaźnik ten można interpretować w ten sposób, że im wyższy poziom wskaźnika spójności, tym zgodniej oceniali dane zagadnienie uczestnicy oceny[7].

[7] W systemach badania potrzeb rozwojowych, w których są liczone wskaźniki spójności, wynikom, dla których wskaźnik spójności jest wysoki, przypisuje się cechę „wynik potwierdzo-



Lista obszarów szkoleniowych

1. Pozafinansowe motywowanie pracowników
2. Bieżące zarządzanie działaniami pracowników
3. Wiedza ekonomiczna
4. Efektywne funkcjonowanie w miejscu pracy
5. Zarządzanie projektami
6. Budowanie efektywności pracy własnej
7. Efektywne funkcjonowanie w sytuacji zmian organizacyjnych
8. Efektywne funkcjonowanie w ramach pracy zespołowej
9. Kierowanie rozwojem pracowników
10. Komunikacja organizacyjna
11. Wiedza prawnicza
12. Efektywne wykorzystywanie narzędzi PR
13. Efektywne negocjacje
14. Racjonalne podejmowanie decyzji
15. Zarządzanie informacjami
16. Zaawansowane techniki komunikacji interpersonalnej
17. Techniki pracy umysłowej
18. Tworzenie prawa
19. Operacjonalizacja
20. Szkolenia informatyczne
21. Szkolenia językowe
22. Efektywna komunikacja interpersonalna
23. Finansowe motywowanie pracowników

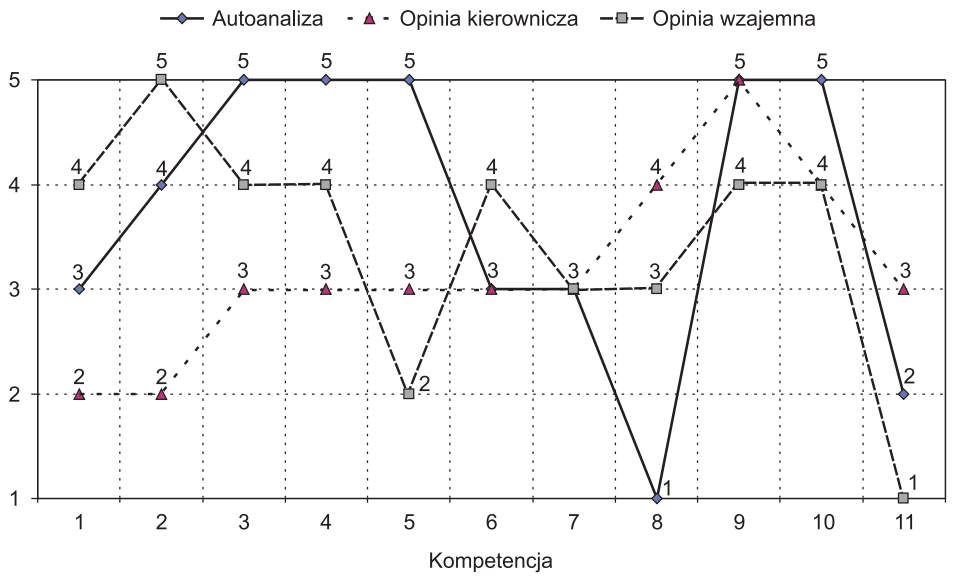
Rys. 2.17. Analiza obszarów szkoleniowych
Źródło: opracowanie własne

Działania rozwojowe mogą być grupowane. W przypadku działań szkoleniowych mogą to być – **obszary szkoleń**. Przykładowo: moduł szkoleniowy „efektywne wystąpienia publiczne” może stanowić treść całego szkolenia lub też może stanowić jedynie część szkolenia „zaawansowane techniki komunikacji

ny”, zaś dla tych wyników, dla których wskaźnik ten jest niski (poniżej 51%), przypisuje się cechę „wynik prawdopodobny”.

interpersonalnej", w którego skład mogą wchodzić także takie moduły szkoleniowe jak np.: „wywieranie wpływu na innych" czy „efektywne wystąpienia publiczne". Zaklasyfikowanie danego modułu do obszaru jest ustalane według wzorców rynkowych – analizując oferty firm szkoleniowych i zapytania poszczególnych firm, zauważyć można, że pewne moduły łączą się w logicznie uzupełniające się grupy. Wyniki zgrupowane na poziomie obszarów szkoleń prezentuje rysunek 2.17.

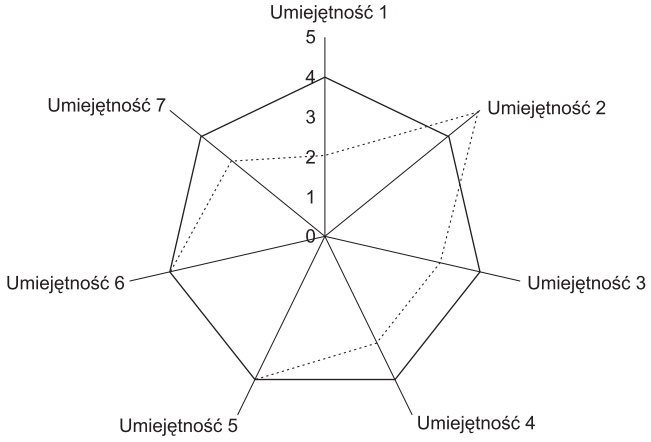
W ramach tak przeprowadzonego badania jest możliwe dokonanie pogłębionej analizy wyników. Analizy takie dotyczyć mogą np. różnic pomiędzy opiniami poszczególnych stron biorących udział w badaniu. Podstawową formą prezentacji tych różnic jest **wskaźnik spójności**. Pokazuje on jednak jedynie syntetyczny obraz zgodności i nie daje możliwości oceny rzeczywistych różnic w opiniach stron badania. W szczególności taka pogłębiona analiza różnic może być przydatna w odniesieniu do oceny poziomów kompetencji, dostrzeganych u badanego pracownika. Przykład pogłębionej analizy różnic w ocenach poziomów kompetencji prezentuje rysunek 2.18[8].



Rys. 2.18. Analiza porównawcza wyników ocen kompetencji (fragment)
Źródło: opracowanie własne

[8] Na rysunku dla zapewnienia większej czytelności pominięto nazwy kompetencji, prezentując jedynie różnice w poziomach ich ocen.

Dodatkowo, na poziomie pogłębionej analizy wyników wskazane może być pokazanie poziomów oceny poszczególnych umiejętności, składających się na daną kompetencję. Przykład wyników takiej analizy prezentuje rysunek 2.19. Linią ciągłą zaznaczono poziom oczekiwany (wynikający z profilu kompetencyjnego stanowiska pracy) danej kompetencji – w tym przypadku jest to poziom 4. Jest on taki sam dla każdej umiejętności wchodzącej w skład tej kompetencji. Linią przerywaną zaznaczono wyniki oceny poszczególnych umiejętności.



Rys. 2.19. Analiza porównawcza wyników ocen umiejętności (fragment)
Źródło: opracowanie własne

By skutecznie zmierzyć efektywność podejmowanych przez organizację działań rozwojowych, wskazane jest przyjęcie wielopoziomowego ich pomiaru. Pomiar taki odbywa się w odniesieniu do czterech głównych poziomów (Kirkpatrik 2001: 40–46): poziomu reakcji, poziomu wiedzy, poziomu zachowań oraz poziomu rezultatów.

Na **pierwszym poziomie – reakcji** szkolenie jest oceniane pod kątem poprawności przebiegu procesu szkolenia w aspekcie merytorycznym (realizacja treści szkoleniowych, materiały poszkoleniowe) i organizacyjnym (czas, sprzęt, przebieg, przerwy, posiłki itp.).

Wykorzystując skale nominalne na tym poziomie oceny, możliwe jest otrzymanie informacji, dotyczącej rezultatów szkolenia, mierzonych od strony organizacyjnej (realizacja planu zajęć, otrzymanie materiałów szkoleniowych), oraz realizacji założonych treści szkolenia a także ocenienie kompetencji merytorycznych i dydaktycznych trenerów prowadzących szkolenia. Mając takie wiadomości, możemy wprowadzić ewentualne modyfikacje, w celu jak najdokładniejszej odpowiedzi na rozpoznane potrzeby. Jednocześnie w pewnym stopniu kontrolujemy jakość pracy trenerów prowadzących zajęcia.

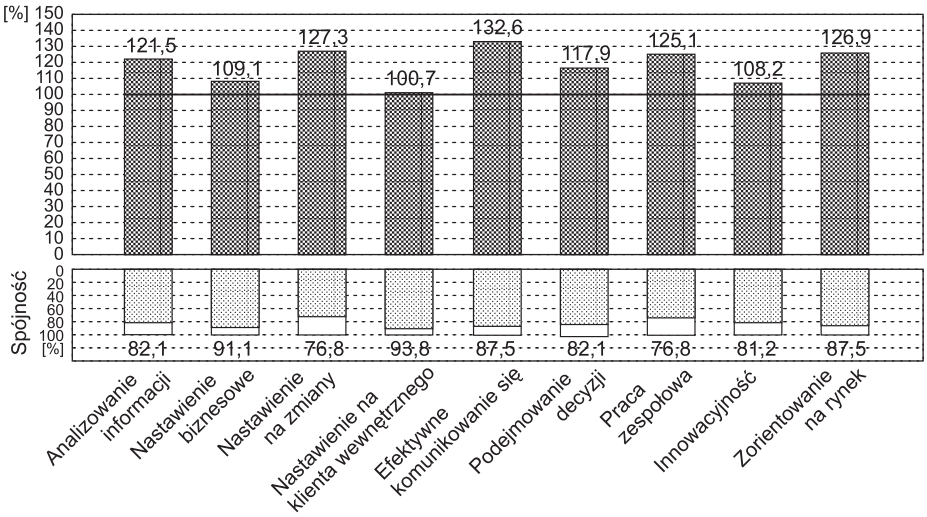
Na **drugim poziomie – wiedzy** mierzone są rezultaty bezpośrednie, czyli zakres zdobytej wiedzy, umiejętności i postaw. W odniesieniu do tego poziomu możliwe jest wykorzystanie takich narzędzi, jak pre- i posttesty szkoleniowe (wypełniane bezpośrednio przed i po zakończeniu szkolenia) oraz metodologii *assessment centre* (grupy uczestników szkolenia poddawane są wtedy wieloaspektowej ocenie, w celu rozpoznania stopnia przyswojenia wiedzy, umiejętności i postaw).

Drugi poziom badania efektywności pozwoli na uzyskanie informacji dotyczących przydatności przekazanych na szkoleniu treści i określenie przyrostu zdobytej wiedzy i umiejętności przez uczestników szkoleń. Dzięki zastosowaniu skal ilorazowych na tym poziomie badania otrzymujemy konkretną informację na temat tego, jaką wiedzę i w jakim stopniu przyswoili uczestnicy.

Na **trzecim poziomie – zachowań** ocenie podlegają rezultaty pośrednie – rozumiane jako prezentowanie w codziennej pracy nowych (zgodnych z intencją zawartą w procesie szkolenia) zachowań (sposobów działania – czyli praktycznego wykorzystywania wiedzy, prezentowania umiejętności i postaw). W odniesieniu do tego aspektu ewaluacji szkoleń wskazane jest oparcie się na systemie okresowej oceny pracowników lub w przypadku, gdy firma nie dysponuje takim narzędziem, na kwestionariuszach kierowanych do bezpośrednich przełożonych osób uczestniczących w szkoleniach. Kwestionariusze takie byłyby ukierunkowane na rozpoznanie stopnia, w jakim szkolony pracownik prezentuje nowe zachowania w codziennej pracy.

Trzeci poziom badania efektywności umożliwia uzyskanie informacji, dotyczących przyrostu umiejętności niezbędnych w codziennych warunkach pracy, i jest możliwy do sprawdzenia po określonym czasie od zakończenia szkolenia. Istnieje możliwość wykorzystania zintegrowanego narzędzia badania potrzeb i oceny efektywności działań rozwojowych. Przy zastosowaniu skal ilorazowych, porównując poziom wyjściowy kompetencji – zbadany przed rozpoczęciem określonych działań rozwojowych, z poziomem zbadanym po zakończeniu tych działań, możliwe jest rozpoznanie ich efektywności. Zmiana taka może być (zgodnie z logiką skal ilorazowych) prezentowana procentowo, tak jak to pokazuje rysunek 2.20.

Na poniższym przykładzie rozpoznany w poprzedzającym działania szkoleniowe badaniu poziom kompetencji przeliczono jako 100% (pozioma linia), zaś aktualny poziom kompetencji pokazano stosunkowo – wynik powyżej 100% oznacza wzrost kompetencji, natomiast wynik poniżej oznaczałby spadek poziomu umiejętności pracownika. Uzyskanie wyniku 100% należy interpretować jako brak zmiany w poziomie kompetencji. Także ten wynik uzupełniono o wskaźnik poziomu spójności. Pozwala on na zobrazowanie poziomu zgodności ocen dokonywanych przez poszczególnych uczestników oceny, dotyczących stopnia, w jakim dana kompetencja uległa zmianie.

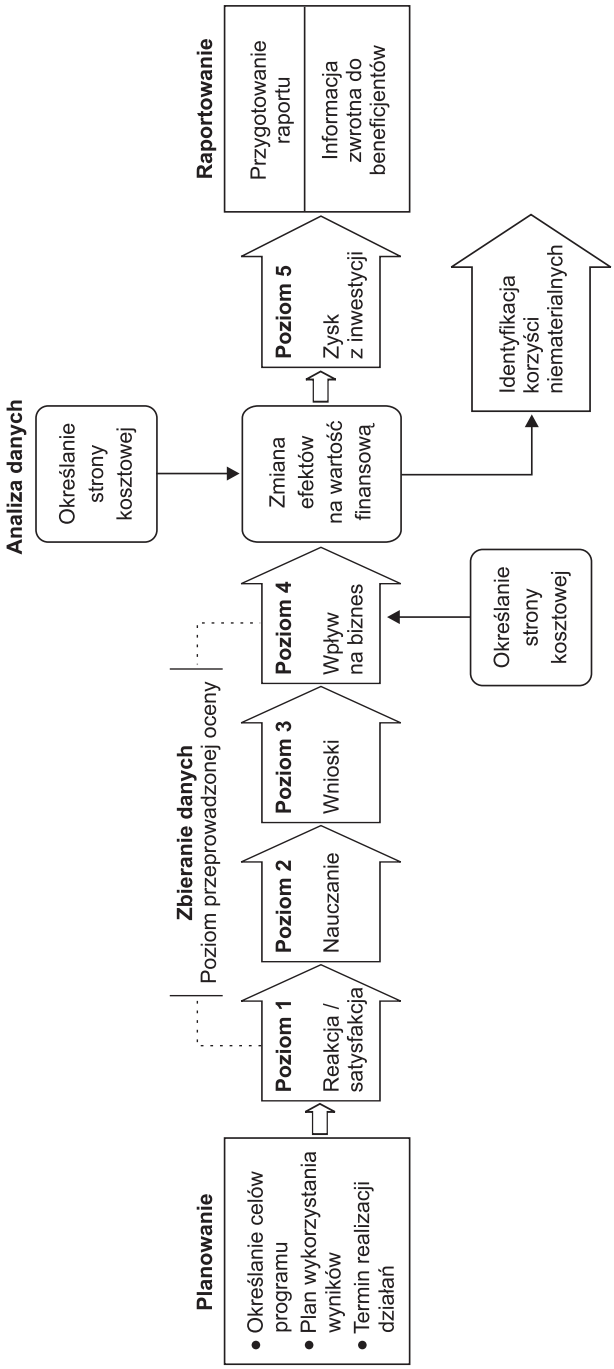


Rys. 2.20. Analiza efektywności działań szkoleniowych
Źródło: opracowanie własne

Na ostatnim **czwartym poziomie – rezultatów** szkolenia są oceniane z punktu widzenia korzyści długoterminowego przedsięwzięcia szkoleniowego w odniesieniu do perspektywy indywidualnej uczestnika. Wskazane jest, by ocena była dokonywana przy wykorzystaniu testu, badającego poziom kompetencji osobistych. W odniesieniu do perspektywy organizacji oceny takiej można dokonać na podstawie modelu ROI[9] (*return on investment*) działań szkoleniowych. Specyfika metody wymaga odroczenia w czasie tej oceny, zgodnie z jej intencją mierzenia długookresowych skutków szkoleń.

Czwarty poziom badania efektywności wskaże organizacji konkretne korzyści, jakie osiągnęła firma, podnosząc kwalifikacje swoich pracowników, tzn. jak zwiększyła się efektywność ich działania i jak to przełoży się na konkretne wyniki produkcyjne, sprzedażowe, marketingowe itd. Możliwe jest to dzięki zastosowaniu modelu ROI. Przyjęcie współczynnika zwrotu z inwestycji (ROI) zakłada, że dla oceny efektywności szkoleń są one traktowane, jak każda inna inwestycja, na jaką firma wydatkuje swoje pieniądze. Dzięki takiemu podejściu możliwe jest porównywanie efektywności szkoleń z innymi formami inwestycji oraz porównywanie efektywności pomiędzy poszczególnymi szkoleniami (programami szkoleniowymi). Ocena na podstawie metodologii ROI należy do zaawansowanych metod oceny długofalowej efektywności procesu szkoleniowego.

[9] Koncepcję wykorzystywania modelu ROI w ocenie efektywności szkoleń omówiono na podstawie: Phillips, Phillips (2005).



Rys. 2.21. Ogólny model realizacji działań w ramach metody ROI
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Phillips, Phillips (2005: 26–27)

By móc uzyskać wiarygodne wyniki takiej oceny, należy spełnić kilka warunków:

- badanie musi zostać poprzedzone analizą potrzeb szkoleniowych, w wyniku której rozpoznane zostaną i poprawnie zdefiniowane wszystkie czynniki, mające wpływ na ostateczny wynik szkolenia (wiedza, umiejętności i postawy);
- szkolenia powinny mieć poprawnie zdefiniowany cel, względem którego będzie dokonywany pomiar;
- system gromadzenia i przetwarzania danych ekonomicznych powinien zostać zainicjowany przed szkoleniami; określone powinny zostać także procedury pozyskiwania i przetwarzania tych danych wraz ze zdefiniowaniem osób odpowiedzialnych.

Do dwóch podstawowych czynników, decydujących o sukcesie stosowania metody ROI należy zaliczyć: po pierwsze, umiejętność (procedurę) izolowania efektu szkolenia (określania, w jakim stopniu uzyskane wyniki lub ich brak zależą od procesu szkoleniowego). Należy wybrać jedną ze strategii izolowania – np. technikę opartą na przewidywaniach dokonywanych przez pracowników, kierowników oraz ekspertów, którzy szacunkowo oceniają, jaki wpływ na uzyskane wyniki miało szkolenie. Alternatywną strategią izolowania wyników jest przyjęcie metod badawczych pozwalających na porównanie wyników na zasadzie współczynników korelacji (analiza trendów) lub poprzez równoległe prowadzenie badań w dwóch grupach – kontrolnej nieobjętej szkoleniem i w grupie szkolonej.

Po drugie, czynnikiem, który wpływa na właściwe wykorzystanie metody ROI, jest umiejętność (procedura) konwersji efektu szkolenia na wynik finansowy. Istotą konwersji jest określenie albo wprost wartości finansowej, albo ekwiwalentu tej wartości, będącej wynikiem zmian, które zaszły na skutek szkolenia. Można określić następujące sposoby dokonywania konwersji – zmiana w poziomie marży zysku (stosowane głównie w odniesieniu do działalności handlowej), wskaźnik czasu, czyli liczba godzin (lub dni) zaoszczędzonych dzięki zmianie sposobów działania w efekcie procesu szkoleniowego, wskaźnik oszczędności, czyli łączna wartość zaoszczędzonych środków finansowych w postaci zmniejszenia liczby odpadów, napraw reklamacji itp., zysk prewencyjny, czyli suma zaoszczędzonych wydatków w związku ze zmniejszeniem się poziomu wypadkowości, zachorowań czy innych absencji. Także w odniesieniu do tej kategorii działań dla dokonania konwersji konieczne może być dokonanie oszacowania. Dokonuje się go na podobnych zasadach: albo poprzez pomiar wprost (gdy jest to możliwe), albo poprzez ocenę ekspercką, opartą na ekspertyzie pracowników i ich przełożonych oraz przełożonych wyższego szczebla. Można także posłużyć się metodą analizy kosztów historycznych, mierzonych w okresie przed szkoleniami.

2.5. Wykorzystywanie kompetencji w procesie wartościowania pracy

2.5.1. Zasady określania wartości i szeregowania stanowisk pracy

Struktura stanowisk pracy w każdej organizacji powinna odzwierciedlać realizowaną przez nią strategię oraz wspomagać jej rozwój i czynniki przewagi konkurencyjnej. Treść pracy – podstawowe cele i zadania, realizowane na poszczególnych stanowiskach, powinny być skorelowane z celami strategicznymi poprzez ich dekompozycję na zadania wykonywane na wszystkich szczeblach organizacji. Narzędziem, służącym do określania ważności poszczególnych stanowisk pracy dla organizacji, jest wartościowanie pracy. W 1950 r. Międzynarodowy Komitet Organizacji Pracy Naukowej w Genewie określił kryteria oceny stopnia trudności pracy w postaci tzw. schematu genewskiego, obejmującego następujące elementy (Martyniak 1992: 6):

- wymagania umysłowe;
- wymagania fizyczne;
- odpowiedzialność;
- warunki środowiska pracy.

Tak początkowo określone kryteria ulegały modyfikacji i aktualizacji. W pierwszej kolejności uległy przedefiniowaniu pierwsze dwa kryteria, zmieniając się w: wiedzę i doświadczenie zawodowe oraz w wymagania psychofizyczne i umysłowe (Martyniak 1992: 7). Wraz ze wzrostem popularności wykorzystywania kompetencji w systemach personalnych – kryterium wiedzy i doświadczenia zawodowego zastąpiono kryterium: wymagania kompetencyjne. Obecnie za nieodzowne przy wartościowaniu pracy kryteria uważa się:

- wymagania kompetencyjne;
- wymagania psychofizyczne i umysłowe;
- odpowiedzialność;
- warunki środowiska pracy.

Wymagania kompetencyjne zakładają, że wartościowaniu zostaną poddane profile kompetencyjne stanowisk pracy. Poprawnie określone profile odzwierciedlają **złożoność pracy** wynikającą z wymaganych – wiedzy, umiejętności oraz doświadczenia. Dodatkowo uwzględnienie profili kompetencyjnych, jako podstawy wartościowania pracy, pozwala odzwierciedlić także złożoność kontekstu pracy, rozumianą jako liczbę i złożoność kontaktów interpersonalnych, narażenie na trudne relacje społeczne (rozwiązywanie konfliktów, radzenia sobie z zastrzeżeniami, agresją itp.).

Wyrażeniem złożoności kontekstu pracy są oczekiwane postawy, jakie pracownik powinien prezentować podczas realizacji powierzonych mu zadań. Dobrym sposobem „wykorzystania struktury kompetencyjnej w szeregowaniu stanowisk pracy jest powiązanie poziomów kompetencji z funkcjami lub zadaniami występującymi na danym stanowisku (czyli zbudowanie profili kompetencyjnych), a następnie ocena ich wagi za pomocą przyjętego systemu punktacji.

Podstawowe wyniki, osiągnięte poprzez przeliczenie profili kompetencyjnych na wartość punktową, mogą zostać połączone z wynikami ocen innych elementów, charakteryzujących stanowisko" (Whiddett, Hollyforde 2003: 194), takich jak: wymagania psychofizyczne i umysłowe, odpowiedzialność oraz warunki środowiska pracy.

Przez **wymagania psychofizyczne i umysłowe** rozumie się przede wszystkim: „wysiłek, jaki trzeba wkładać w wykonywanie (pracy) – może to być wysiłek umysłowy (intelektualny), fizyczny, związany z męczącą koncentracją uwagi, przeciążeniem zmysłów (szczególnie wzroku), stresem" (Oleksyn 2006: 246).

Przez **odpowiedzialność**, jako kryterium wartościowania, rozumie się „odpowiedzialność za osiąganie wyznaczonych celów, życie i zdrowie ludzi, za stan środowiska naturalnego, za podejmowane decyzje, odpowiedzialność materialną (na przykład kasjera czy magazyniera) itd." (Oleksyn 2006: 246).

Przez **warunki środowiska pracy** rozumie się materialne środowisko „w którym praca jest wykonywana – jedne prace są wykonywane w warunkach komfortowych, w klimatyzowanych i pięknie urządzonych gabinetach, inne w warunkach znacznie gorszych, niektóre zaś w warunkach bardzo uciążliwych i niebezpiecznych (na dole w kopalni, głęboko pod wodą, w podwyższonej lub bardzo niskiej temperaturze, w dręczącym hałasie, wyziewach chemicznych lub w kontakcie z odrażającymi zapachami, w kontakcie z wibrującymi narzędziami, w polach elektromagnetycznych wysokiej częstotliwości, w kontakcie z materiałami radioaktywnymi, wybuchowymi)" (Oleksyn 2006: 246).

Reasumując, należy stwierdzić, że wartościowanie stanowisk pracy ma na celu:

- ustalenie względnej wartości stanowiska i zakresu odpowiedzialności, związanego z wykonywaniem pracy na tym stanowisku, lub zależności istniejących w ramach tego stanowiska;
- zebranie informacji koniecznych do stworzenia i stosowania sprawiedliwego i obiektywnie uzasadnionego taryfikatora stanowisk i tabeli wynagrodzeń;
- uzyskanie możliwie najbardziej obiektywnych informacji, na podstawie których stanowiska zostaną zaszeregowane w odpowiednich kategoriach, co umożliwi podejmowanie spójnych decyzji dotyczących zaszeregowań;

- zapewnienie przestrzegania przez organizację wymagań etycznych i prawnych, związanych z równym wynagradzaniem pracy o tej samej wartości (Armstrong, Cummins, Hasting, Wood 2008: 15).

Wartościowanie pracy stanowi podstawę do kształtowania relacji wynagrodzeń zasadniczych dla poszczególnych stanowisk pracy w organizacji. W podejściu tradycyjnym relacje te były określane na podstawie analizy trudności pracy. Współcześnie, jako podstawa do określania tych relacji jest wykorzystywana ocena profili kompetencyjnych stanowisk pracy. Wartościowanie można przeprowadzać różnymi drogami, np. może być oparte na pracy grupy ekspertów zewnętrznych, którzy, analizując pracę na poszczególnych stanowiskach, proponują pozycję stanowiska z hierarchii stanowisk, pracy grupy ekspertów wewnętrznych, złożonej z osób z działu zajmującego się procesami personalnymi oraz specjalistów znających specyfikę danego obszaru, w którym są realizowane zadania na poszczególnych stanowiskach pracy.

Jednak najczęściej realizowaną ścieżką jest uspołecznienie procesu wartościowania poprzez zaangażowanie pracowników przedsiębiorstwa, pochodzących z różnych obszarów organizacji i reprezentujących różne szczeble zarządzania oraz różne specjalności. Przyjęcie takiej ścieżki realizacji procesu wartościowania stanowisk pracy zakłada powołanie Komisję ds. Wartościowania. Komisja taka składa się z osób reprezentujących różne grupy pracowników, pochodzące z możliwie wielu obszarów organizacji, tak by zapewnić społeczną reprezentację wszystkich obszarów biznesowych i wszystkich kluczowych grup stanowisk.

Ważnym elementem procesu wartościowania jest zapewnienie tego, by członkowie komisji znali treść pracy wykonywanej na poszczególnych stanowiskach. Znajomość taka, wraz ze zróżnicowaniem reprezentantów poszczególnych grup pracowniczych w organizacji, pozwala na właściwe i rzetelne określenie poziomów kryteriów podlegających wartościowaniu. Takie podejście do procesu wartościowania gwarantuje społeczną reprezentatywność uzyskanych wyników, co znacząco ułatwia ich późniejsze wdrożenie w organizacji. Końcowym etapem procesu wartościowania pracy jest odniesienie wypracowanych wyników (reprezentowanych już w formie symulacji poziomów wynagrodzeń) do rynkowych informacji o wynagrodzeniach. Takie odniesienie pozwala na uwzględnienie postępu techniczno-organizacyjnego i ustalenie relacji organizacji do otoczenia i uchwycenia ewentualnych różnic[10].

[10] Nawet najbardziej doskonałe narzędzia wartościowania nie są w stanie oddać pojawiających się na rynku pracy anomalii. Przykładowo problem roku 2000 spowodował ogromne zapotrzebowanie na specjalistów z dziedziny IT. Innym interesującym przykładem może być pojawienie się deficytu na stanowiskach wykonawczych z obszaru prac budowlanych, instalacyj-

Tabela 2.7. Porównanie profili kompetencyjnych wybranych stanowisk pracy

Kompetencje	Poziom 1	2	3	4	5	6	Poziom 1	2	3	4	5	6
	Główny specjalista ds. rachunkowości						Specjalista ds. płac					
Efektywne realizowanie celów i zadań	■	■	■	■	■	□	■	■	■	□	□	□
Analizowanie informacji	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	□	□
Efektywne komunikowanie się	■	■	■	■	□	□	■	■	■	■	■	□
Organizowanie pracy własnej	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	□
Współpraca w zespole	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	□
Stosowanie zasad rachunkowości	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	□	□
Posługiwanie się językiem obcym	■	■	■	□	□	□	■	■	■	□	□	□
Obsługiwanie komputera	■	■	■	■	□	□	■	■	■	■	□	□
	Specjalista ds. rachunkowości						Specjalista ds. obsługi kasowej					
Efektywne realizowanie celów i zadań	■	■	■	□	□	□	■	■	■	□	□	□
Analizowanie informacji	■	■	■	■	□	□	■	■	□	□	□	□
Efektywne komunikowanie się	■	■	■	■	□	□	■	■	■	□	□	□
Organizowanie pracy własnej	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	□
Współpraca w zespole	■	■	■	■	■	□	■	■	■	□	□	□
Stosowanie zasad rachunkowości	■	■	■	■	□	□	■	■	■	□	□	□
Posługiwanie się językiem obcym	■	■	■	□	□	□	■	■	□	□	□	□
Obsługiwanie komputera	■	■	■	■	□	□	■	■	■	□	□	□

Źródło: opracowanie własne.

Z punktu widzenia profili kompetencyjnych istnieje możliwość ich opracowywania w trakcie prac komisji wartościującej. Członkowie komisji, zapoznając się z treścią i specyfiką pracy na poszczególnych stanowiskach, określają wymagany zakres kompetencji i ich oczekiwany poziom. Podejście takie może się wydawać atrakcyjne z punktu widzenia ekonomii działań – dodatkowym efektem procesu wartościowania jest opracowanie profili kompetencyjnych

nych i wykończeniowych. Deficyt ten spowodowany został ogromną migracją zarobkową przedstawicieli tych zawodów w stronę otwartych unijnych rynków pracy. Rynek może także wpływać na wyniki wartościowania poprzez charakterystykę regionalną. Jeśli w procesie wartościowania pracy rozważane było stanowisko (na różnych poziomach hierarchii organizacyjnej) przedstawiciela handlowego – to logika procesu wartościowania powoduje, że znajdujemy akceptowalny wewnątrz organizacji model tego stanowiska. Okazuje się jednak, w szczególności gdy centrale firm mieszczą się w mniejszych ośrodkach gospodarczych, że struktura zarobków tej grupy pracowników w takich miastach, jak Warszawa, Poznań czy Wrocław, znacząco odbiega od poziomów w pozostałych regionach kraju. We wszystkich tych przykładach konieczne okazało się zweryfikowanie wyników wartościowania do realiów rynkowych jako jedynego sposobu na pozyskanie nowych i utrzymanie aktualnych pracowników.

stanowisk pracy. Przykład[11] różnic w poziomach kompetencji na stanowiska w Dziale Finansowym firmy X[12] prezentuje tabela 2.7.

Warto jednak pamiętać, że wartościowanie jest procesem społecznym, opartym na poszukiwaniu konsensusu i poczucia sprawiedliwości. W efekcie tak opracowane profile kompetencyjne mogą być (i często są) mniej obiektywne, gdyż w swojej treści i strukturze mogą zawierać efekty kompromisu ścierających się sił organizacyjnych. Bardziej racjonalnym podejściem jest rozłączenie procesu wartościowania pracy od procesu budowania profili kompetencyjnych stanowisk pracy. W takim podejściu komisja przyjmuje profile jako dane, a wartościowanie pracy odbywa się poprzez określenie poziomów czynników tzw. pozakompetencyjnych.

2.5.2. Wartościowanie pracy oparte na kompetencjach

Oparcie się na kompetencjach pozwala określić wartość pracy wykonywanej na poszczególnych stanowiskach poprzez poziom wymaganych umiejętności. Takie podejście umożliwia sprawiedliwie i jednoznacznie określić wartość pracy, bowiem mniej jest niejednoznaczności przy porównywaniu stanowisk. Podstawowym źródłem informacji w tej mierze są kompetencyjne opisy stanowisk pracy. Przykład takiego opisu prezentuje tabela 2.8.

Fragment karty opisu stanowiska pracy, przedstawiony w tabeli 2.8, zawiera zestaw najważniejszych informacji z punktu widzenia procesu wartościowania pracy. Do takiego „zestawu" zaliczają się informacje dotyczące:

- obowiązków na danym stanowisku; wskazane jest, by obowiązki te pogrupować w dwie kategorie – kluczowe i uzupełniające. Rozdzielenie takie pozwala lepiej zrozumieć strukturę priorytetów danego stanowiska;
- uprawnień i odpowiedzialności na danym stanowisku; zdefiniowanie uprawnień (ze szczególnym uwzględnieniem wielkości przypisanego na danym stanowisku budżetu) i odpowiedzialności pozwala trafnie zdefiniować stopień samodzielności pracownika i rzeczywistą strukturę przedmiotową jego odpowiedzialności;

[11] Ilustracje – tabele i rysunki w tym rozdziale opracowano na podstawie wyników prac projektów doradczych realizowanych przez autora w firmie FPL.

[12] Prezentowane na rysunku profile kompetencyjne ustalone zostały w odniesieniu do sześciopoziomowej siatki kompetencji, jaka stosowana była w wykorzystywanym przez firmę systemie kompetencyjnym. W trakcie prac komisji wartościującej analizie poddane zostały zadania realizowane na poszczególnych stanowiskach pracy. W wykorzystywanym systemie kompetencji wymogi poszczególnych poziomów kompetencji opisane zostały za pomocą tak zwanych skal syntetycznych. Ocena odbywała się poprzez wskazanie właściwego opisu wymaganych umiejętności. Wartości punktowe tak poszczególnych grup kompetencji, jak i samych poziomów kompetencyjnych ujawnione zostały po zakończeniu prac komisji wartościującej.

Tabela 2.8. Przykładowy opis stanowiska pracy (fragment)

OBOWIĄZKI I ZADANIA NA STANOWISKU	
KLUCZOWE	Zakres współpracy*
W obszarze strategii	
• Opracowywanie i wdrażanie strategii rozwoju sieci sprzedaży w zakresie komercyjnym	**w**
W obszarze planowania i kontroli	
• Uzgadnianie planów sprzedaży i planów marketingowych dla autoryzowanych punktów sprzedaży	**z**
• Współpraca z siecią oraz rozwijanie sprzedaży poprzez:	
– prowadzenie analiz sprzedaży, promocji i aktywności POS	**z**
– organizowanie szkoleń dotyczących oferty handlowej umiejętności sprzedaży	
• Opracowywanie zasad współpracy z POS	**s**
W obszarze raportowania i analiz	
• Prowadzenie analiz rynku marek sprzedawanych przez X	**s/w**
• Przygotowywanie raportów na potrzeby Zarządu	**s/w**
W obszarze administrowania	
• Administrowanie grupy przedstawicieli handlowych sieci	**s**
W obszarze zarządzania zasobami ludzkimi	
• Planowanie i rozdzielanie zadań przedstawicieli handlowych	
• Nadzorowanie i ocena pracy przedstawicieli handlowych	**s**
• Utrzymywanie wymaganych standardów i norm w pracy podległych pracowników	
UZUPEŁNIAJĄCE	Zakres współpracy*
• Nadzór nad procedurami systemu jakości obowiązującymi w procesach sprzedaży	**s**
• Praca w zespołach roboczych, przygotowujących zmiany dotyczące firmy	**w**

*Zakres współpracy: **z** – w sytuacji, gdy pracownik zleca i koordynuje realizację zadania; **s** – w sytuacji, gdy pracownik realizuje zadanie samodzielnie; **w** – w sytuacji, gdy pracownik realizuje zadanie w ramach zespołu lub w ramach współpracy z innymi zespołami.

UPRAWNIENIA NA STANOWISKU
Budżet przydzielony dla stanowiska pozostający w gestii pracownika
• Prowadzenie kontaktów z POS w zakresie wsparcia ich działalności oraz monitorowania efektywności ich funkcjonowania w obszarze sprzedaży
• Implementacja reguł i procedur postępowania z zakresu procesów sprzedaży realizowanych przez POS
ODPOWIEDZIALNOŚĆ NA STANOWISKU ZA:
• Efektywne realizowanie zadań w ramach koordynowania przedstawicieli handlowych, w tym w szczególności, za osiągnięcie poziomu mierników efektywności i innych wyznaczonych wskaźników
• Efektywne, rzetelne i terminowe realizowanie powierzonych zadań

Tabela 2.8. (cd.)

PROFIL KOMPETENCYJNY STANOWISKA	
Nazwa kompetencji	**Poziom wymagany**
Motywowanie	3
Zarządzanie projektami	4
Analizowanie informacji	4
Efektywne komunikowanie się	5
Efektywne realizowanie zadań i osiąganie celów	4
Nastawienie biznesowe	4
Podejmowanie decyzji	3
Współpraca w zespole	4
Umiejętności handlowe	5

WYSIŁEK FIZYCZNY	
Niewielki lub przeciętny, praca nie wymaga wysiłku fizycznego lub jest on nieznaczny	**X**
Podwyższony – praca wymaga okresowego zwiększenia wysiłku fizycznego, krótkotrwałego wydatkowania większych ilości energii	
Wysoki – praca wymaga stałego wysiłku fizycznego i ciągłego wydatkowania energii	
Bardzo wysoki – praca wymaga stałego, dużego wysiłku fizycznego i wydatkowania bardzo dużej ilości energii	

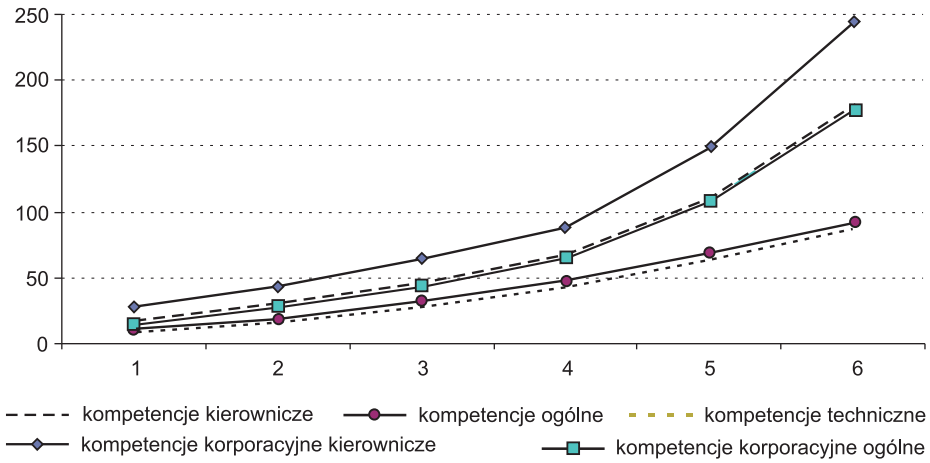
CZAS I WARUNKI PRACY			
Regularny (zgodny z normą)	**Nieregularny czas pracy**		
	doraźnie	często	stała dyspozycyjność
	X		
	stale lub często (powyżej 75% czasu pracy)	okresowo (25–75% czasu pracy)	sporadycznie (poniżej 25% czasu pracy)
Pomieszczenie biurowe		**X**	
Magazyn, warsztat			
Hala napraw (lakiernia)			
Praca w terenie		**X**	

WYKORZYSTYWANE NA STANOWISKU ŚRODKI I PRZEDMIOTY PRACY	
Specyfikacja środka (lub przedmiotu) pracy	**Odpowiedzialność**
Samochód służbowy	**sd**
Telefon komórkowy	**sm**
Komputer – przenośny	**sm**

*Odpowiedzialność: **sm** – standardowa (kodeksowa), za środki i przedmioty o małej wartości; **sd** – standardowa (kodeksowa), za środki i przedmioty o znacznej wartości; **bm** – bezpośrednia, za środki i przedmioty o małej wartości; **bd** – bezpośrednia, za środki i przedmioty o znacznej wartości.

Źródło: opracowanie własne.

- profilu kompetencyjnego; stanowi on kluczowy aspekt informacyjny opisu stanowiska pracy, z punktu widzenia procesu wartościowania – o ile wymienione wyżej elementy opisu służyć miały lepszemu zrozumieniu struktury zadań i charakteru pracy danego stanowiska, o tyle profil kompetencyjny wprost podlega wartościowaniu. Każdej z kompetencji przypisana zostaje określona wartość punktowa – wzrastająca wraz ze wzrostem wymaganego poziomu kompetencji. Wartość ta zmienia się także w zależności od grupy, do jakiej zaliczamy daną kompetencję. I tak kompetencje, zaliczane do grupy kompetencji **kierowniczych**, będą wyżej punktowane od tych należących do grupy kompetencji **ogólnych i technicznych**. Zróżnicowanie wartości punktowej poszczególnych kompetencji może się pogłębić, jeśli w ramach procesu wartościowania ustalone zostaną tzw. kompetencje korporacyjne. Różnice w poziomach wartości punktowej poszczególnych grup kompetencji prezentuje rysunek 2.22. Dodatkowo, w procesie wartościowania pracy nie wszystkie kompetencje podlegają wartościowaniu. Proces wartościowania powinien gwarantować porównywalność (liczebną) szans zgromadzenia punktów za wymogi kompetencyjne. Z tego powodu wybieranych jest jedynie np. dziesięć najwyżej „punktowanych" kompetencji z całego profilu. Pozwala to zachować dowolną długość list kompetencji, składających się na profile kompetencyjne stanowisk pracy, nie zaburzając jednocześnie samego obrazu wagi kompetencji w ogólnej wartości stanowiska.
- wysiłku fizycznego; informacje, dotyczące struktury i zakresu wydatkowanej na stanowisku pracy energii, stanowią jeden z obszarów tzw. **pozakompetencyjnych** kryteriów wartościowania pracy. Dla wielu stanowisk liniowych wysiłek fizyczny to podstawowy wkład w wartość pracy na danym stanowisku, stąd niezwykle ważne jest właściwe zwartościowanie tego aspektu pracy;
- czasu i warunków pracy; obydwa kryteria są zaliczane do **pozakompetencyjnych** kryteriów wartościowania pracy. W czasie pracy – analizie poddawana jest regularność godzin pracy oraz narażenie na konieczność pracowania w ponadwymiarowych godzinach pracy. Ponadwymiarowość godzin pracy brana jest pod uwagę jedynie w odniesieniu do stanowisk kierowniczych, gdyż osobom zatrudnionym w takim charakterze nie przysługuje dodatkowe wynagrodzenie za nadgodziny;
- wykorzystywania na stanowisku środków i przedmiotów pracy; to grupa kryteriów **pozakompetencyjnych**. Tego typu informacje oraz dotyczące uprawnień i odpowiedzialności na danym stanowisku pozwalają na określenie rzeczywistej struktury odpowiedzialności stanowiska pracy, ze szczególnym uwzględnieniem aspektów bezpośredniej odpowiedzialności materialnej.



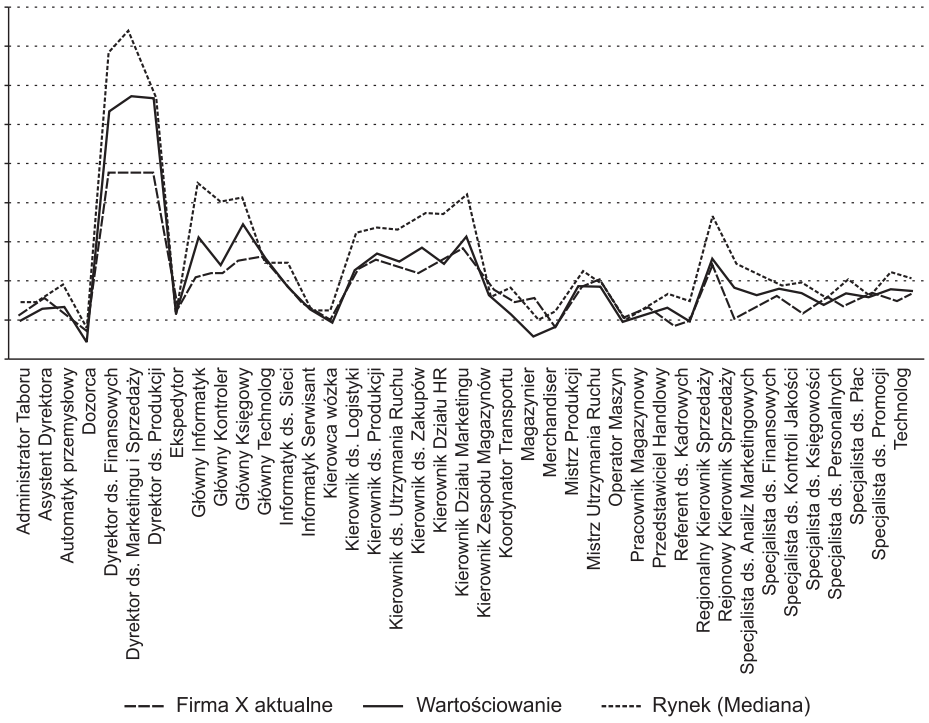
Rys. 2.22. Zmiana wartości punktowej dla poszczególnych grup kompetencji
Źródło: opracowanie własne

Proces wartościowania pozwala zatem przełożyć różnice w strukturze profili kompetencyjnych stanowisk pracy (zob. tabela 2.7) oraz różnice w strukturze i charakterze środowiska pracy (poprzez uwzględnienie czynników pozakompetencyjnych) na różnice w wartości pracy, a w konsekwencji na różnice w poziomach wynagradzania zasadniczego poszczególnych stanowisk pracy.

Ważnym aspektem procesu wartościowania pracy jest odniesienie jego wyników do realiów rynkowych. „Ustalanie stawek obowiązujących na rynku to, obok formalnie stosowanej metody wartościowania stanowisk pracy, jest niezbędna część programu tworzenia tabeli wynagrodzeń […]. Wycena rynkowa może formalnie polegać na analizie publikowanych rankingów płac, uczestnictwie w odpowiednim klubie płacowym, przeprowadzaniu specjalnych badań opinii, poradach osób pracujących w firmach rekrutacyjnych, czy – co jest wątpliwym źródłem informacji – na studiowaniu ogłoszeń o pracę. W najbardziej uproszczonej formie metoda wyceny rynkowej polega po prostu na ustaleniu stawki wynagrodzenia dla danego stanowiska koniecznej do zatrudnienia nowego pracownika na to stanowisko lub zatrzymania na nim obecnego pracownika” (Armstrong, Cummins, Hasting, Wood 2008: 33).

Warto jednak pamiętać, że stosowanie wyceny rynkowej stanowisk pracy ma też swoje ograniczenia. „Po pierwsze, [wycena rynkowa] nie uwzględnia znaczenia przestrzegania zasad sprawiedliwości wewnątrz organizacji. Po drugie, nie bierze pod uwagę tego, że wartość stanowiska czy roli w jednej

organizacji może być zupełnie inna od ich wartości w innych organizacjach. I wreszcie po trzecie, utrwala ona nierówności istniejące na rynku pracy" (Armstrong, Cummins, Hasting, Wood 2008: 33). Dlatego też uwzględnianie sytuacji rynkowej, odnoszącej się do struktury wynagrodzeń wartościowanych stanowisk pracy, powinno zawsze mieć charakter wspomagający względem podstawowej metody ustalania wartości stanowisk pracy w organizacji. Przykład takiego odniesienia prezentuje rysunek 2.23.



Rys. 2.23. Porównanie aktualnych wynagrodzeń firmy X z wynikami wartościowania oraz wynagrodzeniem rynkowym
Źródło: opracowanie własne

Zakończenie procesu wartościowania stanowisk pracy stanowi punkt wyjścia do uruchomienia procesu lokowania poszczególnych pracowników w opracowanej strukturze wynagrodzeń. Zwartościowane profile kompetencyjne zawierają wzorcowe oczekiwania dla danego stanowiska pracy i dopiero ocena ich spełnienia pozwala na określenie wielkości wynagrodzenia, jakie przyznane zostanie pracownikom. Na tym etapie prac zastosowanie znajdują (opisane w punkcie 2.3) systemy ocen pracowniczych.

2.6. Zalety wykorzystywania systemu kompetencji

Czy można zarządzać ludźmi w organizacji bez wykorzystywania systemu kompetencji? Odpowiedź brzmi, że można i wiele organizacji wciąż realizuje swoje cele w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi bez opierania się w stosowanych narzędziach na systemie kompetencji. Jednakże odwołanie się do nich daje szereg korzyści, co potwierdzają prowadzone badania[13]. Najważniejsze zalety wykorzystywania systemu kompetencji w ramach realizacji funkcji personalnej prezentuje tabela 2.9.

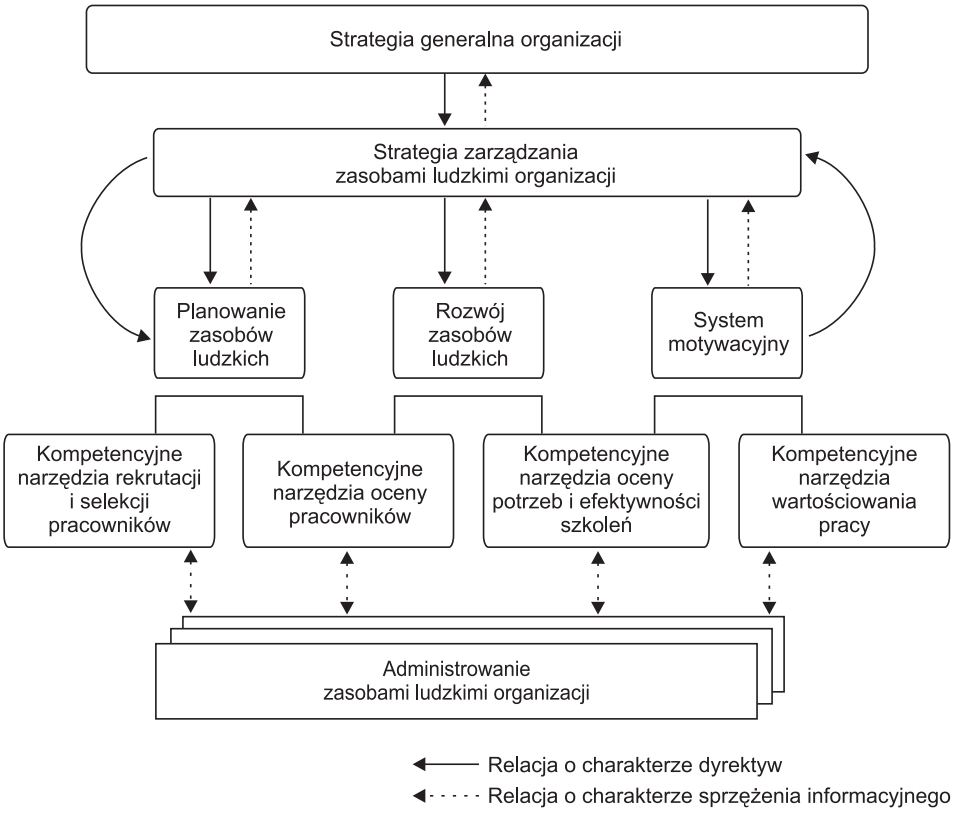
W celu osiągnięcia korzyści konieczne jest zintegrowanie wykorzystywania systemu kompetencji ze strategią organizacji. Wzajemne relacje, jakie zachodzą pomiędzy strategią organizacji, poszczególnymi etapami procesu kadrowego (funkcji personalnej) a wykorzystywaniem kompetencji, prezentuje rysunek 2.24.

Tabela 2.9. Korzyści wynikające ze stosowania systemu kompetencji w organizacji

Czynnik	Częstość wskazań (%)
Komunikowanie oczekiwanych zachowań	48
„Wzrost słupka" poziomu kompetencji wszystkich pracowników	45
Podkreślanie znaczenia zdolności ludzi (vs praca), umożliwiające zdobycie organizacji przewagi konkurencyjnej	42
Zachęcanie do międzyfunkcjonalnych zachowań zespołowych, które mają decydujący wpływ na sukces organizacji	34
Wzmacnianie nowych wartości z jednoczesnym wsparciem dla realizacji celów biznesowych	27
Zamykanie luki umiejętności	26
Wspieranie ponadprzeciętnych wydajności (*performance)* w rolach /jednostkach, które mają decydujący wpływ na sukces organizacji	22
Ukierunkowywanie ludzi na kompleksową jakość/zachowania skupione na kliencie	22
Dostarczanie zintegrowanego narzędzia dla zasobów ludzkich	20
Ułatwianie przepływu ludzi przez biznes i globalne granice	8

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Sanghi (2008: 56).

[13] Przykładem może być badanie zrealizowane w 1996 r. przez American Compensation Assosciation, w którym rozesłano kwestionariusze badawcze do 19 106 specjalistów w dziedzinie zarządzania zasobami ludzkimi i uzyskano zwrot 426 ankiet, odnoszących się do 1257 zastosowań kompetencji w takich obszarach, jak: zatrudnianie pracowników, zarządzanie efektywnością, szkolenia i rozwój oraz wynagradzanie. Sanghi (2008: 55).



Rys. 2.24. Relacje pomiędzy strategią organizacji, poszczególnymi etapami procesu kadrowego (funkcji personalnej) a wykorzystywaniem kompetencji
Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z rysunku 2.24, punktem wyjścia jest strategia zasobów ludzkich organizacji, realizowana w ramach ogólnej strategii organizacji, ze szczególnym uwzględnieniem roli zasobów ludzkich jako czynnika przewagi strategicznej. Między strategią zasobów ludzkich a poszczególnymi etapami procesu kadrowego zachodzi relacja, która od strony strategii ma charakter dyrektyw, wyznaczających kierunki i zakres działań w ramach każdego z etapów, zaś od strony tychże etapów relacja ma charakter sprzężenia informacyjnego. Dzięki temu sprzężeniu informacyjnemu możliwe jest weryfikowanie strategii zasobów ludzkich i (ewentualne) jej korygowanie, opierając się na wewnętrznie spójnych i zestandaryzowanych informacjach, uzyskiwanych dzięki zastosowaniu kompetencji. Analogiczne sprzężenie informacyjne zachodzi pomiędzy poszczególnymi etapami procesu kadrowego a funkcją administrowania zasobami ludzkimi.

3. FUNKCJONOWANIE SYSTEMÓW KOMPETENCJI W WYBRANYCH KRAJOWYCH ORGANIZACJACH

3.1. Kluczowe kompetencje w systemach kompetencji

W literaturze naukowej można znaleźć szereg zestawień, pokazujących najważniejsze kompetencje. Z jednej strony spotykamy się z podejściem obserwacyjnym, w którym autorzy starają się określić zestaw uniwersalnych, mających szerokie zastosowanie kompetencji, opierając się na obserwacji funkcjonowania wybranych organizacji i przełożeniu ich doświadczeń na ogół firm. Z drugiej strony mamy do czynienia z podejściem kognitywnym, w którym autorzy starają się określić listę najważniejszych kompetencji, poddając analizie rozumiejącej zbiory kompetencji wykorzystywanych przez szerokie grono organizacji w praktyce ich codziennego funkcjonowania[1].

Przykładem obserwacyjnego podejścia może być próba klasyfikacji, opracowana przez A. B. Escrig-Tenę oraz J. C. Bou-Llousara. Na przygotowanej przez nich liście znalazły się następujące kompetencje (Escrig-Tena, Bou-Llusar 2005: 221–255):

- przywództwo;
- właściwe wykorzystywanie otoczenia organizacji;
- budowanie *know-how* pracowników organizacji;
- rozwijanie umiejętności kooperacji zewnętrznej;
- tworzenie „zespołowego umysłu”;
- stymulowanie procesu uczenia się organizacji;
- zapewnianie szybkości i elastyczności w projektowaniu nowych produktów;
- budowanie reputacji firmy.

[1] Nazwy zaadoptowane zostały za T. Kotarbińskim (2003), który wskazał, że w naukach praktycznych wykorzystywane są operacje badawcze, polegające na: obserwacji, eksperymentowaniu, rozumowaniu (stąd nazwa „podejście kognitywne”) oraz manipulowaniu; za: Gasparski (2010).

Tabela 3.1. Sześć grup kompetencji w ramach *Personal Competence Framework*

Intelektualne	Osobiste	Komunikacyjne	Międzyludzkie	Przywódcze	Zorientowane na rezultaty
1. Zbieranie informacji	13. Zdolność adaptacyjne	21. Czytanie	26. Wpływ	32. Organizowanie	38. Przyjmowanie ryzyka
2. Analiza problemów	14. Niezależność	22. Komunikacja pisemna	27. Umiejętność przekonywania	33. Uprawomocnianie (empowerment)	39. Decyzyjność
3. Analizowanie liczbowe	15. Integralność	23. Słuchanie	28. Wrażliwość	34. Ocenianie	40. Zmysł biznesowy
4. Osąd	16. Podkreślanie tolerancji	24. Ekspresja ustna	29. Elastyczność	35. Motywowanie innych	41. Energia
5. Zmysł krytyczny	17. Odporność	25. Prezentacja ustana	30. Dominacja	36. Rozwijanie innych	42. Dążenie do doskonałości
6. Kreatywność	18. Dostrzeganie szczegółów		31. Negocjowanie	37. Przewodzenie	43. Nieustępliwość
7. Planowanie	19. Zarządzanie samym sobą				44. Inicjatywa
8. Perspektywa	20. Zorientowanie na zmiany				45. Zorientowanie na klienta
9. Świadomość organizacyjna					
10. Świadomość zewnętrzna					
11. Ukierunkowane uczenie się					
12. Biegłość techniczna					

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Sanghi (2008: 30).

Innym tego typu przykładem może być zestaw kompetencji, opracowany przez S. Whiddetta i S. Hollyforde. Wyznaczyli oni 4 **skupiska kompetencji**, w których skład weszło 9 kompetencji. W efekcie opracowali następującą listę kompetencji (Whiddett, Hollyforde 2003: 220–229):

1. Praca z ludźmi:
   - zarządzanie relacjami międzyludzkimi;
   - praca zespołowa;
   - oddziaływanie i wywieranie wpływu.
2. Posługiwanie się informacjami:
   - gromadzenie i analiza danych;
   - podejmowanie decyzji.
3. Rozwijanie firmy
   - rozwój pracowników;
   - inicjowanie i twórcze rozwijanie pomysłów.
4. Osiąganie celów:
   - planowanie;
   - zarządzanie wykonywaniem zadań;
   - wyznaczanie celów i zadań.

W kognitywnym podejściu, autorzy wykorzystują do określenia listy kluczowych kompetencji narzędzie badań kwestionariuszowych.

Przykładem listy kompetencji kluczowych, ustalonych w procesie badań kwestionariuszowych, może być lista, opracowana przy wykorzystaniu kwestionariusza *Badania kompetencji stanowiskowych (Job Competences Survey)* (JCS).

Pierwszego opracowania narzędzia *Badania kompetencji stanowiskowych* (JCS) dokonano dla potrzeb realizacji programów *assessment centre* dla kadry kierowniczej. *Badanie kompetencji stanowiskowych* zrealizowane zostało w 1988 r. podczas kursu zarządzania, zorganizowanego dla najwyższej i wyższej kadry menedżerskiej przez Hevley Management College. Znaczną jego część, stanowiącą podstawę do badania *Struktury kompetencji osobistych (Personal Competence Framework)* (PCF), przeprowadzono na tych właśnie menedżerach. W efekcie opracowano 45 kompetencji, pogrupowanych w 6 głównych grup (Sandhi 2008: 29), co prezentuje tabela 3.1.

Innym przykładem listy kluczowych kompetencji, które rozpoznano przy wykorzystaniu metody badań ankietowych, może być ta, która powstała w ramach badania *Kompetencji i inteligencji emocjonalnej* (*Competency and Emotional Intelligence Survey*) (Armstrong 2006: 161), przeprowadzonego na przełomie 2003/2004 r. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 3.2[2].

[2] W badaniu rozpoznano 553 definicje kompetencji, z których jednak wiele się powtarzało. Badane firmy wykorzystywały średnio 8 kompetencji. Kompetencje te stosowano w takich obszarach, jak: rekrutacja, rozwijanie pracownika i nagradzanie.

Tabela 3.2. Charakterystyka kluczowych kompetencji organizacji

Najczęstsze kompetencje	Krótka definicja	% wskazań
Zorientowanie na zespół	Umiejętność pracowania wspólnie i elastycznie z innymi członkami zespołu z pełnym rozumieniem ich roli, granie jako członek zespołu	85
Komunikowanie się	Umiejętność komunikowania się wyraźnie i przekonująco, ustnie albo na piśmie	73
Zarządzanie ludźmi	Umiejętność zarządzania i rozwijania ludzi i zdobywania ich zaufania i współpracy, by osiągnąć rezultaty	67
Zorientowanie na klienta	Praktykowanie nieustannej troski o potrzeby zewnętrznych i wewnętrznych klientów, upewnianie się, że ich potrzeby i oczekiwania są spełnione albo przewyższone	65
Zorientowanie na rezultaty	Dążenie do doskonałego wykonywania działań i umiejętność stawiania i osiągania wyzywających celów, budowanie własnych wskaźników perfekcji i ciągłe poszukiwanie dróg poprawiania wyników	59
Rozwiązywanie problemów	Zdolność analizowania sytuacji, diagnozowania problemów, określania kluczowych kwestii, określania i oceny alternatywnych sposobów działania i znajdywanie logicznych, wykonalnych i dopuszczalnych rozwiązań	57
Planowanie i organizowanie	Umiejętność ustalenia sposobów postępowania, upewniania się, że zasoby konieczne do działania są dostępne, budowanie programów pracy koniecznych, by osiągnąć zdefiniowany rezultat końcowy	51
Umiejętności techniczne	Posiadanie wiedzy, rozumienie i biegłość wymagane, by skutecznie realizować zadania	49
Przywództwo	Zdolność inspirowania jednostki tak, by osiągała swoje najlepsze rezultaty i utrzymanie efektywnych relacji z jednostkami i z całym zespołem	43
Świadomość biznesowa	Zdolność ciągłego identyfikowania szans biznesowych, rozumienie potrzeb rynkowych i priorytetów organizacji i ciągłe poszukiwanie metod upewniania się, że organizacja staje się bardziej biznesowa	37
Podejmowanie decyzji	Zdolność do podejmowania rozsądnych i praktycznych decyzji, które odnoszą się do sytuacji i opierają się na dokładnej analizie i diagnozie	37
Zorientowanie na zmiany	Umiejętność zarządzania i akceptowania zmian	33
Rozwijanie innych	Gotowość i zdolność wspierania rozwoju członków swojego zespołu, udzielanie informacji zwrotnej, poparcie, zachęta i coaching	33
Wpływ i perswazja	Umiejętność przekonania innych do wyrażenia zgody albo do określonego sposobu postępowania	33

Tabela 3.2 (cd.)

Najczęstsze kompetencje	Krótka definicja	% wskazań
Inicjatywa	Zdolność podejmowania działania samodzielnie i przejmowania odpowiedzialności za własne działania	29
Umiejętności interpersonalne	Umiejętność tworzenia i utrzymywania otwartych i konstruktywnych stosunków z innymi, być pomocnym i wrażliwym na potrzeby innych	29
Zorientowanie strategiczne	Zdolność do przyjmowania długoterminowej i wizjonerskiej oceny kierunków przyszłego rozwoju	29
Innowacyjność	Umiejętność kreowania nowych sposobów działania, pojęć i idei	26
Zarządzanie informacjami	Zdolność tworzenia i skutecznego wykorzystywania informacji	26
Zorientowanie na jakość	Skoncentrowanie na zapewnianiu jakości i ciągłym doskonaleniu	24
Wiara i pewność siebie	Wiara w siebie i wykorzystywanie własnych praw	24
Rozwój własny	Zarządzanie własną nauką i rozwojem	22
Kierowanie	Zarządzanie zasobami, ludźmi, programami i projektami	20

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Armstrong (2006: 162–163).

Niezwykle interesującą próbą, kognitywnego ustalenia listy najważniejszych kompetencji jest ta, poczyniona przez L. M. Spencera i S. M. Spencera. W swoich badaniach, obejmujących 286 modeli kompetencyjnych[3], wyodrębnili oni 21 kompetencji, składających się na **słownik kompetencji**. W słowniku zostały ujęte jedynie najbardziej **powszechnie** rozpoznane kompetencje. Według autorów, każda praca (*job*) charakteryzuje się poza powszechnymi także **unikalnymi** kompetencjami, które mogą stanowić od 2% do 20% wymogów kompetencyjnych danej pracy (Spencer, Spencer 1993: 23).

Zawarte w słowniku kompetencje mają walor uniwersalności, tzn. że pozwalają się zastosować do każdego rodzaju pracy, nie opisując żadnego w sposób jedynie mu dedykowany. W efekcie część wyznaczonych przez autorów skal kompetencji, w odniesieniu do konkretnych prac może mieć mniejsze znaczenie lub wręcz nie mieć w odniesieniu do nich zastosowania (Spencer, Spencer 1993: 23).

[3] Dodatkowo analizie poddanych zostało jeszcze 700 modeli kompetencyjnych, jednakże ze względu na braki w ich opisach nie można ich było umieścić w opracowanej przez autorów bazie danych.

W opracowanym przez autorów słowniku, kompetencje pogrupowane zostały w 6 klasterów, obejmujących od 2 do 4 kompetencji.

Pierwszy z wyznaczonych klasterów obejmował kompetencje **ukierunkowane na działanie i osiąganie celów**. W klasterze tym znalazły się 4 kompetencje, dotyczące: zorientowania na osiągnięcia, poszanowania porządku, jakości i dążenia do dokładności, przejawiania inicjatywy oraz aktywnego poszukiwania informacji koniecznych do zdiagnozowania sytuacji pracy.

Drugi z klasterów obejmował kompetencje w zakresie **udzielania wsparcia i służenia ludziom**. W klasterze tym znalazły się 2 kompetencje, dotyczące: umiejętności rozumienia relacji międzyludzkich oraz zorientowania na budującą relacje obsługę klienta.

Trzeci klaster obejmował kompetencje, odnoszące się do **umiejętności wywierania wpływu i oddziaływania na innych**. W klasterze tym znalazły się 3 kompetencje, dotyczące: umiejętności wywierania wpływu i oddziaływania na innych w obszarze perswazji i wzbudzania zainteresowania, świadomości organizacyjnej, rozumianej jako zorientowanie na przekonywanie innych do działań służących rozwojowi organizacji, oraz zorientowania na budowanie relacji wewnątrzorganizacyjnych.

Czwarty z wyznaczonych klasterów obejmował kompetencje, dotyczące **umiejętności kierowniczych**. W klasterze tym znalazły się 4 kompetencje w zakresie: umiejętności rozwijania innych, ukierunkowywania swoich działań na asertywność i wykorzystywania władzy stanowiska, pracy zespołowej i promowania współpracy organizacyjnej oraz zorientowania na budowanie przywództwa zespołowego.

Piąty z wyznaczonych klasterów obejmował kompetencje, dotyczące **umiejętności poznawczych**. W klasterze tym znalazły się 3 kompetencje, odnoszące się do: umiejętności myślenia analitycznego, umiejętności myślenia koncepcyjnego oraz posiadania biegłości w swojej dziedzinie zawodowej.

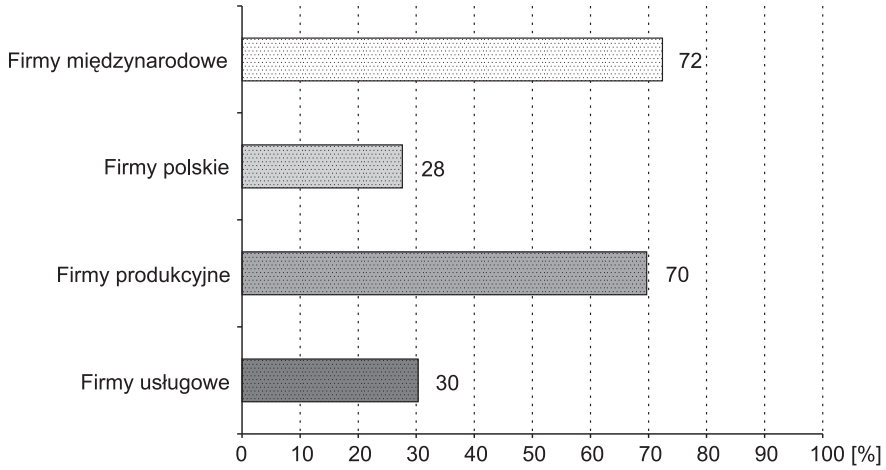
Ostatni, szósty klaster zawierał kompetencje, dotyczące **efektywności osobistej**. W klasterze tym znalazły się 4 kompetencje, odnoszące się do: samokontroli, wiary w siebie, elastyczności dostosowywania się do zmian oraz umiejętności angażowania się w funkcjonowanie organizacji, rozumiane jako promowanie misji i wartości organizacji[4].

[4] Szczegółowy opis klasterów i przypisanych do nich kompetencji znajduje się w załączniku nr 1.

3.2. Kluczowe kompetencje w systemach kompetencji – wyniki badania systemów kompetencyjnych firm polskich

Badaniem systemów kompetencyjnych objęto 33 firmy, które prowadząc działalność na terenie Polski, wdrożyły system kompetencji.

Dobór próby badawczej miał charakter celowy. Warunkiem uwzględnienia systemu kompetencyjnego w badaniu był dostęp do dokumentacji systemu, obejmującej: nazwy i definicje poszczególnych kompetencji oraz (przynajmniej jeden) opis ich poziomów[5]. Dzięki temu możliwe było porównywanie różnych kompetencji i ich klasyfikowanie w grupy kompetencji podobnych ze względu na zakres uwzględnianych w nich umiejętności i postaw.



Rys. 3.1. Podstawowe charakterystyki badanych firm
Źródło: opracowano na podstawie badań własnych

W grupie badanych firm, w większości znalazły się polskie oddziały firm międzynarodowych (72%). Wśród firm polskich (28%) jedynie cztery w strukturze własności zachowały czysto polski kapitał.

[5] W badaniu uwzględniono jedynie wymogi kompetencyjne. Nie były analizowane poziomy ich spełniania przez pracowników badanych firm. Przedstawiane w tekście wyniki odnoszą się zatem do struktury oczekiwanych umiejętności i postaw, i nie można na ich podstawie wnioskować o strukturze i poziomie kompetencji posiadanych przez pracowników badanych firm.

Z punktu widzenia charakteru prowadzonej działalności, w badanej próbie dominowały firmy produkcyjne[6] (70%) względem firm z sektora usług (30%).

Dwie podstawowe charakterystyki badanych firm – strukturę pochodzenia oraz strukturę działalności prezentuje rysunek 3.1.

Z punktu widzenia wielkości zatrudnienia[7], w grupie badawczej znalazły się firmy średnie i duże. Firmy średnie (powyżej 50 zatrudnionych) stanowiły 21% próby, natomiast firmy duże (powyżej 250 zatrudnionych) stanowiły 79% próby. Charakterystyki wielkości zatrudnienia badanych firm prezentuje tabela 3.3.

Tabela 3.3. Wielkość zatrudnienia badanych firm

Charakterystyka	Liczba osób
Średnie zatrudnienie w badanych firmach	1 199
Wartość mediany	678
Najmniejsze zatrudnienie	84
Największe zatrudnienie	6 972

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Biorąc pod uwagę rodzaj prowadzonej działalności, badane firmy reprezentowały szerokie spektrum działalności rynkowej. W badanej próbie największy udział miały firmy z branży przemysłu spożywczego (18,2%) oraz przemysłu farmaceutycznego (12,1%). Szczegółowy zakres działania badanych firm prezentuje rysunek 3.2.

Analizując systemy kompetencyjne, wykorzystywane w badanych firmach, można zauważyć ich duże zróżnicowanie zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym.

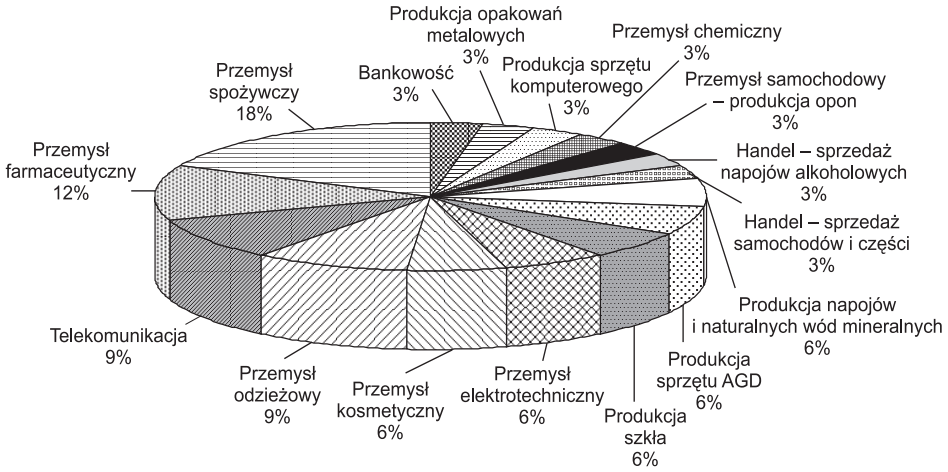
W badanych systemach kompetencyjnych łącznie pojawiło się 140 różnych elementów[8] (kompetencji lub obiektów, niespełniających przyjętych przez nie

[6] W dwóch przypadkach firmy produkcyjne (zgodnie z wymogami prawa) miały wyodrębnione spółki, dedykowane do prowadzenia działalności usługowej. Firmy te zaliczono zatem zarówno do grupy przedsiębiorstw produkcyjnych, jak i usługowych. Firmy z wyodrębnionymi spółkami wykorzystywały wspólny system kompetencji.

[7] W badanych firmach uwzględniono jedynie dane, dotyczące osób zatrudnionych na terenie Polski – w celu odzwierciedlania rzeczywistej liczby pracowników, objętych analizowanymi systemami kompetencji.

[8] W rzeczywistości w badanych systemach kompetencyjnych znalazło się 275 elementów – różnica wynika z faktu używania przez różne firmy różnych nazw dla kompetencji o tym samym zakresie znaczeniowym. Przykładowo, dla kompetencji − analizowanie danych i informacji, obok przyjętej nazwy podstawowej znalazły się także takie określenia, jak: analizowanie problemów (*problem analysing*), myślenie analityczne, logiczne myślenie, świadomość analityczna (*analytic consciousness*), przenikliwość (*insight*) oraz zdolności matematyczne (*mathematical skills*).

warunków koniecznych dla kompetencji). Badane firmy wykorzystywały w swoich systemach od 56 do 8 kompetencji, natomiast średnia liczebność banku kompetencji wyniosła 21 kompetencji.

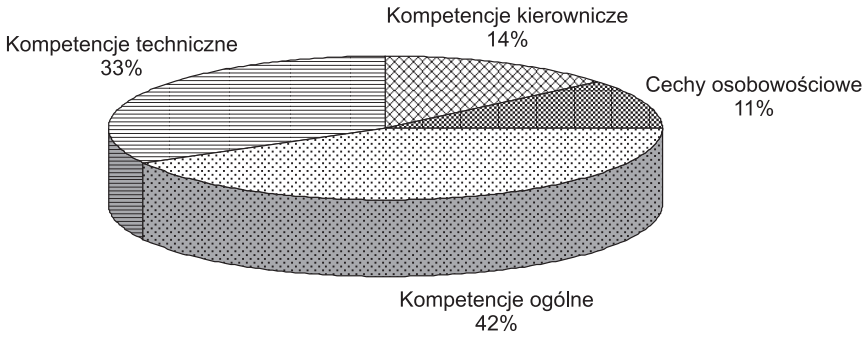


Rys. 3.2. Zakres prowadzonej działalności badanych firm
Źródło: opracowano na podstawie badań własnych

Obok kompetencji kierowniczych, ogólnych i technicznych, w systemach kompetencyjnych badanych firm znalazły się także (co ciekawe traktowane przez te firmy na równi z kompetencjami) **cechy osobowościowe**.

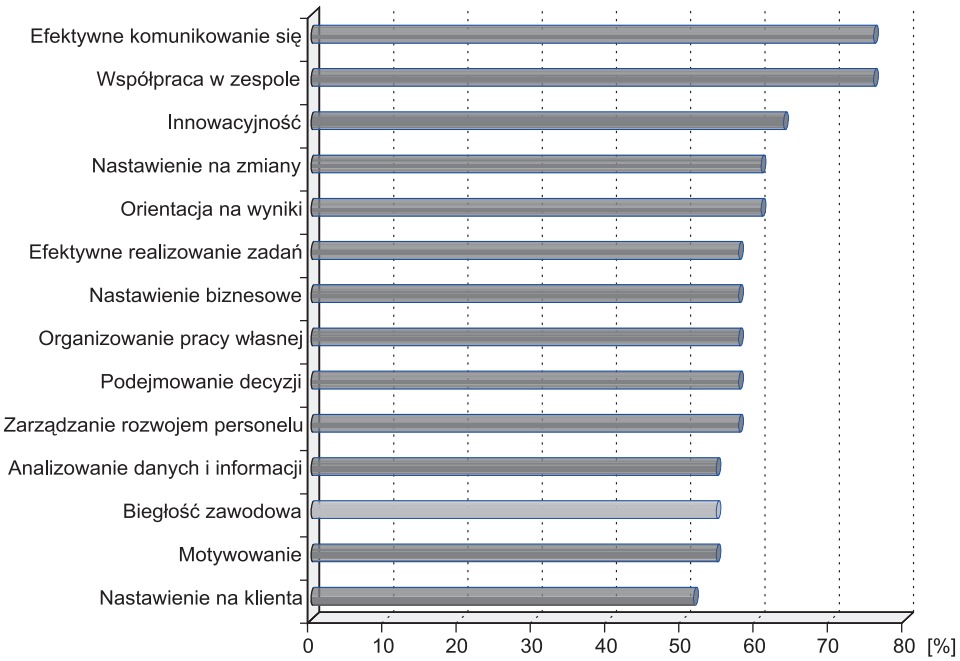
Kompetencje w badanych firmach zaklasyfikowano do poszczególnych kategorii zgodnie z zasadami, opisanymi w rozdziale 1. I tak do grupy **kompetencji kierowniczych** zaliczono te, których wspólnym marginesem było pełnienie funkcji kierowniczych i zarządczych tak w odniesieniu do ludzi, jak i do zasobów materialnych organizacji. Do grupy **kompetencji ogólnych** zaliczono te, które są powszechnie wykorzystywane na (potencjalnie) wszystkich stanowiskach w organizacji. Do grupy **kompetencji technicznych** zaliczono te, które były charakterystyczne dla określonych ról zawodowych. W grupie **cech osobowościowych** znalazły się właściwości człowieka, które z jednej strony nie podlegają rozwojowi (lub też podlegają rozwojowi w ograniczonym stopniu), z drugiej zaś strony nie można ich w sposób logiczny zestopniować.

Strukturę udziału poszczególnych kategorii elementów, występujących w badanych systemach kompetencyjnych, prezentuje rysunek 3.3.



Rys. 3.3. Kategorie elementów występujących w badanych systemach kompetencji
Źródło: opracowano na podstawie badań własnych

Wśród najczęściej pojawiających się kompetencji (jako kryterium przyjęto występowanie danej kompetencji w co najmniej połowie badanych firm) znalazło się 14 elementów, wśród których 11 to kompetencje **ogólne**, natomiast 2 to kompetencje **kierownicze** – obie dotyczące zarządzania ludźmi.



Rys. 3.4. Zestawienie kompetencji najczęściej pojawiających się w badanych systemach
Źródło: opracowano na podstawie badań własnych

Osobnego omówienia wymaga występowanie w badanych systemach kompetencji technicznych. W zestawieniu najczęściej pojawiających się kompetencji znalazła się także jedna kompetencja techniczna, która została nazwana „biegłością zawodową". Reprezentuje ona kompetencje techniczne i pojawia się w 55% systemów badanych firm. Występowanie kompetencji technicznej − **biegłość zawodowa** uznawane było w dwóch przypadkach, gdy:

- w danym systemie kompetencje techniczne reprezentowane były przez jedną ogólnie zdefiniowaną kompetencję, odnoszącą się do sfery umiejętności zawodowych pracowników. Obok przyjętej nazwy „biegłość zawodowa", w badanych systemach kompetencja ta była określana jako: rozwój zawodowy, profesjonalizm czy wiedza fachowa. Sytuacja taka miała miejsce w 7 spośród 33 badanych systemów;
- w danym systemie kompetencje techniczne definiowane były indywidualnie, odnosząc się wprost do określonego zakresu umiejętności. Sytuacja taka miała miejsce w 11 spośród 33 badanych systemów.

Rysunek 3.4 prezentuje zestawienie kompetencji najczęściej pojawiających się w badanych systemach kompetencyjnych.

Wśród najczęściej występujących kompetencji w systemach kompetencyjnych badanych firm, w grupie **ogólnych** kompetencji pracowniczych pojawiły się następujące kompetencje:

- efektywne komunikowanie się – czyli właściwe ustne i pisemne porozumiewanie się oraz poprawne przyjmowanie i przekazywanie informacji i ich wyjaśnianie;
- współpraca w zespole – czyli efektywne i sprawne wykonywanie działań w warunkach współpracy z innymi pracownikami, poprzez konstruktywne uczestniczenie w pracach zespołu;
- innowacyjność – czyli nieszablonowe, twórcze podejście do wykonywania powierzonych zadań, poprzez modyfikowanie aktualnych i znajdywanie nowych, efektywniejszych sposobów działania, gwarantujących lepszą jakość;
- nastawienie na zmiany – czyli szybkie rozpoznawanie zmian, zachodzących w środowisku pracy, i elastyczne do nich dostosowywanie;
- orientacja na wyniki – czyli ciągłe podwyższanie jakości wykonywanej pracy i osiąganie jak najlepszych wyników zgodnych z oczekiwaniami;
- efektywne realizowanie zadań – czyli trafne rozpoznawanie priorytetów i planowanie pracy, tak by w sposób ekonomiczny (oszczędnie gospodarując wykorzystywanymi zasobami – narzędziami, maszynami, surowcami, materiałami itp.) skutecznie (osiągając zamierzone cele) realizować powierzone zadania;

- nastawienie biznesowe – czyli skuteczne i efektywne realizowanie zadań, poprzez zrozumienie podstawowych zasad i reguł rynkowych oraz przy ekonomicznym wykorzystaniu zasobów pracy, z zachowaniem oczekiwanego poziomu wskaźników biznesowych;
- organizowanie pracy własnej – czyli rzetelne i skrupulatne wykonywanie pracy, wymagającej szczególnej dbałości o standardy bezpieczeństwa i jakości jej wykonania;
- podejmowanie decyzji – czyli skuteczne radzenie sobie z sytuacjami decyzyjnymi, poprzez właściwe rozpoznawanie dostępnych alternatyw decyzyjnych i dokonywanie najlepszych wyborów;
- analizowanie danych i informacji – czyli rozumienie, przetwarzanie danych i informacji (ilościowo i jakościowo) oraz wyciąganie na tej podstawie logicznych wniosków;
- nastawienie na klienta – czyli w pełni profesjonalne obsługiwanie klientów firmy wewnętrznych i zewnętrznych, poprzez właściwe rozpoznanie i jak najpełniejsze zaspokojenie ich potrzeb.

W grupie kompetencji **kierowniczych** pojawiły się następujące kompetencje:

- zarządzanie rozwojem personelu – czyli określanie potencjału podległych pracowników i tworzenie planów bilansujących potrzeby organizacji z potrzebami i możliwościami pracowników oraz wspieranie podległych pracowników w ich rozwoju zawodowym;
- motywowanie – czyli kreowanie, utrzymywanie i wzmacnianie zaangażowania podległych pracowników do pracy, poprzez odpowiednie do sytuacji stosowanie zindywidualizowanego podejścia do pracowników w stosowaniu narzędzi motywacyjnych.

W badanej próbie pojawiło się 19 różnych kompetencji kierowniczych. Obok wymienionych wyżej – zarządzania rozwojem personelu i motywowania, często w badanych systemach pojawiała się kompetencja – **zdolności przywódcze** (45%). Rozkład częstości występowania kompetencji kierowniczych w badanych systemach prezentuje tabela 3.4.

Tabela 3.4. Zestawienie kompetencji kierowniczych pojawiających się w badanych systemach

Nazwa kompetencji	Częstość wskazań (w %)
1	2
Zarządzanie rozwojem personelu	58
Motywowanie	55
Zdolności przywódcze	45

Tabela 3.4 (cd.)

1	2
Zarządzanie operacyjne	33
Zarządzanie zmianą	33
Zarządzanie projektami	30
Budowanie zespołów	24
Zarządzanie strategiczne	24
Delegowanie	18
Zarządzanie jakością	18
Zarządzanie konfliktami	18
Zarządzanie informacjami	15
Zarządzanie przez cele	15
Zarządzanie zasobami materialnymi	15
Kontrola menedżerska	12
Odwaga kierownicza	9
Zarządzanie ryzykiem	9
Dbałość o podwładnych	6
Zarządzanie na odległość	3

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Najbardziej rozbudowaną grupę elementów w badanej próbie stanowiły kompetencje ogólne. W badanych systemach pojawiało się aż 59 takich elementów. Grupa ta charakteryzowała się dużym wewnętrznym zróżnicowaniem kompetencji występujących w różnych systemach kompetencyjnych. W szczególności zróżnicowanie to odnosiło się do zakresu treściowego poszczególnych kompetencji. Przykładowo, w niektórych systemach pojawiła się (osobna) kompetencja – **zarządzanie czasem** (3%), której zakres treściowy w większości przypadków ujmowany był w kompetencji – **organizowanie pracy własnej** (58%). Podobnie **asertywność** w niektórych systemach traktowana była jako osobna kompetencja, podczas gdy w większości przypadków umiejętności zachowań asertywnych zawierały się w kompetencji – **wywieranie wpływu** (36%). Na uwagę zasługuje także pojawienie się w zestawieniu kompetencji – **negocjacje**. Zaklasyfikowano je do kompetencji ogólnych, gdyż w większości badanych systemów umiejętności prowadzenia negocjacji traktowane były jako powszechne w organizacji, a nie jedynie przypisywane wybranej grupie zawodowej, np. handlowców. Zestawienie najczęściej występujących kompetencji ogólnych w badanych systemach prezentuje tabela 3.5.

Tabela 3.5. Zestawienie najczęściej pojawiających się kompetencji ogólnych w badanych systemach

Nazwa kompetencji	Częstość wskazań (w %)
Efektywne komunikowanie się	76
Współpraca w zespole	76
Innowacyjność	64
Nastawienie na zmiany	61
Orientacja na wyniki	61
Efektywne realizowanie zadań	58
Nastawienie biznesowe	58
Organizowanie pracy własnej	58
Podejmowanie decyzji	58
Analizowanie danych i informacji	55
Nastawienie na klienta	52
Zaangażowanie	39
Reprezentowanie interesu firmy	36
Wywieranie wpływu	36
Coaching	30
Negocjacje	30
Rozwiązywanie problemów	30

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Drugą pod względem liczebności elementów grupę stanowiły kompetencje techniczne (46 elementów). W sposób naturalny najczęściej w zestawieniu pojawiły się te kompetencje techniczne, które mają bardziej uniwersalny charakter i odnoszą się do szerszego spektrum stanowisk w organizacji. W grupie tej znalazły się kompetencje, które odnoszą się do takich obszarów umiejętności, jak: posługiwanie się językami obcymi, obsługiwanie komputera, wykorzystywanie umiejętności handlowych, logistycznych i marketingowych, wykorzystywanie narzędzi rachunkowości zarządczej[9] czy znajomość systemów jakości. Zestawienie najczęściej występujących kompetencji technicznych w badanych systemach prezentuje tabela 3.6.

[9] O ile znajomość zasad księgowości jest kompetencją przypisywaną w badanych systemach jedynie do działów księgowości, o tyle stosowanie narzędzi rachunkowości zarządczej coraz powszechniej przypisywane jest (poza działami finansowymi) także stanowiskom kierowniczym.

Tabela 3.6. Zestawienie najczęściej pojawiających się kompetencji technicznych w badanych systemach

Nazwa kompetencji	Częstość wskazań (w %)
Biegłość zawodowa*	21
Umiejętności handlowe	21
Znajomość języków obcych	18
Znajomość systemów jakości	18
Umiejętności prezentacyjne	15
Umiejętność stosowania narzędzi marketingowych	15
Umiejętność budowania rozwiązań informatycznych	12
Umiejętność obsługi komputera	12
Umiejętność stosowania narzędzi rachunkowości zarządczej	12
Umiejętność stosowania zasad logistyki wewnętrznej	12

* W powyższym zestawieniu dla kompetencji − biegłość zawodowa, częstość wskazań odnosi się jedynie do sytuacji, gdy kompetencja ta pojawiała się w badanych systemach jako pojedyncza, ogólnie zdefiniowana kompetencja techniczna.

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Tabela 3.7. Zestawienie pojawiających się cech osobowościowych w badanych systemach

Nazwa cechy	Częstość wskazań (w %)
Gotowość do uczenia się	24
Odpowiedzialność	12
Kultura osobista	9
Pewność siebie	6
Samodzielność	6
Bycie skoncentrowanym	3
Ciekawość	3
Dyplomacja	3
Działanie zgodne z wyznawanymi wartościami	3
Etyczność	3
Nieustępliwość	3
Poczucie odpowiedzialności	3
Rzetelność	3
Szczerość	3
Wiarygodność	3

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

W badanych systemach kompetencyjnych znaczą część pojawiających się w nich elementów – 11%, stanowiły **cechy osobowościowe**. Łącznie pojawiło się 15 takich elementów. Zgodnie z przyjętymi kryteriami nie spełniają one wymogów kompetencji (choć jako takie traktowane są w badanych systemach). Tabela 3.7 prezentuje zestawienie częstości pojawiania się wszystkich tych elementów w badanych systemach.

Listę wszystkich 141 rozpoznanych elementów w badanych systemach kompetencyjnych zawiera załącznik nr 2.

3.3. Wzorce systemów kompetencji

Analizując systemy kompetencyjne badanych firm, zauważyć można, że najczęściej w firmach tych spotykamy się z dwoma wzorcami systemów kompetencji: powszechnym oraz dedykowanym.

Przyjęcie wzorca systemu **powszechnego** oznacza budowanie wewnętrznie spójnego systemu kompetencyjnego, opartego na ogólnie akceptowanych regułach, obowiązujących w całej organizacji. Zatem kompetencje, wyodrębnione w ramach tego wzorca, muszą charakteryzować się następującymi cechami[10]:

1. **Jednakową strukturą wewnętrzną** – rozumianą jako powtarzalny sposób dokonywania opisu oraz stała ilość oczekiwanych poziomów spełniania wymogów kompetencyjnych, co gwarantuje spójność systemu;

2. **Rozłącznością** – odnoszącą się do poszczególnych składowych kompetencji, rozumianych jako oczekiwane umiejętności i postawy[11]. Rozłączność zatem zakłada, że każda z umiejętności szczegółowych przypisana może być wyłącznie do jednej (najbardziej właściwej) kompetencji. Przykładem mogą tu być **umiejętności komunikowania się**, do których najczęściej zaliczane są **umiejętności szczegółowe**, takie jak: umiejętność rozumienia informacji ustnych i pisemnych; umiejętność ustnego i pisemnego przekazywania informacji; umiejętność efektywnego i przekonywującego, ustnego i pisemnego prezen-

[10] Opracowanie własne na podstawie ponad dziesięcioletnich doświadczeń w budowaniu i we wdrażaniu systemów kompetencyjnych w organizacjach.

[11] Analizując struktury kompetencyjne, należy zauważyć, że zawarte w nich wymagania, dotyczące oczekiwanych **postaw**, mają znacznie bardziej uniwersalny charakter – odnosząc się do takich aspektów, jak: angażowanie się, podejmowanie inicjatywy, staranność, odpowiedzialność itp. Wymogi te są prawdziwe i oczekiwane w szerokim spektrum kompetencji, a w efekcie w szerokim spektrum **umiejętności szczegółowych**, składających się na te kompetencje. W rezultacie czynnikiem wyróżniającym poszczególne kompetencje są **umiejętności** jako te składowe kompetencji, które mają bardziej indywidualny charakter.

towania własnego zdania i opinii; umiejętność dostosowywania komunikatu do odbiorcy oraz umiejętność upewniania się o zrozumieniu komunikatu przez jego odbiorcę. Wymienione umiejętności znajdują szerokie praktyczne zastosowanie, znacznie wykraczające poza wąskie rozumienie komunikowania się. Stąd pojawia się pokusa umieszczania umiejętności szczegółowych jako składowych (wymogów) innych kompetencji, takich jak: współpraca w zespole czy zarządzanie rozwojem pracowników. W obu przypadkach umiejętności komunikowania się znajdują swoje zastosowanie w praktyce codziennych działań, jednakże umieszczenie w tych kompetencjach takich umiejętności szczegółowych, jak: umiejętność dostosowywania komunikatu do odbiorcy czy umiejętność upewniania się o zrozumieniu komunikatu przez jego odbiorcę (przy jednoczesnym pozostawieniu ich jako składowe kompetencji umiejętności komunikowania się), będzie powodować wadliwe funkcjonowanie systemu – osoby mające dobrze rozwinięte umiejętności: dostosowywania komunikatu do odbiorcy czy upewniania się o zrozumieniu komunikatu przez jego odbiorcę, będą wielokrotnie „nagradzane", zaś osoby słabiej radzące sobie z tymi umiejętnościami będą wielokrotnie „karane", co w obu przypadkach będzie zaburzać rzeczywisty obraz ich kompetencji;

3. **Porównywalnością** pod względem swojej wielkości (wagi gatunkowej) i złożoności; wymóg ten łączy się z opisaną wcześniej rozłącznością kompetencji. Nie ma obiektywnego narzędzia pomiaru wagi kompetencji – warunek ten zostaje spełniony, gdy z jednej strony kompetencje obejmują jednorodny tematycznie zakres działań o porównywalnym (względem innych kompetencji) stopniu złożoności umiejętności oraz zapewniony zostaje warunek rozłączności kompetencji;

4. **Powszechnością** profili kompetencyjnych w organizacji. Powszechność oznacza, że każde stanowisko jest lokowane na przyjętej skali poziomów spełniania kompetencji (np. od 1 do 6) i w ten sposób powstaje profil kompetencyjny stanowiska pracy. Reguły budowania systemów kompetencyjnych w ramach wzorca systemu powszechnego zakładają, że w efekcie, np. analizowanie informacji na poziomie 3 obejmuje takie same wymogi (trudność) w przekroju całej firmy. A zatem: jeśli pracownik pracujący dotychczas na stanowisku X, na którym wymagany był poziom 3 kompetencji – analizowanie informacji, (i rozpoznano u niego spełnianie wymogów tego poziomu), ma rozpocząć pracę na stanowisku Y, na którym oczekiwany jest także poziom 3 (lub niższy) kompetencji – analizowanie informacji, można przyjąć, że będzie on miał wystarczające umiejętności, by poradzić sobie z analizowaniem informacji, wymaganym dla stanowiska Y.

Przykładowo, w odniesieniu do kompetencji – **motywowanie**[12] karta opisu wymogów kompetencyjnych, spełniająca powyższe warunki powinna obejmować następujące elementy:

1. **Definicję**. Zdefiniowanie każdej z kompetencji gwarantuje elementarne uwspólnienie zakresu pojęciowego w rozumieniu danej kompetencji. Definicja ułatwia rozróżnianie kompetencji względem siebie i pozwala na ich podstawowe klasyfikowanie.

Przykładowa definicja: **motywowanie**, to kompetencja pozwalająca pracownikowi na budowanie, utrzymywanie i wzmacnianie zaangażowania podległych mu pracowników do pracy, poprzez odpowiednie do sytuacji stosowanie zindywidualizowanego podejścia do pracowników w stosowaniu dostępnych w firmie narzędzi motywacyjnych.

2. **Zestaw czynników analitycznych** kompetencji. Czynniki analityczne są zbiorem umiejętności szczegółowych**,** przypisanych do danej kompetencji. Dla osób wykorzystujących system kompetencji, **czynniki analityczne** stanowią, obok **syntetycznego opisu poziomów kompetencji**, najważniejszy element systemu. Precyzyjne zdefiniowanie listy czynników analitycznych przyczynia się do podniesienia stopnia porównywalności wymogów kompetencyjnych, stawianych poszczególnym stanowiskom pracy, jak też zwiększa porównywalność ocen spełniania tych wymogów przez poszczególnych pracowników.

Przykładowy zestaw czynników analitycznych kompetencji – **motywowanie**, obejmuje:

- umiejętność rzetelnego oceniania efektów pracy w celu różnicowania wynagradzania pracowników (podwyżka, premia, nagrody pieniężne);
- umiejętność celowego stosowania zróżnicowanych instrumentów pozafinansowych – (nagrody niepieniężne, pochwały, wyróżnienia, ostrzeżenia i kary) w ramach dostępnych rozwiązań organizacyjnych;
- umiejętność udzielania informacji zwrotnej w celu budowania zaangażowania pracownika;
- umiejętność rozpoznawania potrzeb i umiejętności pracowników w celu dostosowywania powierzanych im zadań do ich możliwości;
- umiejętność rozwiązywania pojawiających się konfliktów.

3. **Kryteria wyróżniające poziomy** kompetencji. Powinny one oddawać złożoność sytuacji, w jakiej wykorzystywane są kompetencje. Kryteria te nie odnoszą się wprost do umiejętności, lecz opisują zewnętrzne (względem kompetencji) czynniki, wpływające na wymogi kompetencyjne. Kryteria szczególnie wykorzystywane są w systemach o dużej liczbie (pięć lub sześć) oczekiwanych

[12] Opis kompetencji – **motywowanie** zaczerpnięto z opracowanego przez autora systemu kompetencji.

poziomów spełniania kompetencji. Pozwalają one różnicować wymogi kompetencyjne na wyższych poziomach wymagań kompetencyjnych, bez konieczności (często w takiej sytuacji sztucznego) zwiększania listy czynników analitycznych kompetencji.

Przykładowe kryteria wyróżniające poziomy kompetencji – **motywowanie** to:

- stopień powtarzalności (standardowość) zadań realizowanych przez podległych pracowników;
- stopień występowania napięcia emocjonalnego u podległych pracowników (wynikającego z ponoszonego ryzyka, odpowiedzialności lub presji czasu);
- stopień zróżnicowania podległych pracowników – rozumiany jako występujące w zespole różnice społeczne i kulturowe.

4. **Syntetyczny opis poziomów** kompetencji. Obejmuje on opis (w podanym przykładzie pięciu) oczekiwanych poziomów spełniania danej kompetencji. Syntetyczny opis stanowi, obok zestawu czynników analitycznych, najważniejszy element systemu. Daje on ogólny obraz wymogów umiejętności i postaw, przypisanych poszczególnym poziomom kompetencji.

Przykładowy syntetyczny opis poziomów kompetencji – **motywowanie**:

- poziom 1: umiejętność elementarnego motywowania pracowników, rozumiana jako utrzymywanie dyscypliny pracy u podległych mu pracowników – kontrolowanie punktualności, trzeźwości i przestrzegania instrukcji, przepisów bhp itp.;
- poziom 2: umiejętność motywowania pracowników w warunkach realizowania przez nich prostych i powtarzalnych zadań;
- poziom 3: umiejętność motywowania pracowników w warunkach realizowania przez nich złożonych, ale powtarzalnych zadań, wymagających umiejętności rozwiązywania pojawiających się konfliktów;
- poziom 4: umiejętność motywowania pracowników w warunkach realizowania przez nich złożonych i zróżnicowanych zadań, które obarczone są zwiększonym ryzykiem i odpowiedzialnością wynikających ze skali skutków biznesowych;
- poziom 5: umiejętność motywowania zróżnicowanej wewnętrznie grupy pracowników w warunkach realizowania przez nich złożonych i zróżnicowanych zadań, które obarczone są dużym ryzykiem i odpowiedzialnością, wynikających ze skali skutków biznesowych.

Budowanie systemu kompetencji w ramach wzorca systemu powszechnego oznacza, że każda z kompetencji opisana jest w sposób bardziej ogólny – uniwersalny – tak by pasować do szerokiego kontekstu zadań, realizowanych w przekroju całej firmy. By zwiększyć poziom specyficzności opisu kompetencji, a w efekcie, by lepiej dopasować je do poszczególnych działów i stanowisk pracy (co ułatwia późniejsze stosowanie systemu, np. przez kierowników

liniowych), w niektórych systemach kompetencyjnych opracowywane są dla każdej z kompetencji tzw. **wskaźniki behawioralne** – przykłady konkretnych zachowań i działań pracownika mającego daną kompetencję na danym poziomie. Logika takiego podejścia zakłada, że wskaźniki behawioralne mogą i powinny być opracowywane dla poszczególnych części (działów) firmy tak, by opisać wymogi kompetencyjne językiem charakterystycznym i zrozumiałym dla poszczególnych części (działów) firmy[13].

Zaletą budowania systemu kompetencji w ramach wzorca systemu powszechnego jest to, że pozwala on lepiej bilansować kompetencję pracowników, zarządzać potrzebami szkoleniowymi w szerszym kontekście organizacji oraz pozwala na lepsze zarządzanie karierami w skali całej firmy, co w efekcie stanowi kompleksową podstawę do integracji wszystkich działań, realizowanych w ramach funkcji personalnej organizacji.

We wzorcu systemu **dedykowanego** kompetencje opisywane są w odniesieniu do konkretnego zakresu zadań danego stanowiska pracy. Zaletą tego systemu jest jego precyzja. Wymogi kompetencyjne mogą być specyficznie dostosowywane (na poziomie struktury i treści) do charakteru zadań realizowanych na danym stanowisku pracy, w danym dziale firmy. Dodatkowo, tworzenie systemu kompetencji w ramach wzorca systemu dedykowanego może wydawać się łatwiejsze, gdyż tworząc kompetencje, skupiamy się na oddaniu specyfiki danego stanowiska i danego działu i nie musimy troszczyć się o to, by tworzone kompetencje spełniały postulat porównywalności i strukturalnej spójności. W efekcie systemy mogą robić wrażenie łatwiejszych do zastosowania. Jednakże do słabszych stron takiego podejścia zalicza się:

1. Brak porównywalności wymogów kompetencyjnych pomiędzy poszczególnymi częściami (działami) firmy. W konsekwencji informacja, że pracownik spełnia wymogi kompetencyjne stanowiska pracy, jest prawdziwa i użyteczna tu i teraz (czyli np. na stanowisku X w dziale Y). W sytuacji rozważania podjęcia pracy przez pracownika na stanowisku Z (w innym dziale) wnioskowanie, czy poradzi on sobie z nowymi zadaniami, czy ma wystarczające do tego kompetencje (na podstawie oceny jego kompetencji), jest utrudnione lub wręcz niemożliwe.

2. Rozbudowanie i wąskie specjalizowanie systemu kompetencji, co pojawia się na skutek tego, że każde stanowisko (objęte systemem kompetencji) ma swój indywidualny (choć bardzo precyzyjny) opis wymogów kompetencyjnych – czyli profil.

3. Nieporównywalne struktury kompetencji. Na przykład na stanowisku przedstawiciela handlowego w firmie X zasadne może być łączne traktowanie

[13] Przykład zestawu wskaźników behawioralnych dla poszczególnych poziomów kompetencji dla pracowników Działu Handlowego zawiera załącznik nr 3

umiejętności sprzedawania produktów firmy i prowadzenia negocjacji w postaci jednej kompetencji, nazwanej „umiejętności sprzedażowe i negocjacje". Z jednej strony kompetencja taka (obejmująca swoją treścią dwa jednak logicznie rozdzielne zakresy umiejętności) może dobrze oddawać specyfikę zadań na stanowisku przedstawiciela handlowego (PH) w Dziale Sprzedaży firmy X, ale pojawia się pytanie o porównywalność. Czy np. w Dziale Marketingu też będzie potrzebna kompetencja – umiejętności sprzedażowe i negocjowanie, czy też wystarczą same umiejętności negocjowania, czyli strukturalnie inna kompetencja.

W systemach kompetencyjnych, budowanych w ramach wzorca systemu dedykowanego, częstym zjawiskiem jest pojawianie się cech osobowościowych, przez niektórych autorów zwanych **kompetencjami abstrakcyjnymi** (Dubois D. D. i Rothwell 2008: 108). Cechy osobowościowe (czy też kompetencje abstrakcyjne) w odróżnieniu od pozostałych kompetencji w ograniczonym stopniu lub wcale nie podlegają rozwojowi i co równie ważne nie dają się logicznie rozpisać na oczekiwane poziomy spełniania. Z logicznego punktu widzenia cechy osobowościowe mają charakter wymogów „zero-jedynkowych". Na przykład: albo ktoś posiada kulturę osobistą albo nie, podobnie albo ktoś zachowuje się etycznie albo też nie. Chęć zestopniowania etyczności prowadziłaby nas do sytuacji, w której dopuszczamy zachowania częściowo etyczne lub też zakładamy, że w określonych sytuacjach zawodowych etyka nie ma zastosowania[14]. Pozostałe przykłady cech osobowościowych, pojawiających się w badanych systemach kompetencji, zawiera tabela 3.7.

Budowa systemu kompetencji w ramach wzorca systemu dedykowanego prowadzi do tworzenia rozbudowanych i niespójnych wewnętrznie systemów – kompetencje mają różną strukturę, różne ilości poziomów oczekiwanych oraz w różnym stopniu podlegają rozwojowi (co wynika z faktu pojawiania się w systemach kompetencji abstrakcyjnych) – co razem powoduje, że systemy kompetencji, budowane w ramach wzorca systemu dedykowanego, nie stanowią dobrej podstawy do integrowania działań, realizowanych w ramach funkcji personalnej przedsiębiorstwa.

[14] K. S. Cameron i D. A Whetten (1983: 22) uważają, że do umiejętności (będących kluczowym elementem kompetencji) nie można zaliczyć takich elementów, jak: wrodzone cechy osobowości (np. bycie agresywnym), motywy (np. potrzeba bezpieczeństwa), role (np. nadzorowanie) czy też funkcji (np. planowanie).

4. BUDOWA ZINTEGROWANEGO MODELU KOMPETENCJI

4.1. Założenia budowy zintegrowanego modelu kompetencji

Przeprowadzone badania[1] pokazują, że w ramach różnych modeli kompetencji, wykorzystywanych w codziennej praktyce zarządzania zasobami ludzkimi organizacji, daje się wyodrębnić skończoną grupę, najczęściej pojawiających się w nich kategorii elementów, do których zaliczają się: umiejętności techniczne, obszary wiedzy, preferowane zachowania, cechy osobiste, dane biograficzne, osiągane wyniki oraz najważniejsze doświadczenia. Wymienione kategorie dają się podzielić na dwie grupy – przyczyn i skutków.

Do sfery **przyczyn** można zaliczyć takie elementy, jak: wiedza i doświadczenie, wynikające z przebiegu kariery zawodowej i innych, odzwierciedlanych przez dane biograficzne zdarzeń, dotyczących edukacji, zajmowanych stanowisk czy zrealizowanych projektów. W jej skład wchodzą także cechy osobiste, które uwarunkowywane są przez uznawane wartości i posiadane przekonania.

Jak pokazuje praktyka pomiaru kompetencji, kluczowe znaczenie mają dwa ich aspekty. Z jednej strony praktyczne znaczenie ma to, co pracownik potrafi zrobić, czyli jego umiejętności (w zestawieniu reprezentowane przez grupę umiejętności technicznych), z drugiej zaś strony to, co chce zrobić, czyli wyrażająca się jego postawą gotowości do działania (w zestawieniu reprezentowane przez preferowane zachowania).

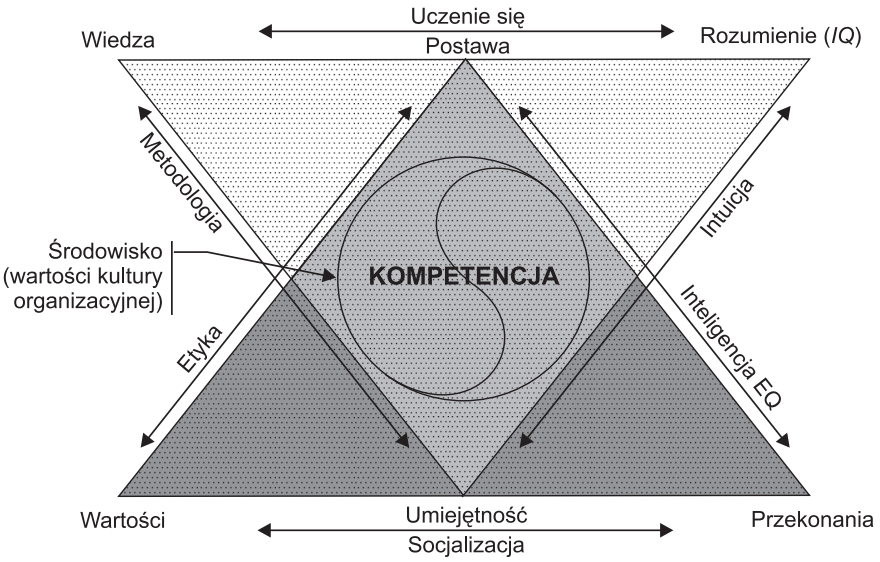
W konsekwencji do sfery **skutków** zaliczają się jedynie dwa elementy: umiejętności oraz postawy, reprezentowane przez pracowników w codziennym wykonywaniu powierzonych im zadań.

Dwa kluczowe elementy, przejawiania kompetencji przez pracowników – umiejętności oraz postawy, stają się wierzchołkami dwóch trójkątów, które determinują pole kompetencji. W trójkątach dwa główne ich wierzchołki, mając

[1] Badania zrealizowane zostały przez firmy: Arthur Andersen, Schoonover SHRM na próbie 300 respondentów – Schoonover, Nemerov, Ehly (2000: 41).

charakter skutków, oddziałują wprost na zakres przejawiania kompetencji przez danego pracownika. Pozostałe wierzchołki trójkątów mają charakter przyczyn i wpływają pośrednio na zakres przejawiania kompetencji, stanowiąc ich źródła.

Górny, **racjonalny** trójkąt[2] kompetencji dotyczy umiejętności, u których źródeł leżą: wiedza i doświadczenie. Dolny, **emocjonalny** trójkąt kompetencji dotyczy postaw, u których źródeł leżą: wartości i przekonania. W efekcie nałożenia tych dwóch trójkątów powstaje potencjalne pole kompetencji danego pracownika. Realne pole kompetencji warunkowane jest środowiskiem organizacyjnym, w którym funkcjonuje (realizuje zadania czy też przejawia kompetencje) dany pracownik. Podstawowym parametrem środowiska organizacyjnego są wartości kultury organizacyjnej, które definiują ostateczną wielkość pola kompetencji danej osoby, a w efekcie stopień dopasowania jego kompetencji do potrzeb i oczekiwań organizacji.



Rys. 4.1. Zintegrowany model kompetencji
Źródło: opracowanie własne

[2] Pierwotną ideę trójkąta racjonalnego zaczerpnięto od dra Jerzego S. Czarneckiego z Uniwersytetu Łódzkiego, który zainspirował autora układem trzech zmiennych: **teorii** (wykładu) (odpowiednik **wiedzy** w modelu), **doświadczenia** (odpowiednik **rozumienia** w modelu) oraz **praktyki** (odpowiednik **umiejętności** w modelu).

Pomiędzy wierzchołkami dwóch trójkątów zachodzą wzajemne interakcje, które odzwierciedlają dynamikę powiązań przyczynowo-skutkowych w obszarze kompetencji tak po stronie racjonalnej – kształtowania się umiejętności pracownika, jak i po stronie emocjonalnej – kształtowania się postaw pracownika.

W ramach trójkąta **racjonalnego** pomiędzy wiedzą a rozumieniem zachodzi relacja, definiowana przez proces uczenia się. Między wiedzą a umiejętnością zachodzi relacja definiowana przez zakres wykorzystywania metodologii i wreszcie między rozumieniem a umiejętnością zachodzi relacja definiowana przez zakres wykorzystywania intuicji.

W ramach trójkąta **emocjonalnego** pomiędzy wartościami a przekonaniami zachodzi relacja definiowana przez proces socjalizacji. Między wartościami a postawą zachodzi relacja definiowana przez zakres oddziaływania etyki i wreszcie między przekonaniami a postawą zachodzi relacja definiowana przez zakres wykorzystywania inteligencji emocjonalnej EQ. Takie zintegrowane rozumienie kompetencji prezentuje rysunek 4.1.

4.2. Racjonalne składowe kompetencji

4.2.1. Charakterystyka racjonalnych składowych kompetencji

Racjonalne składowe kompetencji opierają się na układzie trzech zmiennych – wiedzy, rozumienia i umiejętności. **Wiedza** – to „zorganizowany w strukturę zbiór informacji, wraz z regułami ich interpretowania" (Jemielniak, Koźmiński 2008: 21). W literaturze naukowej można spotkać wiele podejść i typologii wiedzy. Tabela 4.1 prezentuje przykładowe zestawienie takich typologii.

W tabeli 4.1 przez „wiem jak" rozumie się koncepcje odnoszące się do posiadania wiedzy praktycznej, mającej walor praktyczności działania, zaś przez „wiem co" rozumiane są koncepcje dotyczące przechowywania wiedzy konceptualnej w umyśle. W kolumnach − kontinuum prezentowane są te typologie, w których autorzy traktowali kategorie wiedzy „wiem jak" i „wiem co", nie jako dwa przeciwległe bieguny, ale jako krańce jednego kontinuum wiedzy. Wiedza coraz częściej traktowana jest jako jedna z form kapitału organizacji i przez to nazywana bywa **kapitałem intelektualnym**. Wzajemne relacje między kapitałem intelektualnym a pozostałymi formami kapitałów organizacyjnych prezentuje rysunek 4.2.

Tabela 4.1 Zestawienie różnych typologii wiedzy organizacyjnej

	„Wiem, jak”	Kontinuum			„Wiem, co”
Kogut, Zander 1992	*Know-how*				Informacje
Nonaka 1994	Ukryta				Jawna
Blacker 1995	Uzmysłowiona	Ucieleśniona	Uspołeczniona	Utrwalona	Zakodowana
Spender 1996, 1998	Indywidualna/cicha/ Społeczna/cicha	Wiedza społeczna			Indywidualna/odkryta Społeczna/odkryta
Brown, Duguid 1998	„Wiem, jak”				„Wiem, co”
Davenport, Prusak 1998	Doświadczenie	Wgląd	Wartości	Dane	Informacje
Cook, Brown 1999	Wiedzieć (wewnątrz)	Dyskurs			Wiedza (na zewnątrz)
Preffer 1999	Wiedzieć – czynić				Wiedza
Hassard, Kelemen 2002	Wiedza procesowa – znać świat	Praktyki kulturowe			Być w świecie
Newell i in. 2002	Perspektywa procesowa				Perspektywa strukturalna
Orlikowski 2002	Wiedzieć				Wiedza

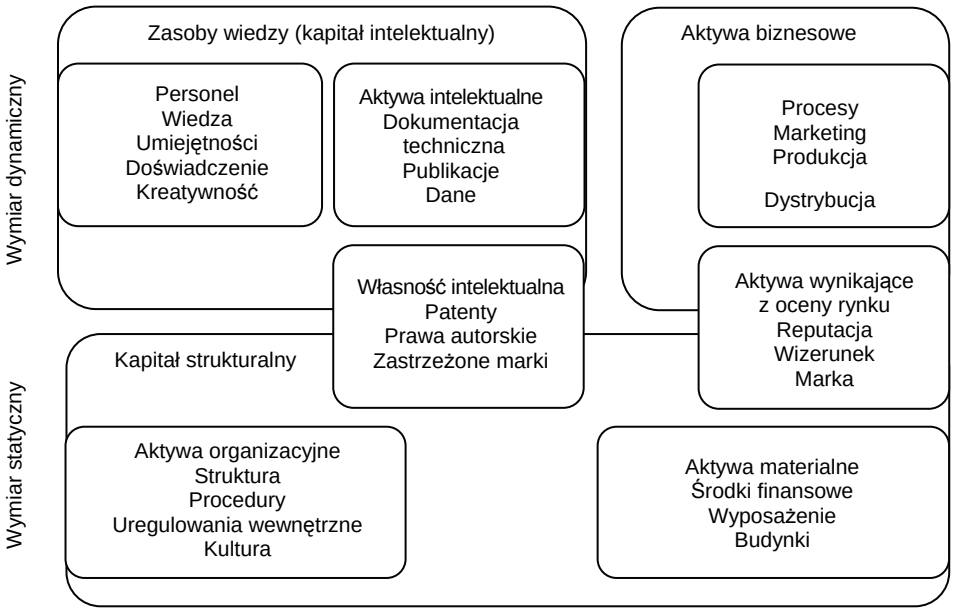
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Jashapara (2006: 69).

Tabela 4.2. Kategorie wiedzy wykorzystywanej w organizacji

Rodzaj wiedzy	Obszar wiedzy (przykłady)
Techniczna	konstrukcja zasobów organizacyjnych, cechy i parametry techniczne zasobów, możliwości działania i ograniczenia techniczne zasobów
Technologiczna	sposoby wykorzystania posiadanych zasobów, sposoby działania zasobów, sytuacji związanych z wystąpieniem kryzysów i sprzeczności
Psychospołeczna	funkcjonowanie grup ludzi, wzajemne interakcje między ludźmi, zachowania ludzi
Rynkowa	wszelkie zjawiska zewnętrzne sprzyjające lub nie funkcjonowaniu organizacji
Strukturalna	budowa strukturalna organizacji, wzajemnych powiązań i oddziaływań
Zarządcza	techniki i metody zarządzania pozwalające na odpowiednie, ekonomiczne i racjonalne wykorzystanie posiadanych zasobów w konkretnych warunkach rynkowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Czapla, Malarski (2005: 212).

W ramach zasobów wiedzy, wykorzystywanej w organizacji, można wyróżnić szereg kategorii, takich jak: wiedza techniczna, wiedza technologiczna, wiedza psychospołeczna, wiedza rynkowa, wiedza strukturalna czy wreszcie wiedza zarządcza. Tabela 4.2 prezentuje krótkie charakterystyki każdej z wymienionych kategorii.

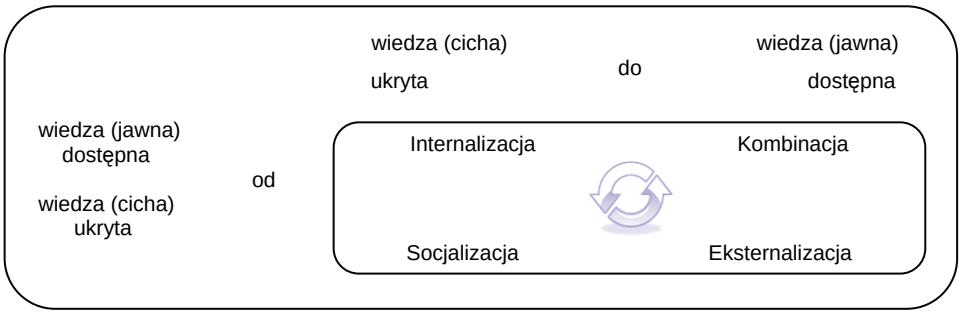


Rys. 4.2. Wiedza w strukturze aktywów organizacyjnych
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Czapla, Malarski (2005: 210)

Niezależnie, o jakiej kategorii mówimy, może ona w organizacji występować w dwóch formach wiedzy: jawnej i cichej. Zgodnie z koncepcją I. Nonaki i H. Takeuchiego, wiedza jawna zawarta jest w zasobach pracownika i organizacji. W odniesieniu do pracowników ten rodzaj wiedzy w sposób naturalny związany jest z ich wykształceniem oraz doświadczeniem zawodowym. Wiedza jawna przejawia się w różnych aspektach funkcjonowania organizacji i poprzez sposób realizacji zadań przez pracownika w środowisku pracy. Wiedza ta jest relatywnie łatwa do rozpowszechniania, gdyż daje się prosto kodować w postaci słów, rysunków czy symboli. Wiedza cicha (ukryta) jest w posiadaniu każdego pracownika, lecz jej „cichość” powoduje, że nie jest przez niego identyfikowana,

jako wiedza mogąca mieć zastosowanie w realizacji zadań w konkretnej sytuacji organizacyjnej. W efekcie wiedza ta jest często intuicyjna (odwołująca się do zdrowego rozsądku) i bardzo zindywidualizowana.

I. Nonaka i H. Takeuchi (1999: 85–95) w swojej pracy prezentują koncepcję wzajemnej konwersji tych dwóch form wiedzy. Przedstawia to rysunek 4.3.



Rys. 4.3. Sposoby konwersji wiedzy
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Nonaka, Takeuchi (1999: 86)

„Źródłem nowej wiedzy jest zawsze człowiek. Znakomity badacz odkrywa coś, co prowadzi do uzyskania przez firmę nowego patentu. Wyczuwając trend rynkowy, menedżer średniego szczebla tworzy koncepcję ważnego produktu. Czerpiąc ze swojego wieloletniego doświadczenia, robotnik zgłasza innowację w procesie produkcji. W każdym z tych przypadków osobista wiedza pracownika przeobraża się w wiedzę organizacyjną, która ma wartość dla całej firmy" (Nonaka 2008: 160). Przeobrażenie takie może się odbywać poprzez socjalizację, eksternalizację, kombinację oraz kombinację wiedzy.

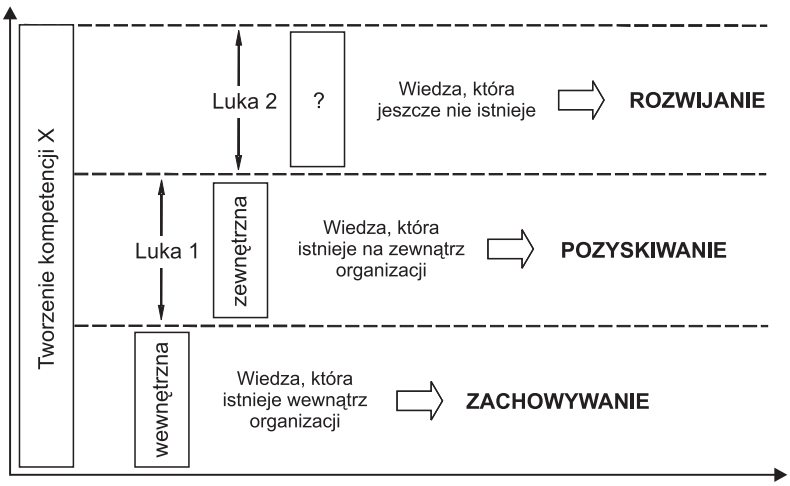
Socjalizacja – to przede wszystkim proces powstawania nowej wiedzy ukrytej poprzez dzielenie się doświadczeniami, obserwację, naśladownictwo i ćwiczenia. **Eksternalizacja** – jest procesem, w którym wiedza ukryta przeradza się w wiedzę dostępną za pomocą metafor, analogii, pojęć, hipotez i modeli. Przykładem eksternalizacji wiedzy może być posługiwanie się językiem pisanym. **Kombinacja** – jest procesem przebudowywania (nadawania nowej struktury) wiedzy dostępnej. Istotą tego procesu jest porządkowanie i łączenie różnych koncepcji i składników wiedzy dostępnej. **Internalizacja** – to przede wszystkim proces włączania wiedzy dostępnej w obręb wiedzy ukrytej poprzez „uczenie się w doświadczeniu". Warto zauważyć, że narzędziami internalizacji wiedzy mogą być procesy: socjalizacji, eksternalizacji i kombinacji (Czapla, Malarski 2005: 213).

Istnieją trzy poziomy wzajemnych relacji wiedzy i kompetencji. Pierwszy poziom odnosi się do **zachowywania** wiedzy organizacyjnej. Wiedza ta istnieje w organizacji, lecz może mieć walor wiedzy cichej (ukrytej), stąd kluczowe znaczenie będą tu miały procesy internalizacji wiedzy (wraz z procesami socjalizacji, eksternalizacji i kombinacji, traktowanymi jako narzędzia internalizacji).

Drugi poziom odnosi się do **pozyskiwania** wiedzy organizacyjnej. W tym przypadku wiedza, niezbędna do rozwijania danej kompetencji, nie jest dostępna w organizacji. Konieczne jest zatem uruchomienie procesów jej pozyskania, których źródłem może być (Probst, Raub, Romhardt 2002: 118):

- wiedza ekspertów zewnętrznych;
- wiedza innych przedsiębiorstw;
- wiedza różnych grup uczestników rynku, np. klientów;
- produkty związane z wiedzą.

Trzeci poziom odnosi się do **rozwijania** wiedzy organizacyjnej. Sytuacja taka ma miejsce wtedy, gdy dla rozwoju danej kompetencji potrzebne jest wykreowanie nowej wiedzy, jeszcze nieistniejącej tak wewnątrz organizacji, jak i w jej otoczeniu. Szczególne znaczenie w tym aspekcie będą miały procesy kreatywne i wspieranie innowacyjności organizacji. Wzajemne relacje wiedzy i kompetencji prezentuje rysunek 4.4.



Rys. 4.4. Wzajemne relacje wiedzy i kompetencji
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Probst, Raub, Romhardt (2002: 110)

Rozumienie – to, według *Słownika języka polskiego*, pojmowanie treści przekazywanej informacji czy polecenia, zdawanie sobie sprawy z czegoś czy wreszcie przypisywanie czemuś określonego znaczenia. Nasze rozumienie zależy od sposobu postrzegania otaczającego nas świata, a w konsekwencji od przyjmowania i interpretowania wiedzy dostępnej w organizacji. Takie pojmowanie rzeczywistości uwarunkowane jest także preferowanym przez nas sposobem, w jaki przyswajamy sygnały płynące do nas z otoczenia. „Ludzie postrzegają swój świat za pośrednictwem zmysłów – wzroku, węchu, słuchu, smaku i dotyku. […] **Obrazowanie** polega na tworzeniu zespołów zmysłowych, obrazów tworzonych w wyobraźni dzięki posługiwaniu się językiem" (Gronbeck, German, Ehninger, Monroe 2001: 223). Wyróżniamy cztery podstawowe typy obrazowania:

- wizualne (angażujące zmysł wzroku);
- słuchowe (angażujące zmysł słuchu);
- kinestetyczne (związane z napięciem mięśni, zmysłem dotyku oraz z doznaniami wewnętrznymi);
- smakowo-węchowe (angażujące zmysły smaku i węchu).

W neurolingwistycznym programowaniu (NLP) obrazowanie jest nazywane „systemem reprezentacji". „Każdy **system reprezentacji** jest siecią złożoną z trzech elementów (etapów) czynnościowych (Dilts, Bandler, Grinder, Delozier 2006: 41):

- wejście – to etap, który obejmuje zbieranie informacji i odbieranie reakcji ze środowiska (wewnętrznego i zewnętrznego);
- reprezentacja (przetwarzanie) – to etap, który obejmuje mapowanie środowiska i opracowanie strategii behawioralnych, takich jak: uczenie się, podejmowanie decyzji, magazynowanie informacji itp.;
- wyjście – to etap, który obejmuje spontaniczną transformację procesu mapowania reprezentacji".

W konsekwencji preferowany system reprezentacji określa nasze rozumienie rzeczywistości i wpływa na sposób oraz zakres przyswajanej wiedzy. Systemy reprezentacji: wizualne, słuchowe i kinestetyczne mają charakter dominujący, system reprezentacji smakowo-węchowy ma często wspomagający charakter dla pozostałych, uzupełniając jedynie dodatkowymi bodźcami doznania słuchowe czy percepcję obrazów. „Używamy wszystkich trzech podstawowych systemów cały czas, choć nie jesteśmy świadomi każdego z nich w różnym stopniu. Mamy jednak tendencję do faworyzowania jednych kosztem innych. Wielu ludzi, na przykład, posiada głos wewnętrzny, który w ich systemie słuchowym tworzy wewnętrzny dialog. Powtarzają oni argumenty, przemówienia, tworzą odpowiedzi i ogólnie omawiają sprawy sami ze sobą. Jest to jednak

tylko jeden ze sposobów myślenia" (O'Connor, Seymour 2008: 49). Pokazuje on jednak sposób, w jaki systemy reprezentacji kształtują nasze rozumienie.

Właściwe rozumienie otaczającej nas rzeczywistości uwarunkowane jest silnie filtrami, jakimi posługujemy się w naszym myśleniu. Filtry takie P. Senge (1998: 189, 194–204) nazywa „modelami myślowymi". Wyróżnił on cztery takie modele:

- umiejętność rozpoznania „przeskoku do abstrakcji" (kiedy to gwałtownie przechodzimy od konkretnej obserwacji do abstrakcyjnego uogólnienia);
- umiejętność ujawniania tzw. lewej kolumny (artykułowania tego, czego zazwyczaj nie wypowiadamy w dyskusjach);
- umiejętność uzyskiwania równowagi między dociekaniem i doradzaniem (nastawienie na uczciwe dochodzenie do prawdy);
- umiejętność odróżniania teorii głoszonych (to, co mówimy) od teorii stosowanych w praktyce (to, co robimy).

Umiejętność rozpoznawania **przeskoku do abstrakcji** odnosi się do wskazania sytuacji, w której następuje przejście od szczegółów – konkretnych informacji i danych, obserwowanych obrazów czy zdarzeń, wprost do uogólnienia z pominięciem procesu weryfikacji tego uogólnienia. Wówczas to, co było jedynie założeniem, staje się często faktem, który determinuje rozumienie rzeczywistości i jej interpretację. Umiejętność ujawniania tzw. **lewej kolumny** odnosi się do rozpoznawania ukrytych treści komunikatu, odnoszących się do czynionych na wstępie ukrytych założeń. Założenia te mają bezpośredni wpływ na postrzeganie przez nas innych osób. Przyjęcie założenia (wynikającego np. z naszych wcześniejszych kontaktów z daną osobą), że jest ona nieśmiała, warunkuje nasze rozumienie działań i interpretację sytuacji, w której osoba ta jest zaangażowana, tak by nastąpiło potwierdzenie naszego ukrytego założenia. Umiejętność uzyskiwania równowagi między **dociekaniem** i **doradzaniem** odnosi się do sytuacji, w której nasza skłonność do doradzania i wskazywania rozwiązań utrudnia nam rzetelne zrozumienie okoliczności i efektywne dociekanie właściwych jej przyczyn. Brak umiejętności budowania równowagi między dociekaniem i doradzeniem prowadzi w konsekwencji do utwierdzania wszystkich stron zaangażowanych w daną sytuację we własnych poglądach, co nie sprzyja zrozumieniu okoliczności i wyciąganiu wniosków. Umiejętność odróżniania **teorii głoszonych** od **teorii stosowanych** odnosi się do stopnia, w jakim dana sytuacja wpływa na zmianę naszych rzeczywistych działań. Kluczowe znaczenie ma tu stopnień, w jakim praktykujemy to, co mówimy, czy nowe obszary wiedzy przekładają się na nowe zachowania, czy też pozostają jedynie w sferze deklaracji.

Kolejną zmienną, wpływającą na sposób naszego rozumienia, są tzw. **style myślenia**, inaczej zwane „metaprogramami", czyli filtrami percepcji, stosowa-

nymi w sposób nawykowy. „**Metaprogramy** to wzorce określające, które informacje zostaną uwzględnione" (O'Connor, Seymour 2008: 180). Wśród szeregu klasyfikacji, najczęściej dokonuje się następującego podziału metaprogramów (Matczak 2007: 761–782; Knight 1997: 53–68, 2006: 53–79; Merlevede, Bridoux, Vandamme 2008: 204–240; O'Connor, Seymour 2008:180–189; Makin, Cooper, Cox 2000: 60–78):

- ja – inni;
- podobieństwa – różnice;
- proaktywność – reaktywność;
- szczegół – ogół;
- unikanie – dążenie;
- wewnątrz sterowność – zewnątrz sterowność.

Osoby, preferujące styl myślenia **ja**, percypują otaczającą rzeczywistość poprzez pryzmat własnej osoby i własnych korzyści. Przyjęcie tego sposobu myślenia nie oznacza, że mamy do czynienia z osobą egoistyczną czy narcystyczną. W tym wypadku interpretacja rzeczywistości odbywa się w większym stopniu poprzez odniesienie jej do własnych doświadczeń i skutków, jakie niesie dla nas. Najczęściej osoby, preferujące styl myślenia **ja**, wybierają metaprogram: możliwości, różnicy i proaktywności. Osoby, optujące za stylem myślenia **inni**, często charakteryzują się rozbudowanym poczuciem odpowiedzialności. Bardzo ważne dla nich są relacje i uczucia innych osób. To, jak zostanie zrozumiana dana sytuacja, w jakim zakresie zostanie przyswojona nowa wiedza, dotycząca np. nowych sposobów działania, uwarunkowane będzie wpływem na relacje wewnątrz grupy i poziomem jej akceptacji.

Metaprogram **podobieństwa – różnice** odnosi się przede wszystkim do sposobu sortowania informacji w procesach percepcji, uczenia się, zapamiętywania oraz zrozumienia nowych zjawisk. Osoby, preferujące styl myślenia **podobieństwa**, postrzegają otaczającą rzeczywistość przez pryzmat podobieństw do poprzednich zdarzeń, informacji czy sposobów działania. Dominuje wnioskowanie *per analogia* – to jest takie samo …, to jest podobne do …, to się układa w logiczną całość z … itp. W metaprogramie na **podobieństwa** łatwiej znajdujemy cechy wspólne i wewnętrzne związki, np. w nowej strukturze wiedzy. Ludzie, preferujący styl myślenia na **różnice**, łatwiej dostrzegają niespójności lub wzajemne niedopasowanie poszczególnych elementów, np. planu działania czy nowej koncepcji marketingowej firmy. Osoby takie mogą przejawiać skłonność do szukania braków, wad, ułomności i niedostatków.

Osoby, preferujące **proaktywny** styl myślenia, podchodzą do otaczającej rzeczywistości, poszukując możliwości, działania czy wychodzenia naprzeciw zdarzeniom, koncepcjom czy wyzwaniom. Osoby takie same inicjują działanie,

niechętnie poddają się sugestiom i mają silne wyczulenie na wszelką manipulację. Ich percepcja otaczającej rzeczywistości ukierunkowana jest na szukanie i dostrzeganie szans i możliwości. Osoby, preferujące styl myślenia **reaktywny**, oczekują zewnętrznych sygnałów do działania. Szukają wyraźnych dowodów zmiany, będą zatem preferować myślenie raczej na **unikanie** i na **różnice**.

Ludzie, preferujący styl myślenia poprzez **szczegół**, swoje rozumienie otaczającej rzeczywistości budują przez analizę drobnych, szczegółowych elementów. Nową wiedzę mogą postrzegać w kategoriach części składowych. Podejmując działanie, rozkładają przedsięwzięcie na mniejsze, bardziej zdefiniowane kroki. Całość np. nowego sposobu działania widzą dopiero jako sumę elementów składowych – kolejnych etapów i kroków ułożonych w logiczną sekwencję, zbliżającą ich do realizacji celu.

Osoby, preferujące **globalny** styl myślenia, dążą do uogólniania otaczającej je rzeczywistości. Spotykając się z nową sytuacją – nową wiedzą, nowym sposobem działania, najpierw budują ogólny, całościowy obraz i na tej podstawie wyrabiają swój osąd. Mogą mieć skłonność do wypełniania ogólnego obrazu własnymi detalami, które nie zawsze są zgodne z percepcją osób ukierunkowanych **na szczegół**.

Ludzie, preferujący styl myślenia na **unikanie**, postrzegają rzeczywistość poprzez pryzmat potencjalnych problemów. Ich rozumienie rzeczywistości często jest zdeterminowane przeszłymi (złymi) doświadczeniami. W konsekwencji mogą prezentować bardziej zachowawczą postawę względem zdobywania i wykorzystywania nowej wiedzy, zwłaszcza jeśli jej zastosowanie łączy się z ryzykiem i niepewnością. Osoby, preferujące styl myślenia na **dążenie**, są bardziej otwarte na nową wiedzę i doświadczenie, ale może się zdarzyć, że nie zawsze poprawnie rozpoznają te aspekty działania, których należy unikać. Może im także być trudniej skalkulować ryzyko podejmowania określonego działania. Zauważalna jest korelacja między metaprogramem **dążenie** a metaprogramem **proaktywnym**.

Metaprogram **wewnątrz sterowność – zewnątrz sterowność** odnosi się przede wszystkim do szukania autorytetu. Osoby, preferujące styl myślenia **wewnątrz sterowny**, preferują własny osąd i opierają się na wewnętrznych kryteriach, szukają wewnętrznego przekonania, poczucia, że coś jest właściwe czy prawdziwe. Osoby takie używają własnych uczuć, żeby stwierdzić, czy dobrze postąpiły. W konsekwencji osoby takie posługują się często skrajnie subiektywnymi kryteriami oceny otaczającej je rzeczywistości. Łatwiej też akceptują rozwiązania, wypływające z ich własnej intuicji. U osób **zewnątrz sterownych** percepcja otaczającej rzeczywistości opiera się na osądach innych ludzi. Osoby takie szukają zewnętrznych standardów i zewnętrznych źródeł

informacji zwrotnych. Formułują swoje własne opinie na podstawie sądów innych. Ich poziom akceptacji, np. nowych sposobów działania, silnie będzie uwarunkowany społecznym odbiorem tych reguł.

Z procesami rozmienienia łączy się także współczynnik IQ[3], mierzący tzw. inteligencję racjonalną człowieka. Pojęcie „inteligencji" zinterpretować można jako: „zdolność przystosowywania się do okoliczności dzięki dostrzeganiu abstrakcyjnych relacji, korzystaniu z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi" (Nęcka 2007: 726). Jednakże nie ma jednej, powszechnie uznawanej definicji inteligencji, „co wskazuje jak trudno ująć jej istotę" (Nęcka 2007: 721). Istnieje wiele koncepcji inteligencji (Nęcka 2007: 721−760; Gerrig, Zimbardo 2008: 280–307; Strelau 1997), do najważniejszych można zaliczyć: czynnikowe, biologiczne oraz poznawcze koncepcje inteligencji.

Do **czynnikowej** koncepcji inteligencji zaliczamy **modele hierarchiczne**. Jednym z ich twórców jest Ch. Spearman, który odkrył, że wyniki uzyskiwane przez poszczególne osoby w różnych testach inteligencji są ze sobą silnie skorelowane. W zaproponowanej koncepcji wyodrębnił czynnik *g* – inteligencji ogólnej, stanowiący podstawę wszystkich inteligentnych osiągnięć danego człowieka. Wyznaczył także czynnik *s* – inteligencji specyficznej, odpowiedzialnej za specyficzne umiejętności danego człowieka. Zdaniem Spearmana, dla każdego zadania lub czynności umysłowej można określić proporcje czynnika *g* i czynnika *s*.

Kolejnym twórcą modeli hierarchicznych jest R. Cattell. Według niego, inteligencja ogólna może zostać podzielona na dwa względnie niezależne komponenty, które nazwał „inteligencją skrystalizowaną" (G_c) i „inteligencją płynną" (G_f). Inteligencję **skrystalizowaną** zdefiniował, jako dysponowanie wiedzą i umiejętnościami ważnymi w danym kontekście kulturowym. Inteligencję **płynną** określił, jako zdolność dostrzegania złożonych relacji między symbola-

[3] Podstawą pomiaru ilorazu inteligencji (*intelligence quotient, IQ*) był test stworzony przez L. Termana z Uniwersytetu Stanforda. Sam termin rozpropagował zaś W. Stern. W początkowym okresie współczynnik *IQ* określany był wzorem *IQ = wiek umysłowy / wiek życia x 100*, w dzisiejszych czasach nie stosuje się już tej proporcji, a wyniki indywidualne odnoszone są do wyników innych osób w naszym wieku. Wyniki *IQ* znormalizowano na podstawie testu opracowanego w 1993 r. przez D. Wechslera. Test obejmował podtesty: werbalne, niewerbalne oraz wykonania, co pozwoliło na obliczanie ogólnego wskaźnika inteligencji. Tak znormalizowany wskaźnik *IQ* interpretowany jest w ten sposób, że wynik 100 stanowi średnią w populacji (równie dużo osób uzyskuje wyniki poniżej 100, co powyżej 100). Wyniki między 90 i 110 są określane jako inteligencja normalna. Wyniki powyżej 120 są uważane za wysokie lub bardzo wysokie, wyniki poniżej 70 interpretowane są jako narastające (wraz ze spadkiem wyniku) poziomy niedorozwoju umysłowego. Zob. Matarazzo (1972).

mi i wykonywania manipulacji na symbolach, niezależnie od doświadczenia danej osoby i znaczenia tych symboli.

W ramach **czynnikowej** koncepcji inteligencji wyróżniamy także autorów tworzących **modele czynników równorzędnych.** Na przykład L. Thurstone rozpoznał istnienie siedmiu podstawowych, niezależnych od siebie czynników, które nazwał „pierwotnymi zdolnościami umysłowymi". Do zdolności tych zaliczał: rozumienie informacji słownych, płynność słowa (łatwość i szybkość posługiwania się materiałem werbalnym), zdolności numeryczne (umiejętność wykonywania operacji arytmetycznych), zdolności pamięciowe, szybkość spostrzegania i rozpoznawania obiektów, rozumienie indukcyjne (łatwość wyciągania wniosków na podstawie niepełnego zbioru przesłanek) i wizualizacja przestrzenna (zdolności wyobrażeniowe i zdolności związane z manipulacją materiałem wyobrażeniowym).

Do tej kategorii twórców zalicza się także J. P. Guilford, który opracował **model struktury intelektu.** Wyróżnił w nim trzy cechy zadań intelektualnych: treść, czyli rodzaj informacji, produkt, czyli formę, w jakiej informacja jest prezentowana, oraz operację, czyli rodzaj wykonywanej aktywności umysłowej. W modelu tym występuje pięć rodzajów treści – wzrokowe, słuchowe, symboliczne, semantyczne oraz behawioralne; sześć rodzajów produktów – jednostki, klasy, relacje, systemy, transformacje i implikacje; oraz pięć rodzajów operacji – ocenianie, myślenie konwergencyjne, myślenie dywergencyjne, pamięć i poznawanie. Każde zadanie, wykonywane przez intelekt, może zostać określone z uwagi na dany rodzaj treści, produktu i operacji, jakie są w nie zaangażowane.

Twórcy **biologicznej** koncepcji inteligencji w swych badaniach skupili się na roli i zasadach funkcjonowania ludzkiego mózgu. Z punktu widzenia tej koncepcji, poziomu inteligencji upatruje się w trzech źródłach: szybkości neuronowej, sprawności układu nerwowego i wielkości mózgu.

W odniesieniu do pierwszego ze źródeł, inteligencja jest uwarunkowana szybkością przewodzenia impulsów w układzie nerwowym. Zgodnie z tą koncepcją, osoby, mające większe tempo przewodzenia neuronowego, uzyskują lepsze wyniki w zadaniach intelektualnych. Jednakże wydaje się, że szybkość neuronalna może być uznawana jedynie za jedno z wielu źródeł inteligencji, której poziom daje się zmierzyć za pomocą testów.

W odniesieniu do drugiego ze źródeł – sprawności układu nerwowego – poziomu inteligencji upatruje się w biegłości procesów myślowych. W szczególności zwraca się uwagę na odporność układu nerwowego na zakłócenia transmisji impulsów nerwowych i energetyczną wydajność mózgu. Zgodnie z tą koncepcją, osoby inteligentne charakteryzują się krótkim czasem reakcji, ale też

stosunkowo niewielkim odchyleniem poszczególnych czasów reakcji od średniej. Reagują więc szybciej i bardziej regularnie w porównaniu do osób mniej inteligentnych. Z punktu widzenia wydajności energetycznej mózgu, która wiąże się z poziomem zużycia glukozy, mózgi „inteligentne" to takie, które w porównaniu z mniej inteligentnymi rozwiązują trudne zadania przy mniejszym zużyciu energii. Jednakże ani szybkość neuronalna, ani sprawność mózgu nie rozwiązują w całości problemu inteligencji.

Trzecie źródło – wielkość mózgu, warunkuje poziom inteligencji w zależności od wielkości mózgu, liczonego w proporcji do masy ciała. Jednakże wiedza o związkach poziomu inteligencji z wielkością mózgu nie wzbogaciła znacząco wiedzy na temat, czym jest ani jak funkcjonuje inteligencja. Wzbudziła za to wiele kontrowersji na gruncie oceny etycznej i moralnej takich badań i możliwej interpretacji płynących z nich wniosków.

Do twórców **poznawczej** koncepcji inteligencji zaliczamy E. Hunta. W swych badaniach poszukiwał poznawczego podłoża zdolności werbalnych. Spodziewając się wykrycia dużej liczby korelacji między natężeniem cechy (np. inteligencji ogólnej) a czasem i poprawnością wykonania zadania poznawczego, zakładał, że możliwe będzie zbudowanie teorii, opisującej inteligencję w kategoriach elementarnych procesów poznawczych.

Inne podejście do tego problemu zaprezentował R. Sternberg, twórca trzyczęściowej teorii inteligencji. W teorii tej wyróżnił inteligencję: analityczną, twórczą i praktyczną. Inteligencja **analityczna** jest definiowana przez trzy komponenty, które znajdują się u podstaw myślenia i rozwiązywania problemów. Są to: komponenty związane z nabywaniem wiedzy, służące uczeniu się nowych faktów; komponenty związane z wykonywaniem działań praktycznych, służące strategii i technikom rozwiązywania problemów; oraz komponenty metapoznawcze, służące selekcjonowaniu strategii i monitorowaniu postępów w działaniu. Inteligencja **twórcza** obejmuje zdolności ludzi do radzenia sobie dwoma ekstremami: nowymi oraz rutynowymi problemami. Inteligencja **praktyczna** ujawnia się w radzeniu sobie z codziennymi działaniami i obejmuje: umiejętności przystosowywania się do nowych i odmiennych kontekstów; selekcjonowania właściwych kontekstów oraz skutecznego kształtowania otoczenia tak, by dobrze pasowało do potrzeb. Inteligencja praktyczna jest tym co często potocznie nazywane jest sprytem życiowym.

Różnice między **wiedzą** i **rozumieniem** można zobrazować, porównując wiedzę, reprezentowaną przez wiedzę racjonalną, oraz rozumienie, reprezentowane przez wiedzę doświadczalną. Tabela 4.3 obrazuje w sposób syntetyczny porównanie głównych cech tych dwóch kategorii.

Tabela 4.3. Porównanie dwóch rodzajów wiedzy

Wiedza racjonalna	Wiedza doświadczalna
Powolna – umożliwia opóźnione działanie Logiczna – oparta na tym, co rozsądne Osiągana w drodze świadomej oceny Uzasadniona za pomocą logiki i dowodów Uszczegółowiona nie sprzyja nadmiernemu generalizowaniu	Natychmiastowa – umożliwia błyskawiczne działanie Emocjonalna – w harmonii z tym, co uważamy za dobre Zdobywana w drodze przeszłych doświadczeń Oczywista – „doświadczanie to wiara” Uogólniona – sprzyja stereotypom

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Myers (2004: 54–55).

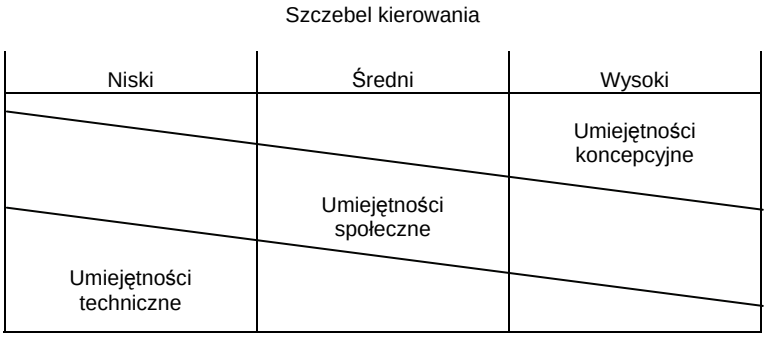
Relacje, jakie zachodzą między tymi dwoma składowymi kompetencji, można zobrazować także za pomocą następującej przypowieści o tym, „jak ślepiec, który zagubił się w lesie, potknął się i upadł. Kiedy macał grunt wokół siebie, odkrył, że upadł obok kaleki. Ślepiec i kaleka zaczęli rozmowę, ubolewając nad swoim losem. Ślepiec powiedział: »od niepamiętnych czasów błąkam się po tym lesie i nie mogę znaleźć drogi wyjścia«. Kaleka odpowiedział: »Od niepamiętnych czasów leżę w tym lesie i nie mogę się podnieść, aby stąd wyjść«. Kiedy tak rozmawiali, nagle kaleka wykrzyknął: »Mam pomysł! Weźmiesz mnie na plecy, a ja ci będę mówił, gdzie iść. Razem znajdziemy wyjście z lasu«. W tej starodawnej historii ślepiec symbolizuje rozum [wiedzę], a kaleka intuicję. Nie znajdziemy wyjścia z lasu, dopóki nie nauczymy się łączyć rozumu [wiedzy] z intuicją” (Senge 1998: 171).

Ostatnią racjonalną składową kompetencji jest **umiejętność** – to praktyczna zdolność do wykonywania określonych działań fizycznych lub umysłowych (Spencer, Spencer 1993: 11). W systemach kompetencyjnych umiejętności mają szczególne znaczenie, gdyż stanowią z jednej strony najłatwiej obserwowalny przejaw posiadania (lub braku posiadania) kompetencji u pracownika, z drugiej zaś wprost opisują praktyczną użyteczność danej kompetencji, poprzez „zdolność do realizacji złożonych, dobrze zorganizowanych wzorców zachowania w sposób płynny i elastyczny, zapewniający osiągniecie danego celu lub wyniku” (Oleksyn 2006: 55).

Klasyfikacje różnych cech umiejętności przekładają się także na klasyfikacje grup kompetencji. Przykładem takiego sklasyfikowania może być koncepcja umiejętności kierowniczych R. L. Katza (1974: 90−102). Wyróżnił on trzy kluczowe grupy umiejętności kierowników.

Pierwszą grupę stanowią **umiejętności techniczne**, do których Katz zaliczył: zdolność posługiwania się narzędziami, metodami pracy i technologią

w określonej specjalności zawodowej. Wymienione przez niego umiejętności wymagane są szczególnie w odniesieniu do przedstawicieli niższego szczebla kierowniczego. Drugą grupę stanowią **umiejętności społeczne**, wśród których znalazły się: zdolność współpracowania z innymi ludźmi, rozumienie intencji i motywowanie tak poszczególnych osób, jak i grup. Według Katza, umiejętności te są jednakowo potrzebne niezależnie od szczebla kierowniczego. Ostatnią grupę tworzą **umiejętności koncepcyjne**, do których zaliczają się: zdolność koordynacji i integrowania wszystkich interesów i działalności organizacji. Umiejętności te szczególnie potrzebne są do skutecznego działania osób na najwyższych szczeblach kierowania. Ogólną koncepcję trzech grup umiejętności kierowniczych prezentuje rysunek 4.5.



Rys. 4.5. Trzy grupy umiejętności kierowniczych według R. L. Katza
Źródło: opracowanie własne

W wielu systemach kompetencyjnych są wyróżniane grupy kompetencji technicznych, społecznych czy koncepcyjnych. Umiejętności, stanowiąc obok postaw kluczową składową kompetencji – są podstawą opisu wymogów kompetencyjnych, dlatego niezwykle ważną kwestią jest to, by dokonując opisu wymogów kompetencyjnych, robić to w sposób merytorycznie poprawny.

Do najważniejszych cech kompetencji, poprawnie opisanych językiem umiejętności i postaw, należy zaliczyć (Filipowicz 2004: 17−20; Whiddett, Hollyforde 2003: 30–35):

1. **Obserwowalność**, która odnosi się do powiązania zakresu treściowego kompetencji z realizowanymi zadaniami. Dokonując opisu poziomów kompetencji, należy posługiwać się behawioralnym językiem umiejętności, opisującym zrozumiale (dla danej organizacji) oczekiwany sposób realizacji zadań. Oznacza

to, że o kompetencji możemy wnioskować jedynie na podstawie obserwowalnych zachowań pracownika w środowisku pracy.

2. **Rozwijalność**, która odróżnia kompetencje od predyspozycji. Kompetencje to te cechy pracownika, które w pełni (przynajmniej potencjalnie) podlegają rozwojowi, poprzez procesy kształcenia, rozwijania i doskonalenia. Nie są zaś kompetencjami te cechy, które nie podlegają (lub podlegają w ograniczonym stopniu) rozwojowi. Do kompetencji nie zaliczamy zatem cech charakteru, cech osobowości czy też takich predyspozycji, jak: operowanie liczbami (zdolność do prawidłowego posługiwania się liczbami adekwatnie do potrzeb), operowanie słowami (czyli: zdolność do posługiwania się słowami, rozumienie słów), operowanie konstrukcjami przestrzennymi (zdolność do praktycznego posługiwania się konstrukcjami przestrzennymi, analizy i syntezy konstrukcji przestrzennej), szybkość myślenia (szybkość przebiegu procesów myślowych, przekładająca się na szybkość wykonania zadania, biorąc pod uwagę takie parametry, jak: ilość czynności, ich rodzaj oraz presja czasu), logiczność myślenia (zdolność do precyzyjnej, poprawnej analizy informacji: w zależności od złożoności, jakości i rodzaju informacji), aktywność (uwarunkowana temperamentalnie: zdolność i skłonność do działania), opanowywanie szczegółów (zdolność do zapamiętywania dużej liczby faktów i koncentrowania się na zagadnieniach szczegółowych) itp. Wszystkie wymienione wyżej czynniki wpływają na poziom kompetencji, nie stanowią jednak samodzielnych kompetencji.

3. **Stopniowalność**, która zawiera w sobie postulat mierzalności. Kompetencje podlegać muszą pomiarowi i to przy wykorzystaniu miar stopniowalnych. Nie są zatem kompetencjami te cechy, które podlegają pomiarowi, ale jedynie przy wykorzystaniu miar „zero-jedynkowych". Tak więc takie cechy, jak: uczciwość, sprawiedliwość, wiarygodność czy etyczność nie są kompetencjami, gdyż można stwierdzić, że dany pracownik jest lub nie jest sprawiedliwy, etyczny czy wiarygodny, lecz nie można w sposób rozsądny zestopniować tej cechy – chyba, że dopuszczamy częściowo etyczne zachowania lub częściowo sprawiedliwe osądy pracownika. Wymienione wyżej przykłady cech są składowymi kompetencji, poprzez odnoszenie się do oczekiwanych postaw. We wdrażanych systemach kompetencyjnych spotyka się od 3 do 6 poziomów opisu danej kompetencji. Najczęściej stosowanym rozwiązaniem jest wykorzystanie 4 lub 5 poziomów kompetencji.

4. **Rozłączność**, która oznacza, że dane umiejętności składowe (wchodzące w skład konglomeratu umiejętności danej kompetencji) muszą być przypisane do jednej kompetencji, z którą logicznie mają najwięcej wspólnego. Przykładem mogą być umiejętności komunikowania się, które poza tym (co oczywiste), że

składają się na kompetencję − komunikowanie się, są wykorzystywane w bardzo wielu innych obszarach umiejętności (kompetencji), takich jak np.: motywowanie, rozwijanie pracowników, negocjowanie itp. Rozłączność kompetencji oznacza zatem, że występowanie jednej kompetencji nie może być uzależnione od występowania innej.

4.2.2. Dynamika racjonalnych składowych kompetencji

Zmienne, będące racjonalnymi składowymi kompetencji, są ze sobą wzajemnie połączone związkami przyczynowo-skutkowymi. Między wiedzą a rozumieniem zachodzi relacja uczenia się. To, co pozwala przekładać wiedzę na umiejętności to metodologia. Natomiast między rozumieniem a umiejętnościami zachodzi związek oparty na wykorzystywaniu intuicji.

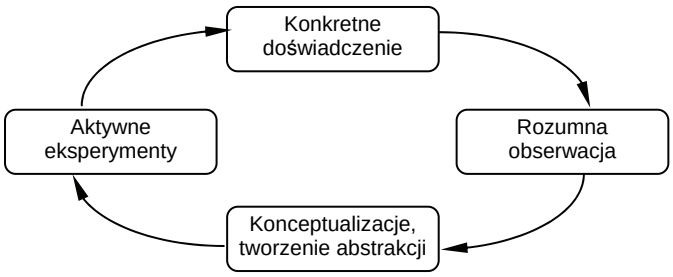
Uczenie się jest procesem, który prowadzi do „względnie trwałej zmiany realnego zachowania lub jego potencjału i który opiera się na doświadczeniu" (Gerrig, Zimbardo 2008: 168). Z punktu widzenia celów uczenia się, rozróżniamy: uczenie się afektywne, uczenie się behawioralne oraz uczenie się kognitywne (Silberman, Auerbach 2006: 69).

Uczenie się afektywne dotyczy rozwijania oczekiwanych postaw oraz kształtowania motywacji. Jego celem może być np. wykształcenie u pracowników pozytywnego stosunku wobec określonej sytuacji, zjawiska czy zdarzenia. Ten rodzaj uczenia się dotyczyć może także podniesienia poziomu świadomości własnych emocji i sposobu, w jaki pracownicy reagują na pewne sytuacje lub nowe pomysły.

Uczenie się behawioralne dotyczy rozwoju umiejętności w zakresie wykonywania określonej pracy, realizacji procedur, operacji i posługiwania się technikami.

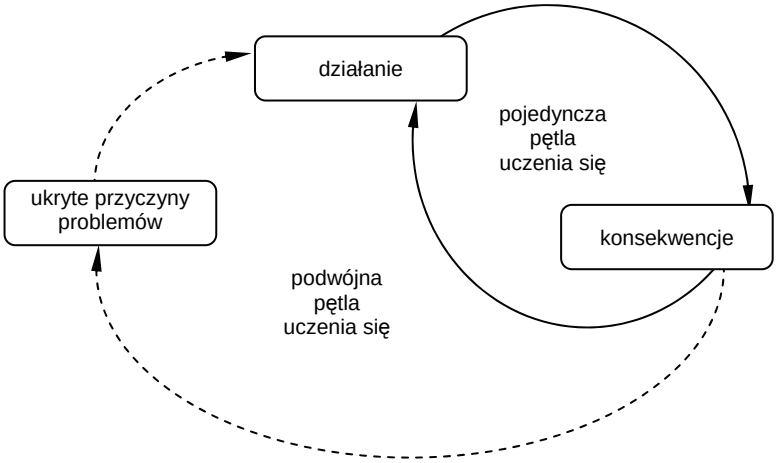
Uczenie się kognitywne (poznawcze) dotyczy przyswajania informacji, pojęć i wiedzy teoretycznej, związanej z obszarem realizacji powierzonych zadań. Jego celem może być nie tylko zrozumienie rozmaitych zagadnień, lecz również wykształcenie przez pracowników umiejętności analitycznych i odnoszenia nabytej wiedzy do znanych im sytuacji.

Z punktu widzenia procesu uczenia się, jednym z najbardziej rozpowszechnionych w literaturze naukowej modeli jest zaproponowany przez K. Levina model **cyklu uczenia się.** Graficzną wersję tego modelu (opracowaną przez D. Kolba) prezentuje rysunek 4.6.



Rys. 4.6. Cykl uczenia się Kolba według modelu K. Levina
Źródło: opracowano na podstawie: Kolb (1984: 21)

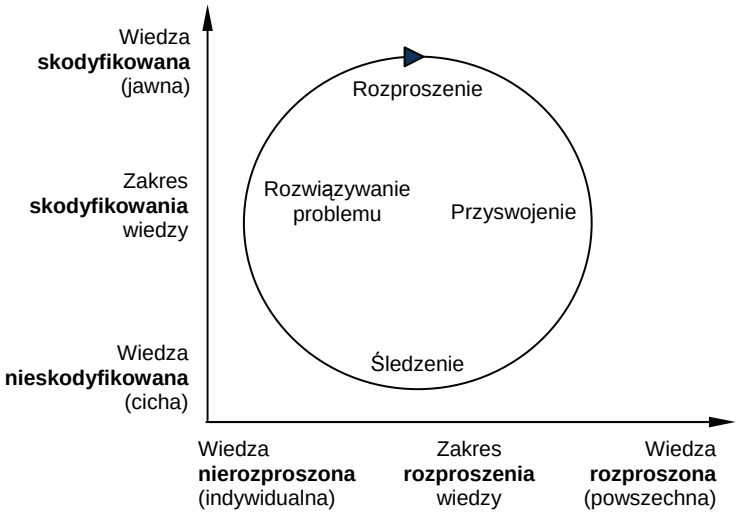
„Podstawowym założeniem cyklu jest, że wiedzę nabywa się przez praktykę. Punktem wyjścia jest jakieś doświadczenie: dana osoba przeżywa jakieś zdarzenie, co z kolei prowadzi ją do zastanowienia, refleksji – czyli rozumnej obserwacji. Jeżeli przekroczona zostanie pewna masa krytyczna przemyśleń, to obserwacja danego doświadczenia, wraz ze zgromadzoną wcześniej wiedzą, mogą być źródłem pewnych uogólnionych przemyśleń, pewnych reguł generalnych, które mogą służyć do interpretowania nie tylko jednego zjawiska, lecz także jemu podobnych. W taki sposób powstaje nowa wiedza teoretyczna. Jest ona oczywiście następnie sprawdzana i testowana praktycznie przez aktywne eksperymenty – czyli właśnie weryfikację przemyśleń. W trakcie przeprowadzania tych aktywnych eksperymentów dochodzi do powstania nowych doświadczeń, które ponownie mogą stać się przedmiotem rozumnej obserwacji" (Jemielniak, Koźmiński 2008: 27–28).



Rys. 4.7. Pojedyncza i podwójna pętla uczenia się
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Argyris (2001: 151)

Często formułowanym zarzutem względem modelu cyklu uczenia się Kolba jest jego nadmierne skoncentrowanie na wiedzy eksperymentalnej – czyli na behawioralnych celach uczenia się i niedocenianie czy wręcz pomijanie pozostałych dwóch celów. Pełniejszym wyrażeniem procesu uczenia się jest koncepcja Ch. Argyrisa, dotycząca pojedynczej i podwójnej pętli uczenia się, co prezentuje rysunek 4.7.

Słabością uczenia się w ramach **pojedynczej pętli uczenia się** jest potencjalnie niewielkie modyfikowanie działań na podstawie analizy zaistniałych negatywnych konsekwencji, co z kolei prowadzić może do ich powtarzania się. W sytuacji gdy skutkiem działania są konsekwencje pozytywne, pojedyncza pętla uczenia się nie gwarantuje powtarzalności rezultatów ze względu na powierzchowność analizy przyczyn. Efektywniejszym podejściem do tej kwestii jest uczenie się w ramach **podwójnej pętli uczenia się**. Poprzez analizę przyczyn zaistniałego stanu rzeczy, a nie jedynie analizę efektów (konsekwencji) możliwe jest pełniejsze zrozumienie sytuacji i efektywniejsze dostosowanie działań do warunków i okoliczności. Tak więc uczenie się w ramach podwójnej pętli odnosi do wszystkich trzech wskazanych powyżej celów uczenia się.



Rys. 4.8. Cykl społecznego uczenia się organizacji
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Pitt, Clarke (1999: 304)

Każda organizacja kształtuje swój własny obszar – **domenę wiedzy** (Boisot 1986: 135–158). Domena ta jest wyznaczana pomiędzy dwoma zmiennymi – stopniem, w jakim wiedza organizacyjna jest lub może być kodyfikowana, oraz stopniem, w jakim jest lub może ona być dzielona lub rozproszona w organizacji. Proces uczenia się zachodzi w wyznaczonym przez te dwie zmienne polu – domenie wiedzy organizacyjnej w cyklu obejmującym szereg etapów, co prezentuje rysunek 4.8.

Przebieg **cyklu społecznego uczenia się organizacji** zakłada, że „jednostki **śledzą** otaczający świat w celu rozpoznania szeroko dostępnych, choć pozornie niezwiązanych ze sobą danych i informacji, by nadać im lokalne znaczenie, co składa się na pierwszy etap cyklu. Znaczenia zostają zlokalizowane i nawet personalnie przyswojone, co czyni tę wiedzę, nierozproszoną i cichą. Jednak cicha, osobowa wiedza może być trudna do pozyskania dla innych. Tak więc jednostki podlegają presji organizacji, by wyrazić i uszczegółowić to, co jest im znane – aby kodyfikować osobową wiedzę dla wspólnego pożytku. Kodyfikacja powiązana jest również z aplikacją wiedzy, co stanowi etap drugi cyklu, czyli **rozwiązywanie problemu**. Problemy stają się znane i zrutynizowane, ponieważ wiedza potrzebna dla ich rozwiązania jest skodyfikowana, co ułatwia jej przenoszenie. To rozpraszanie do innych następuje przez organizacyjne kanały i mechanizmy komunikowania się. Raz przekazana wiedza staje się ogólnie znana wszystkim członkom organizacji, co stanowi trzeci etap cyklu, czyli **rozproszenie**. W końcu, gdy jednostki przyjmują i przyswajają tę dzieloną wiedzę, co stanowi etap czwarty cyklu, czyli **przyswojenie**, to wiedza ta po raz kolejny staje się coraz bardziej specyficzna, a następnie spersonalizowana, co zamyka cykl społecznego uczenia się organizacji" (Pitt, Clarke 1999: 304).

Związek między kompetencjami a uczeniem się może zostać wyrażony w koncepcji tzw. **schodów uczenia się**. Koncepcja ta zakłada, że nabywanie kompetencji przebiega w czterostopniowym procesie (Dale 2001: 127; Collison, Parcell 2001: 30–33), obejmującym: **nieświadomą niekompetencję**, czyli sytuację, w której nie wiem, czego nie wiem ani czego (w efekcie) nie potrafię. Tak długo, jak nie zostaniemy zaskoczeni nową sytuacją, z którą nie potrafimy sobie poradzić, lub nie zostaną nam postawione zadania wymagające od nas wykorzystywania nowej (nieposiadanej jeszcze przez nas) wiedzy, nie odczuwamy tego, że znajdujemy się na tym właśnie stopniu schodów uczenia się. Z tego punktu widzenia niezwykle ważną kwestią jest aktywne wychodzenie naprzeciw potencjalnym wyzwaniom i podejmowanie działań, mających na celu stałe rozwijanie poziomów swojej wiedzy i umiejętności, zanim zostaniemy do tego zmuszeni przez zewnętrzną sytuację.

Uświadomienie sobie tych deficytów pozwala nam wejść na drugi stopień, czyli **świadomą niekompetencję**. Ten etap uczenia się umożliwia określenie

oczekiwanego zakresu zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, a także zdefiniowanie sposobów ich pozyskania.

Realizacja działań, składających się na proces uczenia się i nabywania nowych umiejętności, pozwala na wejście na kolejny stopień, jakim jest **świadoma kompetencja**, czyli sytuacja, gdy posiadamy już nową wiedzę, a nowe umiejętności stosujemy w sposób świadomy, angażujący nasze procesy myślowe w celu kontroli właściwego przebiegu nowych działań.

W procesie powtórzeń, praktykowania nowych umiejętności możemy wejść na czwarty, najwyższy stopień schodów uczenia się, jakim jest **nieświadoma kompetencja**. Jest to stan, w którym nowa wiedza i umiejętności są przez nas stosowane w sposób automatyczny, niewymagający od nas angażowania świadomości w kontrolę przebiegu naszych działań.

Metodologia to nauka „o metodach naukowego badania. […] metodologia opiera się na logice (logika zajmuje się zgodnością naszych myśli, podczas gdy metoda zgodnością w stosunku do poznawanego)" (Pytkowski 1981: 61). Patrząc na pochodzenie słowa „metodologia", to „etymologicznie i dosłownie znaczy tyle, co nauka o metodach badań, dlatego bywa za wąsko rozumiana.

Obecnie metodologia nauk jest szerzej rozumiana, mianowicie jako wiedza, dotycząca nie tylko samych metod badawczych (tj. doboru i tworzenia układów czynności badawczych), ale również warunków (psychicznych, społecznych czy technicznych) uzyskiwania i formułowania wiedzy, a zwłaszcza cech, jakie powinna mieć wiedza, by zasługiwała na nazwę naukowej" (Stachak 1997: 10).

Znaczenia roli metodologii nie można zrozumieć bez wyjaśnienia terminu „metoda". Pojęcie to „pochodzi od dwóch nazw greckich: *meta* – na, według, i *hodos* – droga. Słowo *methodos* jest wyjaśniane etymologicznie jako odpowiednik wyrażeń „na drodze" albo „tą drogą". Pojęcie „metoda" można więc przełożyć dosłownie jako „droga", a określenie „metoda badań" – jako „racjonalna droga uzyskiwania wiedzy prawdziwej" (Stachak 1997: 127).

Z punktu widzenia logiki modelu kompetencji, metodologia definiuje sposób, w jaki następuje przejście od wiedzy do umiejętności. A zatem metodologia odpowiada za swoiste zoperacjonalizowanie wiedzy tak, by w sposób powtarzalny i wewnętrznie spójny nastąpiło przełożenie koncepcji i teorii na dające się operacyjnie zastosować sposoby działania. W efekcie proces transformacji wiedzy na umiejętności powinien prowadzić do przejścia od wiedzy, czyli dopowiedzi na pytanie „co robić", do metodyki[4] – odpowiedzi na pytanie „jak to zrobić".

[4] Według *Słownika języka polskiego* – metodyka to zbiór zasad dotyczących sposobów wykonywania jakiejś pracy.

Szczególne znaczenie mają tu dwa aspekty: umiejętność **formułowania miar** działania oraz umiejętność analizy struktury wiedzy poprzez **zadawanie właściwych pytań**. W odniesieniu do pierwszej umiejętności obowiązuje zasada: jeśli czegoś nie można zmierzyć, nie można tym zarządzać – stąd tak kluczowe znaczenie w przekładaniu wiedzy na umiejętności (działanie) ma zdolność formułowania miar działania.

Miary mogą mieć charakter **ilościowy** (policzalne) odnośnie do działań, których rezultaty dają się wyrazić ilościowo, w sztukach lub procentach. Miary mogą także mieć charakter **jakościowy** (niepoliczalne) odnośnie do działań, których rezultaty dają się wyrazić opisowo, np. zmiana sposobu odnoszenia się do współpracowników czy zwiększenie stopnia pewności siebie.

W procesie transformacji wiedzy na umiejętności przydatne może być stosowanie skal pomiarowych. Można stosować cztery podstawowe kategorie skal: **nominalne**, **porządkowe, interwałowe** oraz **ilorazowe**. Charakterystykę tych miar przedstawiono w tabeli 4.4. Ich wykorzystanie ułatwia proces transformacji wiedzy na umiejętności, poprzez nadawanie spójnej wewnętrznej struktury elementom składowym wiedzy.

Tabela 4.4. Charakterystyka skal pomiarowych

Rodzaj skali	Podstawowe funkcje skali	Używanie liczb w skali	Opis statystyczny w skali
Nominalna	Klasyfikacja elementów populacji na jakościowe, nieuporządkowane klasy	Jako znaki klas, bez wykonywania na nich działań arytmetycznych	Liczebność klas, ich częstość, dominanta, kontyngencja, współczynnik skojarzenia
Porządkowa	Klasyfikacja uporządkowana, bez określania wielkości różnic między klasami	Do wskazywania porządku elementów i klas populacji, bez wykonywania na nich działań arytmetycznych	Jak wyżej oraz: kwartale, korelacja rang, testy nieparametryczne
Interwałowa	Uporządkowanie oparte na stałej jednostce miar, ale od umownego początku (zera)	Do wskazywania wartości cech rzeczy; wykonuje się na nich dodawanie i odejmowanie	Jak wyżej oraz: średnia arytmetyczna, odchylenia, wariancje, korelacja liniowa, testy parametryczne
Ilorazowa	Uporządkowanie oparte na stałej jednostce miary, od naturalnego początku (zera)	Do wskazywania wartości cech rzeczy; wykonuje się na nich wszystkie działania arytmetyczne	Jak wyżej oraz: średnia geometryczna, średnia harmoniczna, współczynnik zmienności

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Stachak (1997: 82).

W odniesieniu do umiejętności analizy struktury wiedzy poprzez **zadawanie właściwych pytań** „warunkiem prawidłowego formułowania pytań i otrzymywania dzięki temu trafnych odpowiedzi jest znajomość struktury zdań pytających. Sama bowiem budowa zdania pytającego określa do pewnego stopnia oczekiwaną odpowiedź.

Zdania pytające mają trzy istotne cechy: a) wskazują na niedostateczną znajomość rzeczy lub zjawisk przez pytającego, b) są stawiane dla uzyskania brakujących wiadomości, c) nie wskazują na jednoznaczne odpowiedzi" (Stachak 1997: 102). Brak takiego wskazywania jednoznacznej odpowiedzi wynika z tego, że „każdemu pytaniu jest przyporządkowany pewien zbiór zdań oznajmujących, mianowicie zbiór możliwych odpowiedzi. Pytając, nie wiemy, która z możliwych odpowiedzi jest prawdziwa, ale wiemy, że któraś, co najmniej jedna, jest prawdziwa" (Marciszewski 1977: 39).

Przykładem efektywnego wykorzystywania pytań dla zoperacjonalizowania wiedzy może być technika sześciu pytań[5]: „kto", „co", „gdzie", „kiedy", „dlaczego", „jak". Oczekiwanym efektem wykorzystywania metodologii jest przedstawianie zasobów wiedzy w postaci opisu: procesów organizacyjnych, metod działania, instrukcji, procedur, regulaminów, wizualizacji, schematów blokowych itp. Z tego punktu widzenia wykorzystywanie metodologii w procesie transformacji wiedzy na umiejętności staje się narzędziem opisanych wyżej procesów kombinacji i eksternalizacji wiedzy.

Intuicja to według *Słownika języka polskiego*: „przeczucie, zdolność przewidywania". W słowniku wyróżniono jeszcze **filozoficzne** ujecie tego terminu, w którym intuicja oznacza: „poznanie bezpośrednie, niepoprzedzone rozumowaniem", oraz ujęcie **psychologiczne**, gdzie intuicja staje się „narzucającym się przekonaniem, którego nie można w pełni uzasadnić". Podobnie w *Słowniku Webstera* intuicja rozumiana jest jako: „zdolność do docierania do bezpośredniej wiedzy lub natychmiastowego wglądu bez udziału obserwacji czy rozumu".

Na znaczenie intuicji zwracał uwagę A. Einstein, który deklarował, że: „nigdy niczego nie odkryłem przy pomocy mego racjonalnego umysłu. Innym razem znów twierdził, że wyobraźnia jest bardziej istotna niż wiedza" (Lorenz 1994: 20). Wśród znanych menedżerów, deklarujących wykorzystywanie intuicji w codziennym życiu zawodowym, znajdują się: J. Welch, wieloletni prezes General Electric, E. Land, założyciel firmy Polaroid, I. Kampard, twórca sieci sklepów meblowych Ikea czy wreszcie L. Benetton, założyciel włoskiej grupy odzieżowej Benetton. Wszyscy oni podkreślali, że by osiągnąć sukces, musieli polegać zarówno na racjonalnych przesłankach, jak i własnej intuicji.

[5] Zasady wykorzystywania tych pytań w ramach techniki sześciu pytań omówiono w: Proctor (1998: 74–76).

Na gruncie zarządzania nie ma jednej i powszechnie uznawanej definicji **intuicji**. „Akademiccy uczeni, którzy zgłębiali ten problem, wyrażają całkowicie rozbieżne opinie na ten temat i nie ma wśród nich zgody co do tego, czym faktycznie jest intuicja; ponadto w literaturze można znaleźć, z jednej strony nad wyraz szeroki przekrój podejść metodologicznych do tego zagadnienia, a z drugiej strony brak jakiejkolwiek metodologii oprócz prostych założeń, przy użyciu których próbowano je badać" (Agor 1998: 18).

Intuicji często przeciwstawia się myślenie racjonalne (logiczne). Różnice między tymi dwoma sposobami myślenia zobrazować można na przykładzie procesów podejmowania decyzji. „W **logicznym** podejmowaniu decyzji cele i inne możliwości są jasno określone, można obliczyć konsekwencje wyboru różnych możliwości i ocenić te konsekwencje pod względem ich zgodności z celami. W **intuicyjnym** podejmowaniu decyzji reakcja na potrzebę podjęcia decyzji jest zazwyczaj tak szybka, że uniemożliwia uporządkowaną, sekwencyjną analizę sytuacji, a decydent nie potrafi zwykle wiarygodnie opisać ani procesu, który doprowadził go do danej decyzji, ani podać podstaw do oceny tej decyzji jako prawidłowej. Mimo to osoby podejmujące decyzje mogą być pewne, że ich intuicyjne wybory są słuszne, a zdolność do szybkiego ich dokonywania często przypisują swemu doświadczeniu" (Simon: 2007: 156).

Za obydwa sposoby myślenia jest odpowiedzialny nasz mózg, składający się z dwóch, różniących się funkcjonalnie półkul mózgowych.

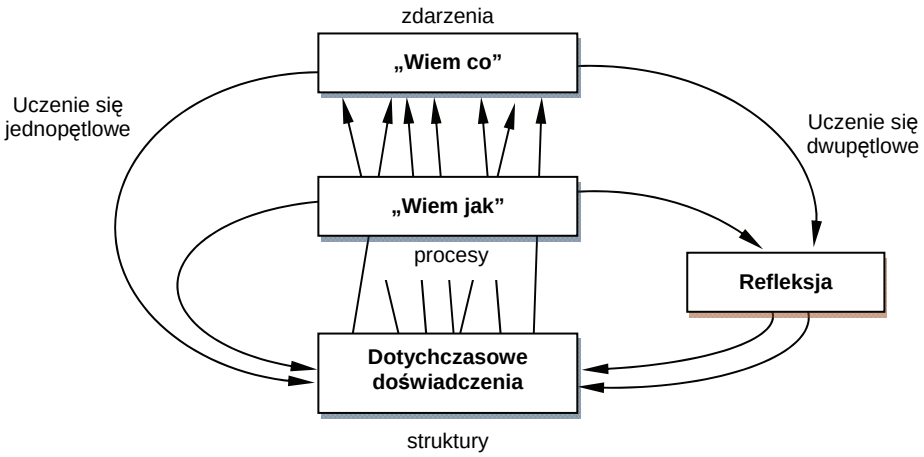
„Badania fizjologiczne dotyczące tzw. **rozdzielonych mózgów** *(split brains)*, w których uszkodzono ciało modzelowate łączące dwie półkule mózgowe – stały się punktem wyjścia dla koncepcji dwóch jakościowo różnych rodzajów procesów decyzyjnych: analitycznego […] i intuicyjnego czy kreatywnego […]. Głównym dowodem na istnienie tej dychotomii jest to, że (u ludzi praworęcznych) prawa półkula mózgu odgrywa szczególną rolę w rozpoznawaniu obrazów, zaś lewa w procesach analitycznych i posługiwaniu się językiem" (Simon: 2007: 157).

Lewa półkula − **werbalna**, odpowiada za procesy logiczne – analityczne myślenie, tworzenie wypowiadanych zdań. Półkula ta analizuje cyfrowo, przetwarza informacje linearnie. Dzięki niej nasz umysł dostrzega fragmenty i detale obserwowanego zjawiska. Prawa półkula − **twórcza**, analizuje otaczającą nas rzeczywistość graficznie, analogowo, przez co odpowiada za wyobraźnię i intuicję. To dzięki niej mamy poczucie rytmu, przestrzeni, ona też warunkuje nasz odbiór kolorów, a analizowane zjawiska postrzega w całości. „Kiedy te dwa umysły nie zgadzają się ze sobą, lewa półkula funkcjonuje jak rzecznik prasowy mózgu – gimnastykuje się, aby zracjonalizować niewyjaśnione postę-

powanie. Jeśli prawa półkula nakaże jakieś działanie, lewa intuicyjnie będzie je uzasadniać" (Myers 2004: 40).

Niektórzy autorzy próbują klasyfikować intuicję, określając poziomy jej funkcjonowania. Przykładem takiego podejścia może być praca F. E. Vaughan z Uniwersytetu Stanforda. Wyznaczyła ona cztery poziomy funkcjonowania intuicji: fizyczny, emocjonalny, umysłowy oraz duchowy (Agor 1998: 62−75). Na poziomie **fizycznym**, intuicja odnosi się do doświadczeń, określanych jako inspirujące, często opierających się na sygnałach fizycznych, doznaniach, budzących w nas określoną świadomość. W efekcie „jakikolwiek wymiar zewnętrznego świata byśmy rozpatrywali, jest on doświadczalny poprzez ciało i poprzez ciało zniekształcany, aby stał się bardziej zrozumiały" (Dreyfuss, Feinstein 1997: 43).

Na poziomie **emocjonalnym** intuicja wkracza do naszej świadomości poprzez uczucia. „Kiedy nauczymy się dostrajać do naszych uczuć, mogą się one stać równie wyraźne, jak wrażenia zmysłowe, w dostarczaniu informacji o konkretnej sytuacji – czy będzie to dotyczyło zmiany pracy, czy znalezienia partnera czy też tylko podjęcia decyzji, co zrobić z wolnym weekendem" (Agor 1998: 65).



Rys. 4.9. Wiedza a intuicja w organizacji
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Jashapara (2006: 71)

Na poziomie **umysłowym** intuicja dociera do naszej świadomości poprzez obrazy i wyobrażenia. Pozwala to znaleźć wzorce uporządkowania i logikę tam, gdzie dotychczas wydawało nam się, że panuje chaos i brak jest logiki.

W efekcie „intuicja na poziomie umysłowym jest wielce przydatna w formułowaniu nowych teorii i hipotez w każdej dziedzinie, gdyż umożliwia wyciąganie właściwych wniosków na podstawie ograniczonych informacji" (Agor 1998: 69).

Na poziomie **duchowym** intuicja wiąże się z doświadczeniem mistycznym. „Jest to intuicja »czysta«. Czystą duchową intuicję odróżnia od innych jej form niezależność od wrażeń, uczuć i myśli" (Agor 1998: 72). Przyznać jednak należy, że koncepcja poziomów intuicji ma czysto teoretyczny charakter i nie potwierdzają jej żadne badania empiryczne (Agor 1998: 30).

Z punktu widzenia relacji, jakie zachodzą między wiedzą (poprzez proces rozumienia) a intuicją, zauważyć można, że „gdy człowiek znajduje się w zupełnie nowej sytuacji, próbuje sobie z nią poradzić, odwołując się do swych dotychczasowych doświadczeń i intuicji. Wiąże się to ściśle z procesem ustalania sensu (Weick 1995, za: Jashapara 2006: 71), który polega na obracaniu wiedzy w działanie. Intuicję określa się jako wrodzone wzorce zachowań, wplecione w materię doświadczeń. Jak pokazano na rysunku 4.9, zasób dotychczasowych doświadczeń człowiek utrwala i wzbogaca poprzez cykl uczenia się, wzmacniany wiedzą z zakresu »wiem, jak« i »wiem, co«" (Jashapara 2006: 71).

Reasumując powyższe rozważania, można stwierdzić, że wpływ intuicji na poziom kompetencji wyznacza odpowiedź na pytanie: „czy, żeby coś wiedzieć, muszę (racjonalnie) wiedzieć, że wiem, czy też pozwalam sobie wiedzieć (i korzystam z tej wiedzy,) mimo że nie wiem, skąd ani dlaczego to wiem". Chcąc w pełni odnieść się do intuicji w rozwijaniu poziomu swojej zdolności do praktycznego wykonywania działań, a w konsekwencji podnieść poziom swoich kompetencji, można skorzystać z następujących praktycznych rad (Agor 1998: 137):

1. Wspieraj intuicję racjonalnym myśleniem. Przyjmij do wiadomości, że dobra intuicja wymaga ciężkiej pracy, badań, okresów skoncentrowanego myślenia i konsultacji.

2. Rozszerzaj racjonalne tendencje, poprzez akcentowanie wagi wartości i preferencji, wykorzystywania wyobraźni i podejmowania działań, mimo niekompletnego obrazu sytuacji.

3. Rozwijaj zdolność oznaczania nieznanego terytorium, np. poprzez uogólnianie faktów, testowanie uogólnień, gromadzenie dodatkowych informacji.

4. Doceniaj proste reguły praktyczne – heurystyki – które wypracowałeś sobie w trakcie wielu lat. Mogą Ci pomóc ominąć wiele poziomów szczegółowej analizy.

5. Nie obawiaj się podejmowania działań przy braku pełnego rozeznania sytuacji, lecz potem uśmierzaj poczucie zdziwienia, którego – niewątpliwie – będziesz doświadczał.

6. Podejmuj próby zrozumienia, na czym polega dany problem czy sprawa. Jeśli zajdzie potrzeba, nie wahaj się poświęcić temu nawet dłuższego czasu. Obecny wysiłek podjęty na tym polu z pewnością zaowocuje w przyszłości.

7. Szukaj związków pomiędzy rozmaitymi problemami i sprawami, z jakimi się stykasz, aby lepiej zrozumieć leżące u ich podstaw wzajemne uwarunkowania. Pracując nad jednym problemem, możesz osiągnąć wyraźny postęp w rozwiązywaniu innych.

8. Uznaj, że Twoje własne umiejętności myślowe są cennymi aktywami, które należy rozwijać i którymi trzeba kierować w taki sam sposób, w jaki zarządzasz innymi aktywami przedsiębiorstwa.

4.3. Emocjonalne składowe kompetencji

4.3.1. Charakterystyka emocjonalnych składowych kompetencji

Emocjonalne składowe kompetencji opierają się na układach trzech zmiennych – wartości, przekonań i postaw. **Wartości** to zasadnicze przeświadczenie, że „określone postępowanie lub ostateczny cel życia są osobiście albo społecznie bardziej atrakcyjne niż przeciwne czy sprzeczne z nimi postępowanie lub ostateczny cel życia" (Rokeach 1973: 5). G. Hofstede i G. J. Hofstede (2007: 394) definiują wartości jako „skłonność do dokonywania określonych wyborów". Wartości mają zabarwienie moralne, ponieważ są nośnikami indywidualnych poglądów o tym, co dobre, sprawiedliwe lub pożądane (Robbins 2001: 29).

Chcąc zrozumieć sens i znaczenie wartości, należy odpowiedzieć sobie na szereg pytań: „Do jakiego celu dążę?"; „Czy istnieje jakiś szerszy plan, w którym mieści się to, co robię?"; „Czy moje życie toczy się tak, jak ja to sobie wymarzyłem, czy jak sobie wymarzył ktoś inny?"; A może wszystko, co dotąd robiłem, było przygotowaniem do tego, co naprawdę zamierzam uczynić?" Kwestia definiowania od nowa życiowych celów – nie jest wyłącznie intelektualnym procesem, zmierzającym do logicznego wniosku. Trzeba sięgnąć głębiej, do poziomu wewnętrznych wartości: „Co dla ciebie lub twojej firmy stanowi istotę wartości, które pozwolą ci osiągnąć spełnienie własnych celów?". Kiedy już odnajdziesz te wartości, dochodzisz do trudniejszego pytania: „W jaki sposób demonstrować te wartości w codziennych kontaktach ze światem" (Blanchard, O'Connor 1998: 22). Odpowiedzi na te pytania kształtują naszą indywidualną hierarchię wartości – nasz **system wartości**. W hierarchii tej znajdują odzwierciedlenie takie wartości, jak: wolność, przyjemność, szacunek dla własnej osoby, uczciwość, posłuszeństwo i równość (Robbins 2001: 29).

Tabela 4.5. Przykłady wartości ostatecznych i instrumentalnych według skali wartości Rokeacha

Wartości ostateczne (autoteliczne)	Wartości instrumentalne
Harmonia wewnętrzna (brak konfliktów wewnętrznych)	Logiczność (konsekwencja, racjonalność)
Osiągnięcia (ciągły postęp)	Miłość (uczuciowość, czułość)
Piękno świata (przyrody i sztuki)	Odpowiedzialność (rzetelność, niezawodność)
Pokój na świecie (brak wojen i konfliktów)	Odwaga cywilna (obrona własnych przekonań)
Prawdziwa przyjaźń (zażyłość)	Ofiarność (praca dla dobra innych)
Przyjemność (wesołe życie, rozrywki)	Radość (wesołość, zadowolenie)
Równość (braterstwo, równe szanse dla każdego)	Schludność (czystość, zadbanie)
Uznanie społeczne (szacunek, poważanie)	Umiejętności (kompetencja, skuteczność)
Wolność (niezależność, wolny wybór)	Uprzejmość (grzeczność, dobre wychowanie)
Zbawienie (życie wieczne)	Wyobraźnia (śmiałość, twórczość)

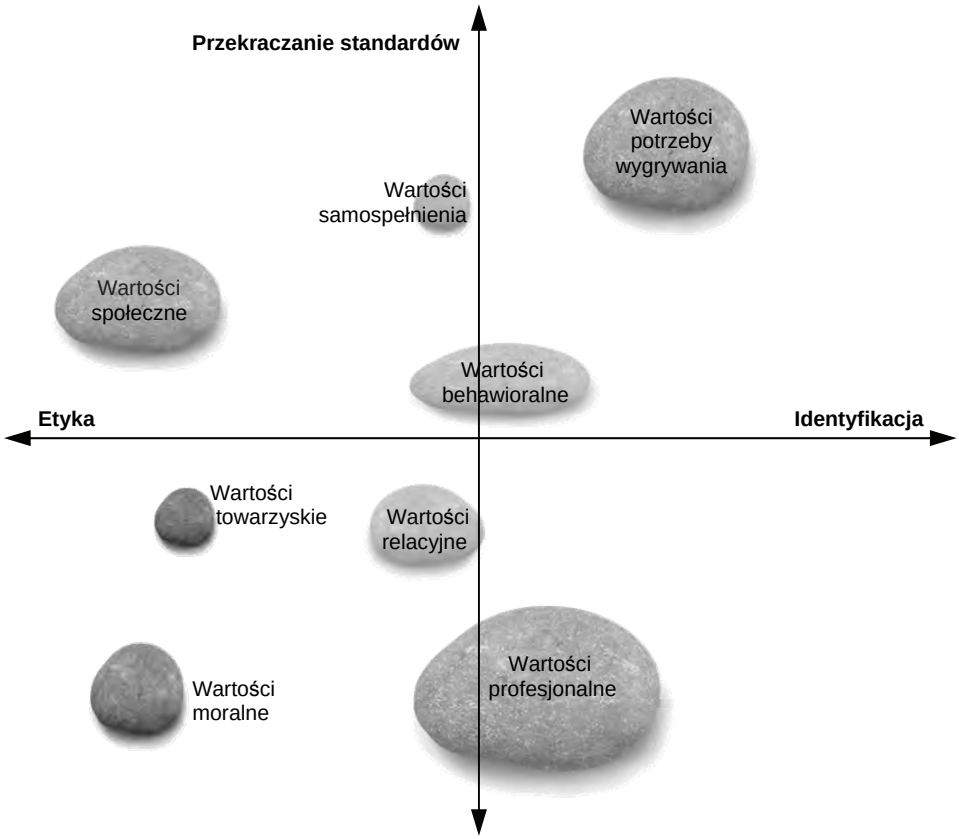
Źródło: Robbins (2001: 30).

Dla organizacji wartości stanowią „część »spoiwa« i wspólnego języka firmy, który wiąże w jedną całość wewnętrznie zróżnicowany organizm i sprawia, że nazwa firmy coś znaczy w świecie biznesu" (Mayo 2002: 46). W literaturze naukowej można spotkać różne klasyfikacje wartości. Przykładem może być **skala wartości Rokcacha**, składająca się z dwóch zbiorów, z których każdy obejmuje 18 pojedynczych wartości. Pierwszy zbiór stanowią **wartości ostateczne** (autoteliczne), odnoszące się do pożądanych końcowych celów egzystencji. Drugi zbiór to **wartości instrumentalne**, dotyczące preferowanych sposobów zachowania lub środków, służących osiąganiu wartości ostatecznych (Robbins 2001: 30). Tabela 4.5 prezentuje typowe przykłady każdego z tych zbiorów.

Badania potwierdziły, że osoby należące do tej samej kategorii lub grupy zawodowej (np. członkowie związków zawodowych, rodzice, studenci, kierownicy przedsiębiorstw) zwykle wyznają podobne wartości (Robbins 2001: 30).

Innym przykładem klasyfikowania wartości jest ich systematyzowanie według kryterium **grup pokoleniowych**. Badania, przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych, pozwoliły wyodrębnić szereg grup pracowniczych (Robbins 2001: 31; Durkin 2005: 18–28; Snedaker, Hoenig 2007: 142–144) – pracownicy w wieku 60–75, urodzeni w latach czterdziestych i pięćdziesiątych XX w., zwani „weteranami", charakteryzujący się uznawaniem następujących wartości związanych z pracą: pracowitość, konserwatyzm; lojalność wobec organizacji.

Pracownicy w wieku 45–60, urodzeni w latach sześćdziesiątych i połowie lat siedemdziesiątych XX w., zwani *boomers* (od wyżu demograficznego), charakteryzują się uznawaniem takich wartości, jak: zainteresowanie jakością życia, nonkonformizm, dążenie do samodzielności, lojalność wobec własnych wartości. Pracownicy w wieku 35–45, urodzeni w drugiej połowie lat siedemdziesiątych i połowie lat osiemdziesiątych XX w., wciąż należący do pokolenia wyżu demograficznego zapowiadali już kolejne pokolenie, charakteryzują się uznawaniem następujących wartości: chęć sukcesu i osiągnięć, ambicja, pracowitość, lojalność wobec kariery. Pracownicy w wieku poniżej 35 lat, urodzeni w drugiej połowie lat osiemdziesiątych i w latach dziewięćdziesiątych XX w., powszechnie zwani „pokoleniem X", charakteryzują się uznawaniem takich wartości, jak: elastyczność, dążenie do satysfakcji zawodowej i odpowiedniej ilości czasu wolnego, lojalność wobec relacji z innymi.



Rys. 4.10. Osiem rodzin wartości
Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Corporate Values Index* (2006: 16)

Najważniejszymi wartościami, którymi kierują się firmy w kształtowaniu swojej strategii marketingowej i polityki zarządzania pracownikami, są[6]:

- jakość (występująca w deklaracjach 38% firm na świecie);
- innowacyjność (38%);
- satysfakcja klienta (37%);
- przejrzystość (21%);
- troska o otoczenie (18%);
- praca zespołowa (18%);
- *know-how* (17%).

W raporcie badane wartości pogrupowano w 8 rodzin na podstawie dwóch kryteriów – **opierania się na standardach** lub **wykraczania poza nie** oraz odnoszenia się do **etyki** lub do budowania **tożsamości**. Wynik podziału wartości na rodziny prezentuje rysunek 4.10.

W ramach każdej z rodzin uwzględniano (*Corporate Values Index* 2006: 14):

- wartości profesjonalne (*professional values* lub *skills values*): poufność, zadowolenie klienta, determinacja, różnicowanie, wydajność, perfekcja, federacyjność, przepływ, międzynarodowość, wiedza specjalistyczna, zarządzanie, organizacja, praktyczność, zapobieganie, profesjonalizm, jakość, regionalizacja, reputacja, wybór, obsługa, wypłacalność, specjalizacja, prędkość, duch współpracy, ponadczasowość, tworzenie wartości; w raporcie ta rodzina wartości uzyskała 40% wskazań;
- wartości potrzeby wygrywania (*conquering values* lub *winning values*): ambicja, przewidywanie, konkurencyjność, odwaga, entuzjazm, duch przedsiębiorczości, ekskluzywność, duch walki, inicjatywa, innowacja, wykonanie, sukces; w raporcie ta rodzina wartości uzyskała 21% wskazań;
- wartości behawioralne *(behavioural values)*: zdolność przystosowania się, uwaga, atrakcyjność, autentyczność, dostępność, przenikliwość, godność, wolność, pokora, humor, indywidualność, instynkt, inwencja, zaangażowanie pracowników, lobbing, nowoczesność, otwartość, pasja, cierpliwość, duma, wymaganie, odpowiedzialność, łatwość, tradycja; w raporcie ta rodzina wartości uzyskała 12% wskazań;
- wartości towarzyskie (*society values*): środowisko, zdrowie, przetrwanie, dzielenie, społeczna odpowiedzialność, zrównoważony rozwój; w raporcie ta rodzina wartości uzyskała 9% wskazań;

[6] *Corporate Values Index* (2006: 6) − raport, opublikowany 27 września 2006 r., przygotowany przez międzynarodową sieć firm doradczych ECCO Network. Raport podsumowuje wyniki badań, prowadzonych od ponad roku w 12 krajach świata, również w Polsce. Opisuje systemy wartości, które są bazą działania największych przedsiębiorstw w 14 różnych branżach (badania zostały przeprowadzone w ponad 4000 firm).

• wartości relacyjne (*relational values*): dostępność, komunikatywność, zaufanie, refleksja, towarzyskość, harmonia, bliskość, partnerstwo, szacunek; w raporcie ta rodzina wartości uzyskała 7% wskazań;

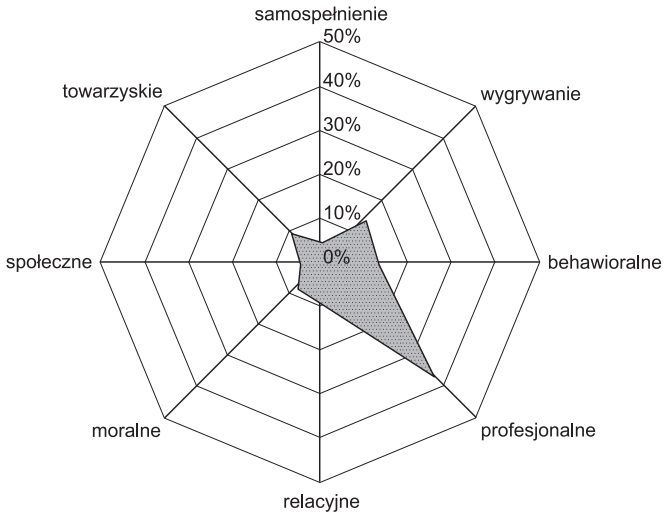
• wartości moralne (*moral values*): etyka, naśladowanie natury, integralność, lojalność; w raporcie ta rodzina wartości uzyskała 6% wskazań;

• wartości samospełnienia (*blossoming values* lub *self-fulfilment values*): humanizm, rozwój osobisty, przyjemność, talent; w raporcie ta rodzina wartości uzyskała 3% wskazań;

• wartości społeczne (*social values*): demokracja, równość, sprawiedliwość, integracja, wzajemność, udział, patriotyzm, pluralizm; w raporcie ta rodzina wartości uzyskała 2% wskazań.

W raporcie uwzględniono także intensywność wskazań deklarowania poszczególnych wartości w rozbiciu na 8 rodzin w odniesieniu do firm polskich, biorących udział w badaniu. Uzyskany wynik prezentuje rysunek 4.11.

Z raportu wynika także, że zestaw własnych wartości organizacji (*corporate values*), wsparty odpowiednim wdrożeniem, stanowi istotną pomoc w kształtowaniu pożądanych zachowań pracowników, ich rekrutacji, a także w podejmowaniu strategicznych decyzji.



Rys. 4.11. Osiem rodzin wartości w Polsce
Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Corporate Values Index* (2006: 21)

Istnieje wyraźny związek między wartościami jednostki i organizacji. Związek ten wynika z faktu, że „praca zawsze była głównym elementem w samookreśleniu człowieka i dlatego była i jest głównym komponentem ludzkiej

tożsamości" (Dearlove, Coomber 2002: 11). Szukając sposobu zsynchronizowania tych wartości, nie chodzi o stworzenie idealnego dopasowania między nimi. „Chodzi raczej o stworzenie wspólnego gruntu i umiejętności zamienienia wartości organizacji na działania powodujące określone zachowania, zgodnie z którymi jednostka może żyć w organizacji i poprzez które realizowała będzie własne potrzeby. […] Należy dać szansę jednostce, aby pracowała z organizacją dla czegoś, w co wspólnie wierzą. Tak więc w miejsce starego kontraktu psychologicznego zaistniała potrzeba znalezienia nowego sposobu ustanowienia więzi między pracownikiem a firmą. Wartości są podstawą kontraktu optymalizującego ludzkie działania, budują most pomiędzy pracownikiem a firmą" (Stachowicz-Stanusch 2007: 17). Wspólnie wyznawane wartości są tak istotne, gdyż (Causes, Posner 1987: 193):

- promują wysoki poziom lojalności korporacyjnej;
- ułatwiają consensus co do głównych celów organizacji;
- pobudzają etyczne zachowania;
- promują ciężką pracę i opiekuńczość;
- redukują poziom stresów i napięć w pracy;
- ułatwiają zrozumienie oczekiwań z wykonywanej pracy;
- rozwijają silne przekonanie o potrzebie efektywności osobistej;
- rozwijają satysfakcję z uczestnictwa w organizacji;
- rozwijają pracę zespołową.

Uświadomienie sobie systemu wartości, obowiązującego w organizacji, jest zatem niezwykle ważne, gdyż ułatwia poznanie i zrozumienie postaw prezentowanych przez pracowników (Robbins 2001: 42), co z kolei przekłada się na sposób przejawiania przez nich kompetencji.

Przekonania to opinie utrzymywane przez nas w sposób emocjonalny, które traktujemy jako fakty, będące podstawą naszych codziennych decyzji, zdolności i zachowań (Knight 2006: 405). Posiadane przez nas przekonania nie są ani dobre, ani złe, lecz mogą nas wspierać, jak przekonanie, że „dam sobie radę", lub mogą nas ograniczać, jak przekonanie „ja się do tego nie nadaję".

Przykładem sposobu oddziaływania przekonań na nasze zachowania jest następujący cytat: „kocham tę pracę. Ale czasem doprowadza mnie do szału. Uważam, że jestem dobrym menedżerem. Ta praca naprawdę przynosi mi satysfakcję. Ale czasem myślę, że marnuję swój czas. Uważam, że pracuję ze znakomitymi ludźmi. Dysponujemy wszystkimi umiejętnościami i zdolnościami, jakie są nam potrzebne. Ale dokąd ma nas to doprowadzić? W tym co robimy nie mamy sobie równych. Kiedy się dobrze przyłożymy, dokonujemy rzeczy niemożliwych. Ale w wielu przypadkach po prostu miotamy się" (Watson 2001:17). Obrazuje on często spotykane dylematy kadry kierowniczej, stającej wobec wyzwań współczesnego rynku, który wymusza nieustanny rozwój i poszukiwanie sposobów podnoszenia efektywności funkcjonowania organiza-

cji. Warto jednak pamiętać, że każde z przekonań jest naszym zasobem, do którego możemy sięgnąć w dowolnym momencie, gdyż użyteczność przekonania lub jego brak nie jest ustalony raz na zawsze i uzależniony jest od kontekstu sytuacyjnego. Przekonania, które mają dzisiaj duże znaczenie dla efektywnego funkcjonowania tak w życiu, jaki i w środowisku pracy, można sformułować następująco (Knight 2006: 259−260):

1. Każdy człowiek jest jedyny w swoim rodzaju. W każdej osobie znajdziemy bogactwo niewykorzystanego talentu i możemy pomóc jej go uwolnić poprzez sposób odnoszenia się do ludzi.

2. Każdy dokonuje najlepszego wyboru w danej chwili. Wierząc w to, możemy nauczyć się rozumieć, pomagać w osiąganiu najlepszych rezultatów, a także przebaczać.

3. Nie ma czegoś takiego jak niepowodzenie, są tylko reakcje. Musimy być w stanie rozumieć i nabywać wiedzę ze zmieniających się sytuacji. W konsekwencji musimy umieć bezustannie się uczyć, a to przekonanie ma kluczowe znaczenie dla tej umiejętności.

4. Za każdym zachowaniem kryją się pozytywne intencje. To przekonanie pełni ważną rolę, pomagając nam znosić wszystkie zrządzenia losu bez względu na to, jak złe mogłoby się to nam z początku wydawać, oraz czerpać z tego osobistą wiedzę i możliwości rozwoju.

5. Znaczenie porozumiewania się to jego efekty. Możemy nie być w stanie panować nad otoczeniem, ale możemy uświadamiać sobie skutki, jakie na nie wywieramy. Żywiąc to przekonanie, bierzemy pełną odpowiedzialność za skutki naszego porozumiewania się z innymi.

6. Dla każdego problemu istnieje rozwiązanie. To przekonanie charakteryzuje osoby, znajdujące nowe sposoby przezwyciężania lub omijania przeszkód i problemów. Osoby uważane za przywódców zazwyczaj charakteryzują się takim przekonaniem.

7. Mamy w sobie wszystkie zasoby, jakich kiedykolwiek będziemy potrzebować. Wierząc w to, możemy się nauczyć, jak wykorzystywać wszystkie zasoby (umiejętności, postawy, przekonania), których kiedykolwiek będziemy potrzebować, by osiągnąć to, na czym nam zależy.

8. Osoba najbardziej elastyczna w myśleniu i zachowaniu posiada największy wpływ. Jeśli to, co robimy nie przynosi efektów, to im więcej mamy możliwości wyboru, tym większe są szanse znalezienia skutecznego rozwiązania.

9. Umysł i ciało to części jednego systemu. Jeśli posłucham swego ciała, powie nam to, co musi wiedzieć nasz umysł. Zachowaj to przekonanie i naucz się słuchać mądrości swego ciała.

10. Wiedza, myśli, wspomnienia i wyobraźnia to efekt sekwencji i kombinacji różnych sposobów filtrowania i przechowywania informacji. Jeśli nauczy-

my się tego, czym są te sekwencje i kombinacje (programy), możemy wywrzeć wpływ na to, co działa i nie działa na naszą korzyść, a następnie dokonać odpowiednich modyfikacji.

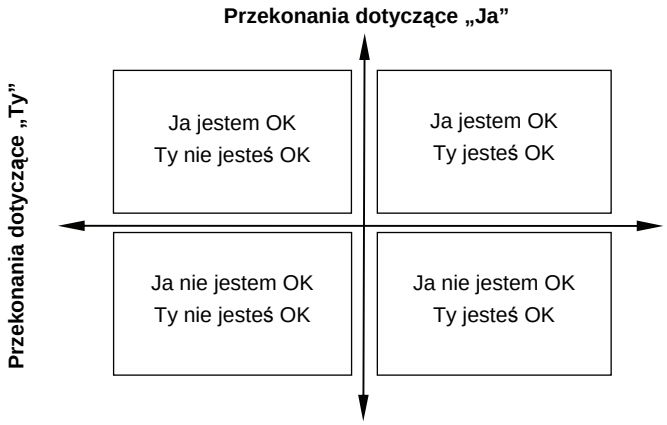
Najważniejsze przekonania odnoszą się do: przyczyn, znaczenia oraz tożsamości (Dilts, Smith, Hallbom 2005: 29–31). Przekonania, dotyczące **przyczyn**, odnoszą się do związków przyczynowo-skutkowych: co wpływa na co i co z czego wynika. Na przykład przekonania w tym obszarze mogą warunkować nasze odpowiedzi na takie pytania, jak: co powoduje, że ktoś jest kreatywny, co sprawia, że dana firma odnosi sukces, dlaczego przedsięwzięcie nie powiodło się itp.

Przekonania, dotyczące **znaczenia**, kształtują naszą hierarchię ważności i poczucia konieczności. Dzięki nim możemy znaleźć odpowiedzi na szereg istotnych pytań, np. czy człowiek, który odniósł sukces, jest silny i godny podziwu, czy ktoś, kto popełnił błąd, jest słaby i jest nieudacznikiem, czy warto się starać i wytrwale dążyć do celu, mimo pojawiających się trudności. W konsekwencji ten obszar przekonania w wielu sytuacjach działać może jak katalizator lub bariera w podejmowaniu określonych działań.

Przekonania, dotyczące **tożsamości**, odnoszą się do interpretacji tego, co oznaczają nasze zachowania, jakie mamy granice i osobiste ograniczenia. Ten obszar przekonań w największym stopniu definiuje nasze rozumienie samych siebie – jestem mądry (lub głupi), potrafię w życiu wiele osiągnąć (jestem nieudacznikiem), mam szczęście (nie zasługuję na sukces) itp.

Przekonania przekładają się na sposób, w jaki działamy, a w efekcie na sposób, w jaki przejawiamy kompetencje. Przykładowo, nasz poziom motywacji uwarunkowany jest naszymi przekonaniami, dotyczącymi tego, czy pragniemy osiągnąć cel i uważamy, że jest on wart wysiłku, czy mamy przekonanie, że można go osiągnąć, a to, co trzeba zrobić, by go osiągnąć, jest jasne, właściwe i ekologiczne. Następnie nasz poziom motywacji wynikać będzie z przekonań, dotyczących tego, czy jesteśmy zdolni do osiągnięcia celu oraz czy jesteśmy odpowiedzialni za osiągnięcie celu i zasługujemy na to, by go zrealizować (Dilts 2007: 126–130).

Innym przykładem oddziaływania przekonań na zachowania może być koncepcja − czterech pozycji życiowych. Koncepcja ta oparta jest na dwóch zmiennych – postrzeganiu siebie (pozycja „Ja”) oraz postrzeganiu innych (pozycja „Ty”). W przypadku obu zmiennych nasze pozycje życiowe wyznaczane są poprzez przekonania, wyrażone określeniem „OK” lub „nie OK” (Harris 1995: 36).



Rys. 4.12. Cztery pozycje życiowe
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Harris (1995: 42)

Rozumienie pojęcia „bycie OK” jest w tej koncepcji traktowane zgodnie z potocznym rozumieniem zwrotu „jesteś OK”. Osoba, która jest „OK”, uznawana jest za uczciwą i godną szacunku. Jej intencje są szczere, zaś jej poglądy godne uwagi i podzielania, a to, co robi i mówi, warte jest traktowania serio. Odwrotnie, gdy osoba „nie jest OK”, zakładamy wówczas, że osoba taka nie jest szczera i nie jest godna szacunku. Jej deklarowane intencje różnić się mogą od rzeczywistych, przez co, to, co osoba taka robi i mówi, niewarte jest traktowania serio. W efekcie możemy przyjmować cztery pozycje życiowe, co prezentuje rysunek 4.12. Przyjęcie każdej z pozycji łączy się z określonym zachowaniem, wynikającym z łączących się z tą pozycją przekonań[7]:

1. Przyjęcie pozycji „Ja jestem OK, Ty nie jesteś OK” oznacza, że jeśli jestem OK, to stanowię wartość jako człowiek, a moje poglądy i pomysły są także wartościowe. Natomiast Twoja wartość jest niewielka lub żadna. Więc jeśli Ty się nie liczysz, Ja mam prawo cię wykorzystać, ukarać. Jest to np. postawa akceptowana przez pewne ekstremalne grupy religijne. W obszarze kierowania jest to postawa typu „wykorzystaj i zniszcz”.

2. Przyjęcie pozycji „Ja nie jestem OK, Ty jesteś OK” pod wieloma względami oznacza odwrócenie pierwszego pola. Wszyscy inni poza mną wydają się panować nad sytuacją i stanowią wartość jako ludzie. W tej sytuacji logiczną konkluzją jest to, że powinienem zostać ukarany. W organizacji skutkiem takich

[7] Opis zachowań w ramach pozycji życiowych na podstawie: Makin, Cooper, Cox (2000: 106).

przekonań jest rezygnacja, prezentowanie postawy uległości i przyjmowanie każdej winy na siebie.

3. Przyjęcie pozycji „Ja nie jestem OK, Ty nie jesteś OK" oznacza, że nikt nie wie, co się dzieje, i kto ma kontrolę nad przebiegiem wypadków. Nawet jeśli Ja sobie nie radzę, to innym idzie jeszcze gorzej. W organizacjach przyjmowanie tej pozycji oznacza marazm i skłonność do zagłębiania się w bezproduktywne narzekanie i brak działania.

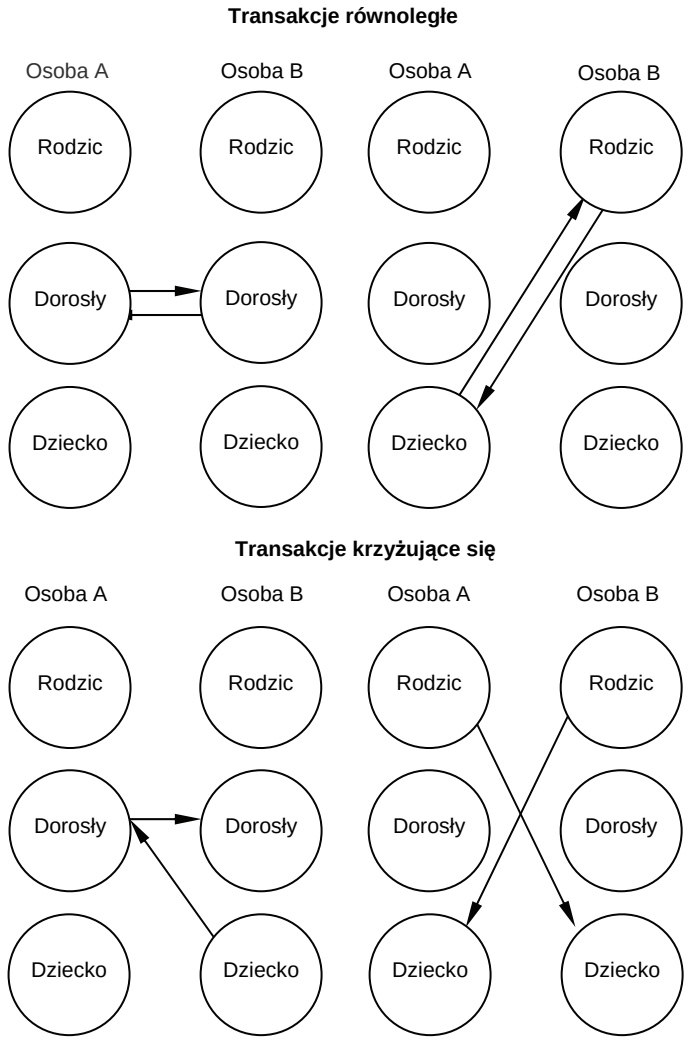
4. Przyjęcie pozycji „Ja jestem OK, Ty jesteś OK." oznacza, że obie strony stanowią wartość i obie mają kontrolę. Mogą powstawać nieporozumienia, ale nie oznaczają, iż jedna strona kwestionuje wartość oraz pomysły drugiej. W tej sytuacji nie będzie dążenia do wykorzystania kogoś, ale raczej współdziałanie. Jest to jedyna pozycja, która umożliwia zachodzenie efektywnych interakcji.

Innym przykładem oddziaływania przekonań na zachowania jest (łączona z koncepcją czterech pozycji życiowych) teoria **analizy transakcyjnej**[8]. Zgodnie z nią, każdy z nas, opierając się na „noszonych" w sobie przekonaniach, może przyjmować jedną z trzech ról, zwanych „stanami ego", tzn.: rodzica, dorosłego lub dziecka. Każda z tych ról może mieć swoje odrębne sposoby jej pełnienia. Przykładowo, rodzic może być opiekuńczy, ustalający zasady lub krytyczny. W odniesieniu do dziecka możemy mieć do czynienia z dzieckiem adaptującym się, intuicyjnym lub wolnym.

We wzajemnych relacjach społecznych każdy z nas może przyjmować dowolną rolę jako wyznacznik początkowego stanu ego. Między poszczególnymi osobami zachodzą **transakcje**, rozumiane jako podstawowe jednostki zachowania. Sposób realizacji transakcji jest tym uwarunkowany, co mówimy i robimy, co z kolei wynika ze stanu ego, w jakim prowadzimy transakcję. Relacje, jakie zachodzą w odniesieniu do uczestników procesu transakcyjnego, mogą mieć charakter relacji równoległych lub krzyżujących się. Prezentuje to rysunek 4.13.

W transakcjach, mających charakter **równoległych**, zapoczątkowana w ten sposób relacja jest kontynuowana, natomiast w transakcjach, mających charakter **krzyżujący się**, zapoczątkowana w ten sposób relacja nie jest kontynuowana, gdyż trafia na odmienne oczekiwania, co prowadzić może do konfliktów i zerwania relacji. Istnieje oczywiście olbrzymia liczba możliwych transakcji, te pokazane na rysunku 4.13 mają jedynie przykładowy charakter.

[8] Teorię szczegółowo omówiono w: Harris (2002).



Rys. 4.13. Przykładowe transakcje w ramach koncepcji analizy transakcyjnej
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Harris (2002: 72–93)

Każdy z takich układów wiąże się z określonymi konsekwencjami w kształcie wzajemnych relacji[9], np.: **adaptujące się dziecko do opiekuńczego rodzica**. Układ taki zastosowany prawidłowo może być bardzo efektywnym sposobem

[9] Opis zachowań w ramach różnych transakcji na podstawie: Makin, Cooper, Cox (2000: 103).

rozwiązywania niektórych problemów. Jednak już próba naprawienia czyjegoś błędu odbywa się często z pozycji krytycznego rodzica. Wynikiem jest nierzadko wymiana ciosów. Prośba o pomoc w rozwiązywaniu własnych problemów jest na ogół efektywniejszym podejściem, gdyż adresowana jest do opiekuńczego rodzica.

Z kolei układ: **krytyczny rodzic do krytycznego rodzica**, jest transakcją często realizowaną na szkoleniach. Nazwa nadawana temu wzorowi wymiany często przyjmuje postać: „czyż to nie okropne?". Na przykład: „Ta organizacja nigdy nie zwraca na mnie uwagi"; „Wiem, mój szef właściwie w ogóle do mnie nie mówi"; „Jeśli nawet było miło wylać z siebie żal, to i tak nie załatwi to żadnej sprawy".

W relacji: **dziecko do dziecka**, wolne dziecko, zwracając się do wolnego dziecka, używa formy „zabawmy się". Taka zabawa, w czystej postaci, może kogoś krzywdzić. Jeśli występujemy z pozycji buntowniczego dziecka motywacją będzie raczej zrobienie na złość niż zabawa. Wolne dziecko chętnie angażuje się w sesje tzw. burzy mózgów. W takich sesjach produkuje się pomysły, ale ani się ich nie krytykuje (rodzic), ani nie ocenia (dorosły). Ocena będzie miała miejsce później.

W układzie **dorosły do dorosłego**, chociaż czasami dobrze jest poskarżyć się albo pożartować, to tylko aktywność dorosłego pozwala załatwiać różne sprawy. Transakcje dorosły do dorosłego wiążą się z wymianą informacji, oceną i racjonalnym podejmowaniem decyzji.

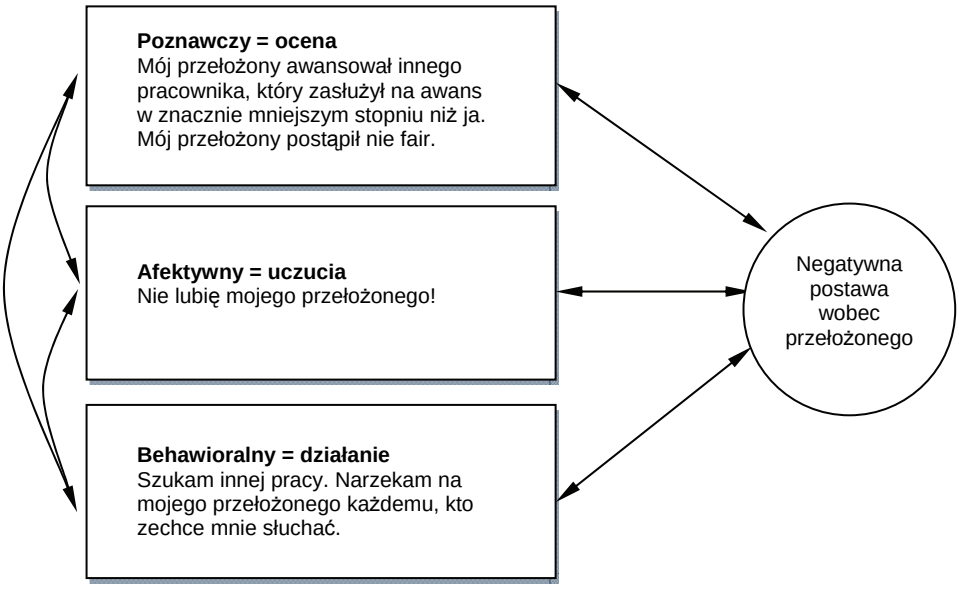
Postawy to stwierdzenia oceniające – albo przychylne albo nieprzychylne – dotyczące rzeczy, ludzi lub zdarzeń (Robbins, Judge 2007: 74). Nasze postawy odzwierciedlają, jakie mamy uczucia, dotyczące różnych aspektów naszej pracy i naszego w tej pracy funkcjonowania. Analiza postaw jest złożona, gdyż, według klasycznych studiów R. La Piere (1934: 230–237), postawy nie podlegają wprost obserwacji, można o nich jedynie wnioskować na podstawie zachowań, działań pracownika w konkretnej sytuacji.

Najczęściej wyróżniamy trzy komponenty składowe postaw: poznawczy, afektywny oraz behawioralny (Breekler 1984: 1191–1205; Crites, Fabrigar, Petty 1994: 619–634).

Wszystkie trzy komponenty postaw wyznaczają sposób, w jaki pracownicy ujawniają swoje kompetencje. Komponent **poznawczy** określa podejście do otaczającego świata, poprzez wyrażanie ocen, dotyczących tego, co jest dobre i tego, co jest złe, np.: „Angażowanie się w wykonywane zadania tak, by każdą pracę wykonywać jak najlepiej, jest dobre".

Komponent **afektywny** odpowiada za nasze uczucia, dotyczące różnych aspektów pracy, np.: „Podziwiam ludzi zawsze angażujących się w solidne

wykonywanie pracy". Komponent **behawioralny** odnosi się do intencji podjęcia określonego działania, będącego w zgodzie z dwoma poprzednimi komponentami, np.: „Chętnie współpracuję i naśladuję ludzi w pełni angażujących się w swoją pracę".



Rys. 4.14. Komponenty składowe postaw
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Robbins, Judge (2007: 75)

Postawy są często współdzielone w organizacji i jako takie są odzwierciedlane w kulturze organizacji, mając istotny wpływ (w szczególności poprzez komponent behawioralny) na to, w jaki sposób pracownicy organizacji ujawniają swoje kompetencje. Z tego punktu widzenia postawy mogą pełnić następujące funkcje:

- instrumentalną (*instrumental*), adaptacyjną (*adjustive*) albo utylitarną *(utilitarian*), na których J. Bentham i utylitaryści skonstruowali swój model człowieka; współczesne wyrażenie tego podejścia można znaleźć w behawiorystycznej teorii uczenia się;
- obronnego ego *(ego-defensive function)*, w której osoba broni się przed przyznawaniem się do podstawowych prawd o sobie albo trudnych aspektach rzeczywistości w jej zewnętrznym świecie; psychologia freudowska i poglądy neofreudowskie były związane z tym typem motywacji i jego skutkami;

- wyrażania wartości *(value-expressive function)*, w której jednostka czerpie zadowolenie z wyrażania postaw zgodnych z jej osobistymi wartościami i postrzeganiem siebie; ta funkcja ma kluczowe znaczenie dla doktryn psychologii ego, które podkreślają wagę wyrażania własnego „Ja", samorozwoju i samorealizacji;
- wiedzy (*knowledge function*), która opiera się na potrzebie jednostki, by oddać adekwatną strukturę jej wszechświata; poszukiwania znaczenia, wszechmocnej potrzebie zrozumienia. Podążanie do lepszego zorganizowania procesów percepcji i przekonań, tak by dostarczyć jednostce jasności i logiki, są innymi sposobami opisywania tej funkcji (Katz 1960: 170).

To, na ile nasze postawy są stałe i niezmienne, uwarunkowane jest poziomem dysonansu poznawczego. Dysonans oznacza niespójność, zaś **dysonans poznawczy** odnosi się do jakiejkolwiek niezgodności, którą jednostka może zauważać między dwoma albo więcej postawami, albo między zachowaniem a postawami. L. Festinger (1957) utrzymuje, że jakakolwiek forma niespójności jest uciążliwa, a jednostki dążą do tego, by redukować dysonans (i odczuwanej niewygody). Dlatego jednostki poszukują stanu stałości, w którym będą odczuwać minimum dysonansu.

Żadna jednostka, oczywiście, nie może całkowicie unikać dysonansu, dlatego L. Festinger stwierdził, że pragnienie, by zredukować dysonans uwarunkowane jest przez znaczenie elementów stwarzających dysonans, tzn. stopień wpływu, jaki jednostka uważa, że ma na powstawanie dysonansu, oraz nagrody, które mogą łączyć się z dysonansem.

Stopień wpływu, jaki jednostki wierzą, że mają, oddziałuje na to, jak będą one reagować na dysonans. Jeśli jednostki postrzegają dysonans jako powstały na skutek sytuacji niepozostawiającej im wyboru, ich skłonność do zmiany zachowań będzie niewielka. Jeśli np. dysonans pojawia się jako skutek zachowania, będącego następstwem presji wywieranej przez przełożonego, dążenie do tego, by zredukować dysonans, będzie mniejsze niż w sytuacji, gdy dane zachowanie pojawiło się dobrowolnie. W określonych sytuacjach, mimo że dysonans istnieje, to może być racjonalizowany i w efekcie usprawiedliwiony.

Nagrody również wpływają na stopień, w jakim jednostki mają motywację, by redukować dysonans. Wysokie nagrody, towarzyszące wysokiemu poziomowi dysonansu, skłaniają do redukowania napięcia, łączącego się z dysonansem. Nagrody działają w ten sposób, że redukują dysonans, zwiększając poczucie wewnętrznej równowagi jednostki.

Kwestie, leżące u podłoża dysonansu, mają minimalne znaczenie. Jeśli bowiem jednostki postrzegają dysonans jako zewnętrznie im narzucony albo jeśli nagrody będą wystarczająco duże, by go równoważyć, to jednostka nie będzie przejawiać wyraźnego dążenia, by redukować dysonans. Dodatkowo, w organi-

zacji, gdy jednostki postawione zostaną w sytuacji, gdy wymagane od nich będzie wyrażanie określonych poglądów lub podejmowanie określonych działań, które nie są zgodne z ich osobistym nastawieniem, wówczas będą dążyć do takiego działania, które zgodne będzie z wcześniejszym ich zachowaniem. W dodatku im większy dysonans, tym większe dążenie do jego zredukowania (Robbins, Judge 2007: 77).

To, w jaki sposób postawy wpływają na nasze zachowanie, uwarunkowane jest **dostępnością** (*accessibility*) (Fazio 1986: 204–242; 1986: 204–242). „Postawa jest wysoce dostępna, jeśli ocena obiektu tej postawy przychodzi szybko, prawie natychmiast na myśl, kiedy tylko napotkamy ten obiekt. Na przykład, jeśli powiem: »wąż«, większość ludzi pomyśli natychmiast: »zły, niebezpieczny«. Jeśli powiem: »obraz Rembrandta«, większość szybko zareaguje: »piękny«. Wszyscy znamy ludzi, o których od razu myślimy »o nie, tylko nie ten nudziarz«, lub przeciwnie: »ach, co za wspaniały człowiek«. Są to postawy o wysokim stopniu dostępności" (Aronson 2006: 152–153).

Innymi zmiennymi, mającymi wpływ na to, jak postawy przekładają się na konkretne zachowania, są: znaczenie postawy, jej specyficzność, podleganie presji społecznej oraz związek z bezpośrednim doświadczeniem (Robbins, Judge 2007: 78). **Znaczenie** postawy uwarunkowane jest stopniem, w jakim odzwierciedlają one fundamentalne wartości, własną korzyść, albo identyfikowanie się z jednostkami lub grupami, które są dla nas ważne.

Postawy, które jednostki uważają za **ważne**, wskazują tendencję do silnego oddziaływania na zachowanie. Im bardziej jednoznaczne jest nasze nastawienie i im bardziej konkretne zachowanie, tym silniejszy jest związek między tymi zmiennymi. Na przykład, zapytanie kogoś o zamiar pozostania w organizacji przez następnych sześć miesięcy jest sposobem dającym dużo większe szanse na trafne przewidzenie poziomu fluktuacji niż pytanie, w jakim stopniu zadowolona jest dana osoba ze swojego wynagrodzenia.

Postawy, które łatwo są zapamiętane, mają większe szanse wpływać na zachowanie niż postawy, które nie są dostępne w pamięci. Co ciekawe, dużo łatwiej zapamiętujemy te postawy, które często wyrażamy. Tak więc im częściej rozmawiasz o swoim nastawieniu do danej kwestii, tym większe masz szanse, by je pamiętać, dzięki czemu wzrasta prawdopodobieństwo, że nada to kształt twojemu zachowaniu.

Pojawienie się rozbieżności między postawami a zachowaniem wzrasta, gdy pojawia się **presja społeczna**, by zachować się w pewnych sytuacjach w określony sposób. To zjawisko często pozwala wyjaśnić zachowania w organizacjach, dlaczego np. pracownik, który prezentuje wyraźne postawy antyzwiązkowe jest obecny na prozwiązkowym spotkaniu; albo dlaczego kierownictwo firm tytoniowych, którzy sami nie są palaczami i którzy skłonni są wierzyć

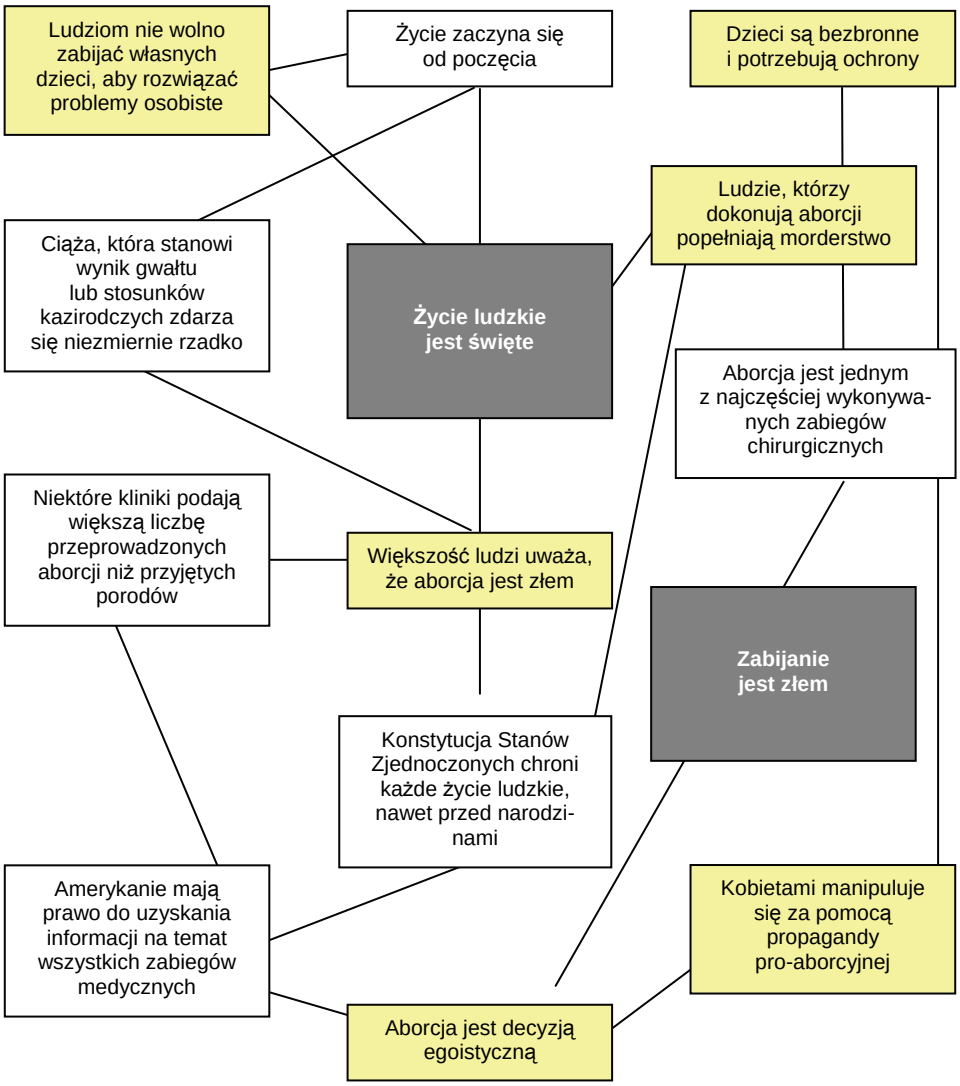
badaniom, łączącym palenie z rakiem, aktywnie nie zniechęcają innych do palenia w ich biurach.

Wreszcie, stosunki nastawienie – zachowanie mogą być silniejsze, jeśli nastawienie odnosi się do **bezpośrednich doświadczeń** jednostki. Pytając studentów, niemających szczególnych doświadczeń zawodowym, jaki jest ich stosunek do pracowania dla despotycznego przełożonego, mamy znacznie mniejsze szanse na trafne rozpoznanie rzeczywistych zachowań niż zadając takie samo pytanie pracownikom, którzy w rzeczywistości pracowali dla takiej osoby (Robbins, Judge 2007: 78).

Z perspektywy organizacji, największy wpływ na kształtowanie postaw pracowników mają kwestie dotyczące tego, czy (Mullins 2007: 145):

- wierzę w to, co organizacja chce osiągnąć;
- lubię rozmawiać o mojej firmie z ludźmi, którzy tu nie pracują;
- znam wkład mojej pracy w osiąganie założeń i celów organizacyjnych;
- wiadomości, dotyczące dobrych lub złych zdarzeń w organizacji, komunikowane są regularnie;
- moje wartości i te organizacyjne są do siebie podobne;
- to, że aktualnie pracuję w tej organizacji, jest zarówno wynikiem konieczności, jak i mojej chęci;
- nie jestem nieustannie odrywany od swojej pracy;
- lubię swoją pracę;
- jestem zachęcany, by szukać nowych możliwości szkolenia się;
- przełożony dyskutuje ze mną na temat możliwości podniesienia poziomu wykonywanej przeze mnie pracy;
- organizacja na serio podejmuje działania w celu zlikwidowania barier, by zapewnić różność szans i możliwości;
- pracownicy w organizacji regularnie pomagają i wspierają się wzajemnie w pracy;
- mam wystarczające wskazówki od mojego menedżera;
- gdy sprawy nie idą dobrze w moim zespole/dziale, uczymy się wyciągając wnioski;
- komunikacja w moim zespole jest pozytywna i efektywna;
- biorąc wszystko pod uwagę, mam wysoki poziom satysfakcji z pracy z moim zespołem.

Reasumując powyższe rozważania, zauważyć można, że wartości są kategorią o bardziej globalnym charakterze niż postawy i przekonania, ponieważ mają szersze znaczenie. W konsekwencji mogą decydować zarówno o konkretnych sądach, jak i nastawieniu do przedmiotów czy ludzi. Jeśliby szukać obrazowego porównania, to można traktować wartości jako planetę, wokół której krążą jej satelity, czyli postawy i przekonania (patrz rysunek 4.15).



Rys. 4.15. Związki między przekonaniami, postawami a wartościami
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gronbeck, German, Ehninger, Monroe (2001: 107)

Związki, zachodzące między tymi trzema kategoriami, można opisać na przykładzie sytuacji, w której jakaś osoba, uznając, że życie ludzkie jest wartością bezwzględną, może wyrażać to w szeregu postawach, które głosić będą, że „aborcja jest zła” lub „zabijanie z powodu litości jest niemoralne”. Podobnie

wyrażony przez nią stosunek do życia ludzkiego może stanowić podstawę do sformułowania określonych przekonań, które brzmieć będą: „płód ludzki powinien być traktowany jako żywy człowiek"; „większość Amerykanów sprzeciwia się zalegalizowaniu aborcji" lub, „religijne autorytety powinny mieć decydujący głos w kwestiach związanych z moralnością". Wartości stanowią zatem fundament indywidualnych, skonkretyzowanych postaw i przekonań" (Gronbeck, German, Ehninger, Monroe 2001: 106).

4.3.2. Dynamika emocjonalnych składowych kompetencji

Zmienne, będące emocjonalnymi składowymi kompetencji, są ze sobą wzajemnie połączone związkami przyczynowo-skutkowymi. Między wartościami a przekonaniami zachodzi relacja rozwoju społecznego jednostki (socjalizacji organizacyjnej). To, co pozwala interpretować w jaki sposób wartości tłumaczone są na postawy, to etyka. Natomiast między przekonaniami a postawami zachodzi związek oparty na procesach rozwijania inteligencji emocjonalnej.

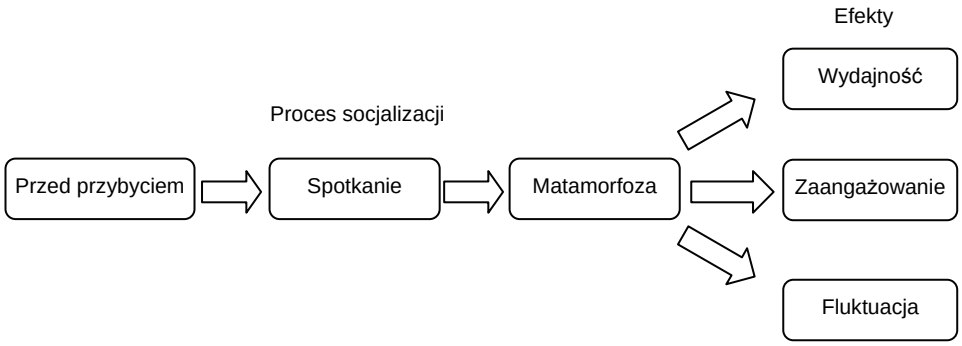
Socjalizacja to, według *Słownika języka polskiego*, proces przystosowania jednostki do życia w społeczeństwie. Tak więc mamy do czynienia z rozwojem społecznym, który „można rozpatrywać […] jako kształtowanie się jednostki w grupie, czyli proces dochodzenia do unikatowych wzorów przeżywania, myślenia i działania w różnych sytuacjach. […] proces socjalizacji prowadzi do opanowania przez jednostkę wiedzy o swojej grupie oraz wiedzy o rolach społecznych, a także do opanowania przyjętych w tej grupie standardów i wartości" (Harwas-Napierała, Trempała 2008: 113; 2006: 100).

Proces socjalizacji rozpoczyna się w momencie, gdy nowy pracownik dołącza do organizacji. Wchodząc do organizacji, decyduje się na oddanie określonej części swobody swojego działania. Jest to część ceny za członkostwo. Pracownicy akceptują to, że ich bycie w organizacji może wymagać poświęcania ich czasu i wydatkowania określonego wysiłku. Dzieje się tak długo, jak ponoszenie kosztów uczestnictwa w organizacji uznawane jest przez nich za uzasadnione. Starsi członkowie organizacji uczą nowych adeptów tego, co będzie od nich wymagane.

Proces, dzięki któremu rekruci (nowo przybyli członkowie organizacji) są zapoznawani z tym, „co i jak" w niej działa, nazywany jest socjalizacją (Huczynski, Buchanan 2007: 116). W organizacjach proces socjalizacji najczęściej dotyczy takich obszarów, jak (Huczynski, Buchanan 2007: 116):

- co jest uznawane za adekwatny i dobry poziom wykonania;
- zrozumienie reguł codziennych interakcji społecznych, jakie zachodzą w pracy;
- poziom okazywania szacunku przełożonym;
- wygląd i sposób ubierania się;
- zakres aktywności społecznej po pracy;
- postawy wobec pracy, kolegów, menedżerów, związków zawodowych oraz klientów.

Nowo przyjęty pracownik musi poznać te standardy i sposoby zachowywania się oraz zakres oczekiwanych postaw, by stać się skutecznym i w pełni akceptowanym członkiem organizacji. Nowi pracownicy nie muszą uznawać tych standardów za słuszne czy odpowiednie. Jednakże, aby pasować do organizacji, muszą zachowywać się zgodnie z tymi normami. Proces socjalizacji ma często bezpośredni charakter, nie przyjmując formy zaplanowanego programu nauczania (Huczynski, Buchanan 2007: 116). Niektóre organizacje mają formalne programy adaptacji nowych pracowników, lecz często programy te są krótkie i powierzchowne, koncentrując się na takich technicznych sprawach, jak: struktury organizacyjne, polityka oraz przepisy BHP (Mayo 2002: 110).



Rys. 4.16. Model procesu socjalizacji
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Maanen, Schein (1976: 59)

Socjalizację można przedstawić jako trzyetapowy proces, obejmujący: etap przed przybyciem *(prearrival*), etap spotkania (*encounter*) oraz etap metamorfozy (*metamorphosis*) (Maanen, Schnie 1976: 58–62). Jej efektem jest osiągnięcie oczekiwanego przez pracowników poziomu wydajności pracy, zaangażowania oraz fluktuacji zatrudnienia. Tak rozumiany przebieg procesu socjalizacji obrazuje rysunek 4.16.

Etap **przed przybyciem** obejmuje okres społecznego kształtowania jednostki, jaki zachodzi przed jej pojawieniem się w organizacji. Każdy pracownik, przybywając do organizacji, wnosi własne wartości, postawy, przekonania, ale i łączące się z nimi oczekiwania. Badania wskazują, że to, co ludzie wiedzą przed przybyciem do organizacji oraz to jak proaktywnie podchodzą do życia, są kluczowymi czynnikami pozwalającymi przewidzieć, na ile dobrze przystosują się oni do nowej kultury (Robbins, Judge 2007: 585). Rozpoznanie tych czynników ma duże znaczenie na etapie poszukiwania pracownika przez organizację. Poprawnie przeprowadzony etap poszukiwania i selekcji kandydatów do pracy pozwala zwiększyć efektywność kolejnych etapów procesu socjalizacji.

Etap **spotkania** obejmuje zaznajomienie się nowego pracownika z panującymi w organizacji zasadami, dotyczącymi norm społecznego funkcjonowania jednostek i grup. Na tym etapie następuje też skonfrontowanie oczekiwań z organizacyjną rzeczywistością. Im bardziej rozpoznane w organizacji normy zgodne są z tymi oczekiwanymi i aktualnie wyznawanymi, tym proces socjalizacji przebiega szybciej. Gdy jednak pojawia się rozdźwięk między oczekiwaniami a rzeczywistością, proces wydłuża się w czasie. W skrajnych sytuacjach rozczarowanie rzeczywistością może być na tyle duże, że nowo przybyły pracownik może podjąć decyzję o odejściu z organizacji. Kluczowym narzędziem tego etapu procesu socjalizacji jest obserwowanie tego, co i jak robią inni, starsi oraz posiadający autorytet koledzy. Nowo przybyli do organizacji szybko odkrywają „reguły gry", pozwalające uczestnikom organizacji na awansowanie i korzystanie z różnych przywilejów.

Kolejnym etapem jest **metamorfoza**, w trakcie której nowo przybyły pracownik podlega procesowi zmiany. Jego umiejętności podlegają doskonaleniu, nabierając jednoczenie organizacyjnego charakteru. W efekcie nowo przybyły pracownik jest w stanie z sukcesem pełnić nowe role i dostosowywać się do grupowych wartości i norm, związanych z pracą (Feldman 1981: 310). Metamorfoza obejmuje potencjalnie szereg zmian, dotyczących następujących opcji przebiegu socjalizacji (Maanen 1978: 19–36; Schein 1990: 116):

- proces formalny czy nieformalny (*formal vs. informal*) – im bardziej nowy pracownik jest odseparowywany i odróżnia się od aktualnego w organizacji układu wykonywania pracy, tym trudniej nowo przybyłemu pracownikowi sprecyzować swoją rolę i tym bardziej formalnie przebiega proces socjalizacji. Specjalne programy adaptacji i szkolenia mogą być dobrym przykładem. Nieformalna socjalizacja polega na wysłaniu nowego pracownika bezpośrednio do pracy, przywiązując do tego niewiele lub wcale uwagi;
- proces indywidualny czy wzajemny (*individual vs. collective*) – nowi członkowie mogą być socjalizowani indywidualnie. Takie podejście charakterystyczne jest dla wdrażania nowych pracowników w biurach. Nowo przybyli

pracownicy mogą też być grupowani i mogą podlegać jednakowemu układowi doświadczeń, tak jak ma to miejsce w wojskowym obozie dla rekrutów;

- proces stały czy zmienny (*fixed vs. variable*) – ten dylemat nawiązuje do harmonogramu, w jakim nowo przybyli pracownicy przechodzą od outsidera do pracownika organizacji. Ustalony harmonogram zakłada standaryzowane etapy takiego przejścia. Przykładem mogą być cykliczne programy szkoleniowe. Dla takiego podejścia charakterystyczne są także okresy przygotowawcze, takie jak ośmio- lub dziesięcioletni okres konieczny, by stać się (lub nie) partnerem w firmach audytorskich i kancelariach adwokackich. Zmienne harmonogramy nie zakładają stałych, prezentowanych wcześniej harmonogramów omawianego przejścia. Zmienne harmonogramy przyjmują typowy system awansu, w którym pracownik nie jest awansowany do czasu, gdy nie jest do tego gotowy;
- proces uporządkowany czy losowy (*serial vs. random*) – socjalizacja, przebiegająca w ramach sekwencyjnego, uporządkowanego procesu, opiera się na modelach ról, wokół których przebiega szkolenie i do których zachęca się nowo przybyłych pracowników. Przykładem mogą tu być praktyki zawodowe i programy *mentoringu*. W losowym procesie socjalizacji, modele ról rozmyślnie są zatajane. Nowi pracownicy na własną rękę odkrywają, jak przebiegają sprawy w organizacji;
- proces wprowadzania czy rugowania (*investiture vs. divestiture*) – socjalizacja, oparta na procesie **wprowadzania**, zakłada, że określone cechy są niezbędnymi składnikami dla tego, by nowo przyjęty pracownik mógł odnieść sukces. Dlatego też cechy te i kwalifikacje są promowane i wzmacniane. Socjalizacja, oparta na procesie **rugowania**, zakłada pozbywanie się u nowo przybyłego pracownika pewnych cech. Przynależność do organizacji staje się swoistą „obietnicą" w zamian za wyeliminowanie określonych cech i nawyków oraz przystosowanie się do oczekiwanego sposobu pełnienia swojej roli w organizacji.

Etap metamorfozy kończy się wtedy, gdy nowo przybyły pracownik zaczyna czuć się swobodnie i komfortowo w organizacji i ze swoją pracą. W efekcie, na tym etapie procesu, kształtują się także charakterystyczne wzorce sposobów przejawiania kompetencji przez uczestników organizacji.

Etyka to, według *Słownikia języka polskiego*: ogół zasad i norm postępowania, przyjętych w danej epoce i w danym środowisku. Jest więc etyka zapisem specyficznego, oczekiwanego podejścia do sposobu podejmowania działań – kodu etycznego. Przykład takiego kodu można znaleźć w pracach chińskiego myśliciela Konfucjusza. Oto zdefiniowane przez niego zasady:

1. „Stabilność społeczeństwa opiera się na nierównościach społecznych. Przypomnijmy pięć zasadniczych relacji międzyludzkich, czyli *wu lun*: rządzący – poddany, ojciec – syn, starszy brat – młodszy brat, mąż – żona, starszy

przyjaciel – młodszy przyjaciel. Relacje te powinny się opierać na wzajemnych, uzupełniających się zobowiązaniach. Strona zależna winna jest szacunek i posłuszeństwo, strona nadrzędna ma ochraniać i troszczyć się o podwładnego.

2. Prototypem wszystkich organizacji społecznych jest rodzina. Każda osoba jest przede wszystkim członkiem rodziny, a dopiero potem indywidualną jednostką. Aby zachować harmonię w rodzinie, dzieci powinny nauczyć się tłumić w sobie indywidualność, tzn. nie okazywać jej na zewnątrz, choć mogą zachować wolność myśli. Kluczem do osiągnięcia harmonii jest zachowanie twarzy, czyli godności, szacunku i prestiżu […]. Utrata twarzy jest w tradycji chińskiej równoznaczna z utratą wzroku, powonienia i mowy. Relacje społeczne powinny zatem być tak kształtowane, aby każdy mógł zachować twarz. Oddawanie komuś szacunku jest nazywane „nadawaniem twarzy".

3. Godne i prawe zachowanie oznacza nietraktowanie innych w sposób, w jaki nie chciałoby się być samemu traktowanym (zwróćmy uwagę, że ta złota zasada znana z filozofii zachodniej jest wyrażona przez zaprzeczenia!). Mowa tu o podstawowej dobroczynności i łaskawości wobec innych, choć daleko jeszcze od tego do chrześcijańskiej zasady miłowania własnych wrogów. Konfucjusz mawiał podobno, że jeśli będziemy miłować swoich wrogów, to cóż pozostanie dla naszych przyjaciół?

4. Godne i prawe cele życiowe to takie, które polegają na zdobywaniu wiedzy i umiejętności, na ciężkiej pracy, powściągliwości w wydatkach oraz cierpliwości i wytrwałości. Niedopuszczalna jest zarówno ostentacyjna konsumpcja, jak i wybuchy gniewu. Zgodnie z zasadą sformułowaną również przez Sokratesa, we wszystkim powinno być zachowane umiarkowanie" (Hofstede G.; G. J. Hofstede 2007: 221−222).

Na gruncie biznesu, etyka „zajmuje się tym, w jaki sposób indywidualne normy moralne znajdują zastosowanie w działalności i celach komercyjnych przedsięwzięć. Nie ustanawia ona oddzielnego standardu moralnego, lecz zajmuje się tym, w jaki sposób kontekst biznesowy stwarza swoiste problemy podmiotom moralnym funkcjonującym jako część tego systemu" (Nash 2008: 400). Znaczenie zachowań etycznych w biznesie wciąż rośnie. Przykładem może być poszukiwanie kodeksu etycznego menedżera, który to kodeks na wzór przysięgi Hipokratesa definiowałby wytyczne, dotyczące sposobu postępowania w zawodzie menedżera[10].

Na szerszym gruncie biznesowym przykładem swoistego, coraz powszechniej uznawanego, kodu etycznego jest koncepcja **zrównoważonego rozwoju.** Koncepcja ta nazywana jest dziś „nową etyką biznesu" (Laszlo 2008: 45). Choć wynika wprost z warunków gry rynkowej, to jednak wyraźnie oparta jest na

[10] Przykład kodeksu menedżera zawiera załącznik nr 4.

wartościach. „Jej źródła leżą w zmieniających się oczekiwaniach społecznych wyrażanych przez konsumentów, pracowników, inwestorów, partnerów biznesowych, społeczności lokalne i działaczy ekologicznych" (Laszlo 2008: 45).

Koncepcja zrównoważonego rozwoju opiera się na szesnastu zasadach, dotyczących tworzenia systemów zarządzania środowiskowego w przedsiębiorstwach. Obejmują one postulat traktowania ochrony środowiska jako priorytetu w działaniu firmy. Środowisko naturalne odgrywa kluczową rolę w tej koncepcji, co znajduje swoje odzwierciedlenie także w kolejnych zasadach, dotyczących: postulatu dokonywania wstępnej oceny oddziaływania firmy na środowisko, ekologizacji produktów i usług na etapie ich projektowania, ekologizacji procesów produkcyjnych i eksploatacji urządzeń, prowadzenia badań w zakresie wpływu na środowisko, przeciwdziałania nadzwyczajnym zagrożeniom dla środowiska, przestrzegania wszelkich norm ochrony środowiska oraz wnoszenia wkładu w działalność proekologiczną.

Dodatkowo zasady, dotyczące zrównoważonego rozwoju, obejmują postulat zintegrowania systemu zarządzania organizacją, ukierunkowanie na stałe doskonalenie oraz kształcenie pracowników, stworzenie systemu porad dla klientów, aktywne oddziaływanie na podwykonawców i dostawców oraz transfer technologii przyjaznych środowisku[11].

Zasady zrównoważonego rozwoju opisują zatem wytyczne, odnoszące się do sposobów interpretowania określonych wartości organizacyjnych, wskazując sposoby ich prezentowania czy też zaświadczania o nich.

Chociaż istnieje wiele różnych moralnych aspektów biznesu, etykę biznesu można podzielić na trzy podstawowe obszary kierowniczego podejmowania decyzji (Nash 2008: 401):

1. Wybory dotyczące prawa – jakie powinno być oraz czy się do niego stosować.

2. Wybory dotyczące spraw ekonomicznych i socjalnych, znajdujących się poza dziedziną prawa – zwykle zwane „obszarami pośrednimi" lub „ludzkimi walorami". Dotyczą one łatwych do uchwycenia, jak również nieuchwytnych sposobów traktowania innych i zawierają nie tylko moralne pojęcia rzetelności, dotrzymywania obietnic i uczciwości, ale także unikanie powodowania szkody oraz dobrowolne zadośćuczynienie za wyrządzoną szkodę.

3. Wybory dotyczące preferowania własnego interesu – do jakiego stopnia własne dobro przedkładane jest ponad interesy firmy lub interesy ludzi w firmie

[11] Szczegółowy opis szesnastu zasad zrównoważonego rozwoju organizacji znajduje się w załączniku nr 5.

i poza nią. Wliczamy w to decyzje odnoszące się do praw własności oraz tego, ile pieniędzy winno być zatrzymane lub przekazane gdzie indziej.

Na poziomie jednostkowym w organizacji kwestie etyczne mogą dotyczyć szeregu spraw, które można także pogrupować w odniesieniu do różnych szczebli zarządzania (Mullins 2007: 552). W stosunku do kadry menedżerskiej wyższego szczebla kwestie etyczne są formułowane następująco[12]:

1. Czy oficjalnie ustalone cele korporacyjne znajdują swoje odzwierciedlenie w praktycznej, codziennej ich realizacji?
2. Świadome destrukcyjne wpływanie na środowisko:
   - nielegalne składowanie odpadów;
   - zanieczyszczanie atmosfery.
3. Wykorzystywanie poufnych informacji dla osobistych korzyści.
4. Odnoszenie osobistych korzyści z kreowania pozytywnych wskaźników finansowych, oddziałujących na szkodę innych *stakeholders* organizacji.
5. Eksploatowanie pracowników poprzez:
   - nadmierne godziny pracy;
   - niski poziom wynagrodzeń;
   - złe warunki pracy.

W odniesieniu do kadry menedżerskiej średniego szczebla do kwestii etycznych zalicza się:

1. Niezapewnianie zgodności działań z wymogami (literą) prawa.
2. Wymogi BHP, takie jak:
   - szkodliwe / niebezpieczne wyposażenie;
   - niezabezpieczona instalacja elektryczna;
   - ochrona mienia.
3. Wykorzystywanie systemu premiowego do faworyzowania / przekupywania określonych pracowników.
4. Przekazywanie poufnych informacji organizacyjnych dla osobistych korzyści lub na szkodę organizacji.
5. Wykorzystywanie nielegalnych kopii oprogramowania komputerowego.

W odniesieniu do pracowników liniowych i administracyjnych do kwestii etycznych zalicza się:

1. Okradanie pracodawcy poprzez:
   - korzystanie z telefonów bez zezwolenia (nie do celów służbowych);
   - zabieranie długopisów, spinaczy biurowych itp.;
   - wynoszenie odpadów / końcówek (np. produktów) dla własnej korzyści.

[12] Warto zwrócić uwagę, że w podanym przykładzie wytyczne dotyczące kwestii etycznych podawane są językiem negatywnym „tak nie rób". Odzwierciedla to regułę „wszystko co nie jest zakazane, jest dozwolone".

2. Wykorzystywanie wyposażenia służbowego dla własnych potrzeb.
3. Fałszowanie wysokości rachunków (np. delegacji).
4. Manipulowanie wskaźnikami premiowymi i bonusowymi.
5. Fałszowanie informacji dla klientów wewnętrznych i zewnętrznych.

Inteligencja emocjonalna EQ (*Emotional Intelligence*, EQ**)** to złożona całość zachowań, umiejętności, wierzeń i wartości, które umożliwiają danej osobie skuteczne realizowanie własnej wizji i misji (Merlevede, Bridoux, Vandamme 2008: 24). Termin ten został stworzony, gdy ludzie zaobserwowali, że jednostki obdarzone wysokim współczynnikiem inteligencji racjonalnej (mierzonej wskaźnikiem *IQ*) częstokroć nie dawały sobie rady, gdy przychodziło do sprostania konkretnym wyzwaniom dnia codziennego, a inni, opisani przeciętną wartością wskaźnika *IQ*, odnosili w życiu sukcesy (Merlevede, Bridoux, Vandamme 2008: 22). Podstawy współczesnego rozumienia inteligencji emocjonalnej zawarł w swojej książce H. Gardner 1993). W szerszym kontekście EQ odnosi się do pięciu podstawowych dziedzin funkcjonowania społecznego (Salovey, Mayer 1990):

1. „Znajomość własnych emocji. Podstawą inteligencji emocjonalnej jest samoświadomość – rozpoznawanie uczucia w chwili, kiedy nas ogarnia. […] Zdolność śledzenia uczuć minuta po minucie odgrywa kluczową rolę we wglądzie w samego siebie i samozrozumieniu. Niezdolność rozpoznania naszych prawdziwych uczuć wydaje nas na ich łaskę i niełaskę. Osoby, które orientują się w swoich uczuciach, lepiej kierują swoim życiem. Wiedzą, co naprawdę czują, kiedy podejmują różne decyzje, od tego, kogo poślubić poczynając, a na tym, jaką wybrać pracę, kończąc.

2. Kierowanie emocjami. Panowanie nad emocjami, tak aby były właściwe w każdej sytuacji, jest zdolnością opierającą się na samoświadomości. […] Zdolność uspokajania się, otrząsania się ze smutku, niepokoju i irytacji oraz konsekwencje niedostatku tej podstawowej umiejętności emocjonalnej. Osoby, u których zdolność ta jest słabo rozwinięta, muszą stale walczyć z niemiłymi uczuciami, natomiast te, które posiadają ją w dużym stopniu, potrafią o wiele szybciej dojść do równowagi po porażkach i niepowodzeniach.

3. Zdolność motywowania się. […] Podporządkowywanie emocji obranym celom ma zasadnicze znaczenie dla koncentracji uwagi, samomotywacji, opanowania oraz twórczej pracy. Samokontrola emocjonalna – odkładanie w czasie zaspokajania pragnień i tłumienie popędliwości – leży u podstaw wszelkich osiągnięć, a zdolność wprawiania się w stan „uniesienia twórczego" umożliwia wybitne osiągnięcia we wszystkich dziedzinach. Osoby obdarzone taką zdolnością, uzyskują wspaniałe wyniki we wszystkim, do czego się wezmą.

4. Rozpoznawanie emocji u innych. Empatia, oparta na własnej samoświadomości uczuciowej, jest fundamentalną umiejętnością obcowania z ludźmi.

[…] Osoby, posiadające zdolność empatii, są bardziej wyczulone na subtelne sygnały społeczne wskazujące, czego chcą inni lub czego im potrzeba. Dzięki temu sprawdzają się w zawodach, wymagających troskliwości i opieki nad innymi oraz w zarządzaniu, są dobrymi nauczycielami i sprzedawcami.

5. Nawiązywanie i podtrzymywanie związków z innymi. Sztuka nawiązywania kontaktów polega w dużej mierze na umiejętności kierowania emocjami innych osób. […] Są to zdolności, które zapewniają popularność, pełnienie ról przywódczych i skuteczność w stosunkach interpersonalnych. Osoby, obdarzone tymi zdolnościami, świetnie sobie radzą we wszystkich sprawach, które polegają na dobrych kontaktach z innymi, błyszczą w tych dziedzinach" (Golemam 1997: 80−81).

Jedną z najbardziej znanych klasyfikacji kompetencji inteligencji emocjonalnej zaprezentował w swych pracach D. Golemam (1997, 1999). Amerykański psycholog zdefiniował to pojęcie jako: zdolności rozpoznawania przez nas naszych własnych uczuć i uczuć innych, zdolności motywowania się i kierowania emocjami zarówno naszymi własnymi, jak i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi (Golemam 1999: 439). Wyróżnił on następujące składowe inteligencji emocjonalnej (Golemam 1999: 440−441):

- samoświadomość: wiedza o tym, co odczuwamy w danej chwili, oraz wykorzystanie tych uczuć dla kierowania naszym procesem decyzyjnym; realistyczna ocena naszych zdolności i dobrze uzasadniona wiara w swoje możliwości;
- samoregulacja: panowanie nad emocjami, by zamiast utrudniać ułatwiały wykonywanie zadań; sumienność i umiejętność odłożenia nagrody na później, po to, by zająć się osiągnięciem wyznaczonego celu; szybkie dochodzenie do siebie w kłopotach emocjonalnych;
- motywacja: kierowanie się swoimi największymi preferencjami w wyznaczaniu celów i dążeniu do nich, przejmowaniu inicjatywy i staraniach doskonalenia się oraz w nieustawaniu w wysiłkach mimo niepowodzeń, porażek i zawodów;
- empatia: wyczuwanie uczuć innych osób, umiejętność spojrzenia na sytuację z ich punktu widzenia, tworzenie i podtrzymywanie więzi porozumienia z nimi;
- umiejętności społeczne: dobre panowanie nad emocjami w kontaktach z innymi i dokładne rozpoznawanie sytuacji społecznych oraz sieci powiązań, bezkolizyjne utrzymywanie kontaktów z innymi oraz wykorzystywanie tych umiejętności dla przewodzenia, negocjowania i łagodzenia sporów, współpracy i pracy zespołowej.

Innym przykładem, ilustrującym wpływ inteligencji emocjonalnej na prezentowane przez nas postawy, może być koncepcja inteligentnego emocjonalnie

przywództwa (Golemem, Boyatzis, McKee 2002: 57–58). W myśl tej koncepcji, przywództwo wymaga prezentowania szeregu postaw w ramach dwóch głównych obszarów EQ. Pierwszym obszarem są kompetencje osobiste, które decydują o tym, jak radzimy sobie ze sobą w takich aspektach jak: samoświadomość oraz samokontrola. Drugim obszarem są kompetencje społeczne, które decydują o tym, jak radzimy sobie w relacjach z innymi w takich aspektach, jak: świadomość społeczna oraz zarządzanie relacjami[13].

Istnieją także polskie klasyfikacje inteligencji emocjonalnej, np. opracowana przez formę doradczą FPL. Konsultanci tej firmy podzielili kompetencje inteligencji emocjonalnej na trzy główne grupy. Do pierwszej zaliczono kompetencje psychologiczne, w których skład weszły: samoświadomość, samoocena oraz samokontrola. Do drugiej grupy zaliczono kompetencje prakseologiczne, na które składają się: sumienność, adaptacja oraz motywacja. Ostatnią, trzecią grupę stanowiły kompetencje socjologiczne, w których skład weszły: empatia, perswazja, przywództwo oraz współpraca[14].

Rys. 4.17. Struktura subiektywnego doświadczenia
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Merlevede, Bridoux, Vandamme (2008: 56)

[13] Szerszy opis kompetencji, składających się na koncepcję inteligentnego emocjonalnie przywództwa, znajduje się w załączniku nr 6.

[14] Szczegółowy opis klasyfikacji kompetencji inteligencji emocjonalnej EQ według firmy FPL znajduje się w załączniku nr 7.

W dużej mierze to, w jaki sposób nasze przekonania zmieniają się w prezentowane przez nas postawy, uwarunkowane jest naszym **subiektywnym doświadczeniem**. Doświadczenie to kształtuje się w skutek wzajemnych interakcji, jakie zachodzą między naszymi procesami wewnętrznymi, naszym stanem wewnętrznym i przejawianym zachowaniem zewnętrznym. Osobiste subiektywne doświadczenie formuje się zawsze w określonym kontekście i z uwzględnieniem preferowanego przez nas systemu wartości. Obrazuje to rysunek 4.17.

W modelu tym procesy wewnętrzne definiują to, co sobie wyobrażamy, co sobie mówimy, to nasz wewnętrzny dialog, prowadzący do interpretacji danej sytuacji. **Stan wewnętrzny** odzwierciedla nasze emocje i nastroje, powstałe na skutek emocjonalnej interpretacji danej sytuacji. **Zachowania zewnętrzne** to wszystkie obserwowalne zachowania, przejawiające się w naszej postawie, barwie głosu, napięciu mięśni czy sposobie oddychania. Chociaż emocje łączą się bezpośrednio z zachowaniem, to jednak nie są tym samym. Zewnętrzne zachowanie, które określamy mianem gniewu, nie musi koniecznie odpowiadać uczuciu „zagniewania". Z punktu widzenia obserwatora możemy stwierdzić: „Wyglądasz na zagniewanego", jednakże nikt poza samą osobą zainteresowaną nie jest w stanie stwierdzić, czy ona faktycznie tak się czuje (Merlevede, Bridoux, (Vandamme 2008: 54).

Reasumując rozważania, dotyczące wpływu inteligencji emocjonalnej EQ na postawy, zauważyć można, że wpływ ten przejawia się w czterech podstawowych obszarach: spostrzeganie, ocenianie i wyrażanie emocji; ułatwianie procesu myślenia za pomocą emocji; rozumienie i analizowanie informacji emocjonalnej, posługiwanie się wiedzą o emocjach oraz regulacja emocji (Mayer, Salovey 1997, za: Lewis, Haviland-Jones 2005: 638). Kategorie te obejmują następujące aspekty kształtowania naszych postaw:

1. Spostrzeganie, ocenianie i wyrażanie emocji, w tym:
   - zdolność rozpoznawania emocji we własnych stanach fizycznych i psychicznych;
   - zdolność rozpoznawania emocji u innych ludzi i przekazów emocjonalnych zawartych w różnych obiektach;
   - zdolność adekwatnego wyrażania emocji, a także wyrażania potrzeb związanych z tymi uczuciami;
   - zdolność rozróżniania adekwatnych i nieadekwatnych lub prawdziwych i zafałszowanych niewerbalnych przekazów emocjonalnych.
2. Ułatwianie procesu myślenia za pomocą emocji, w tym:
   - zdolność przekierowania własnego myślenia i ustalenia jego priorytetów na podstawie uczuć związanych z obiektami, wydarzeniami i z innymi ludźmi;

- zdolność wzbudzania lub naśladowania żywych emocji, aby ułatwić sobie formułowanie sądów i przywoływanie wspomnień, dotyczących uczuć;
- zdolność czerpania korzyści z wahań nastroju, by móc uwzględniać różnorodne punkty widzenia; zdolność integrowania tych wytworzonych przez nastrój perspektyw;
- zdolność posługiwania się stanami emocjonalnymi, aby ułatwić sobie rozwiązywanie problemów i pobudzać własną kreatywność.

3. Rozumienie i analizowanie informacji emocjonalnej, posługiwanie się wiedzą o emocjach, w tym:
   - zdolność rozumienia powiązań między różnymi emocjami;
   - zdolność spostrzegania przyczyn i następstw uczuć;
   - zdolności interpretowania złożonych emocji, takich jak kombinacje emocji i sprzeczne stany uczuciowe.
   - Zdolność do rozumienia i przewidywania prawdopodobnych sekwencji emocji;
4. Regulacja emocji, w tym:
   - zdolność otwierania się na uczucia, zarówno na te, które są przyjemne, jak i na te, które są nieprzyjemne;
   - zdolność kontrolowania emocji i zastanawiania się nad nimi;
   - zdolność świadomego wywoływania stanu emocjonalnego, jego przedłużania lub ignorowania go zależnie od oceny jego wartości informacyjnej i użyteczności dla jednostki;
   - zdolność kierowania własnymi emocjami i emocjami innych ludzi.

4.4. Kulturowe uwarunkowania kompetencji

Analizując rolę kultury organizacyjnej, jako czynnika mającego wpływ na ostateczny poziom kompetencji pracowników, warto zauważyć, że to, co decyduje o tym poziomie, poza umiejętnościami i postawą, to obowiązujące w danej organizacji podstawowe założenia, dotyczące uznawanych wartości, czyli właśnie kultura organizacyjna.

To te wartości wyznaczają ostateczne oczekiwane pole, swoistą arenę, ujawniania przez pracowników posiadanych kompetencji. Wartości kultury organizacyjnej działają niezależnie od stopnia ich uświadomienia, jednakże coraz więcej organizacji „określa preferowany system wartości i stara się zaszczepić go pracownikom oraz nauczyć ich, w jaki sposób te wartości powinny przejawiać się w codziennym funkcjonowaniu organizacji" (Whiddett, Hollyforde 2003: 14).

Wśród wielu zmiennych, wykorzystywanych w definiowaniu kultury organizacyjnej, można wymienić następujące[15]:

- obserwowalne, powtarzalne wzorce zachowań w kontaktach międzyludzkich: używany język, zwyczaje i tradycje, które się wykształcają oraz rytuały wykorzystywane w zależności od szerokiego spektrum sytuacji (Gofman 1959, 1967; Jones, Moore, Snyder 1988; Trice, Beyer 1993, 1985; Van Maanen 1979b);
- normy grupowe: ukryte standardy i wartości, które wykształcają się w grupach roboczych, takie jak np. specyficzna norma „dobra dzienna praca za dobrą dzienną płacę", która to norma wykształciła się wśród pracowników Bank Wiring Room w Hawthorne[16] (Romans 1950; Kilmann, Santon 1983);
- ujawnione wartości: publicznie wyrażone zasady i wartości, które grupa stara się osiągnąć, takie jak: „jakość produktu" albo „przywództwo cenowe" (Deal, Kennedy 1982, 1999);
- formalna filozofia: szeroko zakrojona polityka i zasady ideologiczne, które kierują działaniami grupowymi, ukierunkowanymi na akcjonariuszy, pracowników, klientów i innych interesariuszy organizacji, tak jak głośno rozpowszechniona „HP Way" Hewlett-Packard (Ouchi 1981; Pascale, Athos 1981; Packard 1995);
- zasady gry: ukryte, niepisane zasady odnajdywania się w organizacji; „liny", które nowo przybyły do organizacji musi poznać, by zostać zaakceptowanym; „sposób, w jaki tu działamy" (Schnie 1968: 1–15, 1978; Van Maanen 1979a: 539–550, 1979; Ritti, Funkhouser 1987);
- klimat: odczuwanie, które jest przekazywane grupie poprzez fizyczny układ oraz sposób, w jaki członkowie organizacji kształtują relacje ze sobą,

[15] Zmienne te opisano w: Schein (2004: 12–13).

[16] W ramach eksperymentu grupę robotników ulokowano w specjalnym pomieszczeniu (Bank Wiring Room) i poddano stałej obserwacji. Praca ich polegała na składaniu elementów central telefonicznych i obejmowała trzy podstawowe etapy: układania instalacji elektrycznej, lutowania oraz kontroli. Początkowo robotnicy powstrzymywali się przed otwartymi rozmowami w obecności obserwatora, jednakże po upływie trzech tygodni ich zachowanie doszło do normalnego, naturalnego poziomu, co przejawiało się swobodnymi rozmowami, utarczkami, podejmowaniem różnych gier, objadaniem się, przekomarzaniem się, targowaniem się, pomaganiem sobie itp. Celem eksperymentu było rozpoznanie, jak bodźce płacowe mogą wpływać na wydajność grupy. Wyniki okazały się zaskakujące – wydajność spadła. Robotnicy zaczęli podejrzewać, że oczekuje się od nich nieustannego wzrostu ich wydajności, co w efekcie może prowadzić do utraty pracy przez niektórych z nich. Szczegółowa analiza interakcji społecznych ujawniła istnienie grup nieformalnych, swoistych „klik" w formalnych zespołach. Kliki te kształtowały zasady zachowywania się, jak i mechanizmy ich wprowadzania w życie. Uzyskane rezultaty pokazały, że robotnicy w znacznie większym stopniu reagowali na oddziaływania społeczne, jakie zachodziły w ich zespołach, niż na kontrolę i bodźce stosowane przez kierowników.

z klientami albo inni uczestnikami otoczenia organizacji (Ashkanasy, Wilderom, Peterson 2000; Schneider 1990; Tagiuri, Litwin 1968);

- wbudowane umiejętności: specjalne kompetencje, przejawiane przez członków grupy w trakcie realizacji zadań, umiejętność robienia określonych rzeczy w sposób, przekazywany z pokolenia na pokolenie, bez konieczności artykułowania go w pisemnej formie (Argyris, Schön; 1978; Cook, Yanow 1993: 373–390; Henderson, Clark 1990: 9–30; Peters, Waterman 1982);
- nawyki myślowe, modele mentalne i paradygmaty językowe: współdzielone ramy poznawcze, które ukierunkowują percepcje, myśli i język, stosowany przez członków grupy i wpajany nowym członkom grupy na wczesnym etapie procesu socjalizacji (Douglas 1986; Hofstede 2001; Van Maanen 1979b; Senge, Roberts, Ross, Smith, Kleiner 1994);
- wspólne znaczenia: nowopowstające rozumienie tworzone przez członków grupy w procesie wzajemnych interakcji jakie między nimi zachodzą (Geertz 1973; Smircich 1983: 339–358; Van Maanen, Barley 1995);
- „zakorzenione metafory" albo integrujące symbole: sposoby, w jakie grupy dorastają do określania samych siebie, które mogą być lub nie być uświadomione, ale które ucieleśniają się w formach architektonicznych, rozplanowaniu biura i innych materialnych wytworach grupy; ten poziom kultury odzwierciedla emocjonalną i estetyczną reakcję członków grupy w odróżnieniu do reakcji poznawczej lub oceniającej;
- formalne rytuały i uroczystości: sposoby, jakimi świętuje się ważne wydarzenia, które odzwierciedlają istotne wartości albo istotne „przejścia" członków zespołu, takie jak: awans, ukończenie ważnego projektu itp. (Deal, Kennedy 1982, 1999; Trice, Beyer 1993).

Kolejnymi kluczowymi elementami, które są konieczne do zdefiniowania kultury, są (Schein 2004: 14–15):

- strukturalna stabilność – kultura zakłada określony poziom strukturalnej stabilności w grupie. Mówiąc, że coś jest „kulturowe", sugerujemy, iż jest to nie tylko wspólne, lecz także trwałe, jako element definiujący grupę. Gdy tylko ukształtuje się poczucie tożsamości grupowej, staje się ono główną siłą stabilizującą grupę. Kultura trwa nawet wtedy, gdy poszczególni członkowie organizacji ją opuszczają. Kultura nie podlega łatwym zmianom, gdyż członkowie organizacji cenią stabilność w tym, co dostarcza im znaczenia i przewidywalności;
- głębokość – kultura jest najgłębszym, często nieuświadomionym aspektem grupy, przez co jest też mniej namacalnym i mniej widocznym niż inne aspekty. Z tego punktu widzenia, większość wyżej wymienionych pojęć może być uważana za przejawy kultury, lecz nie stanowią one esencji tego, co rozumiemy przez kulturę;

- szerokość – odnosi się do zakresu oddziaływania kultury. Kultura jest wszechobecna; wpływa na wszystkie aspekty funkcjonowania organizacji, warunkuje to, jak organizacja radzi sobie ze swoimi najważniejszymi zadaniami, środowiskiem i wewnętrznymi operacjami;
- uwarunkowania społeczne lub integracja – cecha ta opisuje integracyjną rolę kultury, to, jak rytuały, klimat, wartości i zachowania łączą się w koherentną całość; w tym sensie uwarunkowania społeczne lub integracja stanowi istotę tego, co nazywamy kulturą.

Odnosząc się do takiego zdefiniowania kultury organizacyjnej, warto przytoczyć jedną z powszechniej cytowanych definicji, którą zaproponował E. Schein. Uważa on, że kultura to: „Zespół wspólnych podstawowych założeń, jakie grupa wypracowała, rozwiązując problemy związane z zewnętrzną adaptacją i wewnętrzną integracją. Zespół tych przekonań musi być na tyle efektywny, aby mógł zostać uznany za obowiązujący, a zatem by mógł być przekazywany nowym członkom organizacji jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w odniesieniu do danego rodzaju problemów" (Schein 2004: 17).

Takie zdefiniowanie kultury wyraźnie podkreśla normujący charakter oddziaływania kultury na zakres i tryb realizacji zadań przez uczestników organizacji, co bezpośrednio przekłada się na sposób przejawiania przez nich kompetencji.

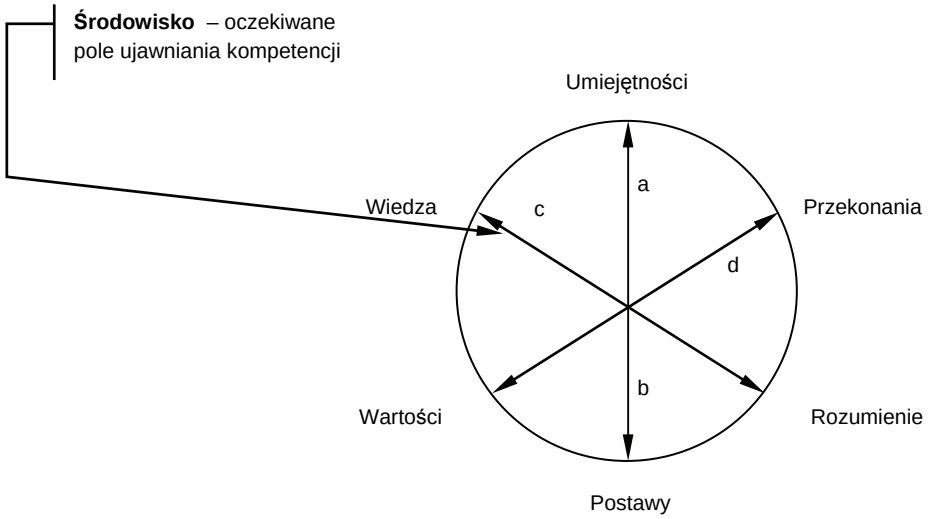
Podstawowe wartości kultury są przyswajane przez nowych członków organizacji w procesie obserwacji przez nich sposobów (wzorców) zachowań. Jednakże te wartości, które składają się na „serce" kultury organizacyjnej, przekazywane są nowym członkom organizacji w dłuższym procesie ich socjalizacji do grupy.

Rozszyfrowywanie ukrytych założeń – rzeczywistych wzorców oddziaływania kulturowego, odbywa się zatem w drodze wzajemnych interakcji, jakie zachodzą między nowymi i starymi członkami organizacji (Schein 2004: 17). „Najbardziej powszechny aspekt wpływu kultury dotyczy kwestii, jakie emocje należy wyrażać w danej sytuacji i jakie sposoby ich wyrażania są akceptowalne" (Johnson-Larid, Oatley 2005: 589). W tym sensie kultura organizacyjna jest mechanizmem społecznej kontroli i może być podstawą do jawnego zmanipulowania (*explicitly manipulating*) członków w celu zapewnienia określonego sposobu postrzegania, myślenia i odczuwania (Schein 2004: 19), co w efekcie definiuje sposób, w jaki kompetencje są interpretowane i przejawiane przez członków organizacji.

Kluczowym aspektem zdefiniowania wpływu wartości kultury organizacyjnej na przejawianie kompetencji przez uczestników organizacji jest opisanie,

w jaki sposób wartości uznawane w organizacji odnoszą się do następujących kwestii oczekiwanych: umiejętności pracowników, ich postaw, zakresu wykorzystywania metodologii i intuicji oraz poziomu polegania na etyce i na własnych kompetencjach emocjonalnych.

Wymienione powyżej kwestie kształtują układ czterech składowych kultury organizacyjnej, które wyznaczają oczekiwany sposób przejawiania kompetencji przez pracowników. Zaprezentowane na rysunku 4.18 składowe, to: „a" – oczekiwane umiejętności pracowników – ze szczególnym uwzględnieniem oczekiwanego zakresu i sposobu przejawiania przez pracowników inicjatywy; „b" – oczekiwane postawy pracowników – ze szczególnym uwzględnieniem oczekiwanego zakresu i sposobu przejawiania przez pracowników zaangażowania; „c" – oczekiwany poziom równowagi między posługiwaniem się racjonalnym osądem (wykorzystywaniem metodologii) a wykorzystywaniem intuicji; „d" – oczekiwany poziom równowagi między poleganiem na obiektywnym kodzie etycznym organizacji a poleganiem na świadomym kształtowaniu własnych kompetencji emocjonalnych.

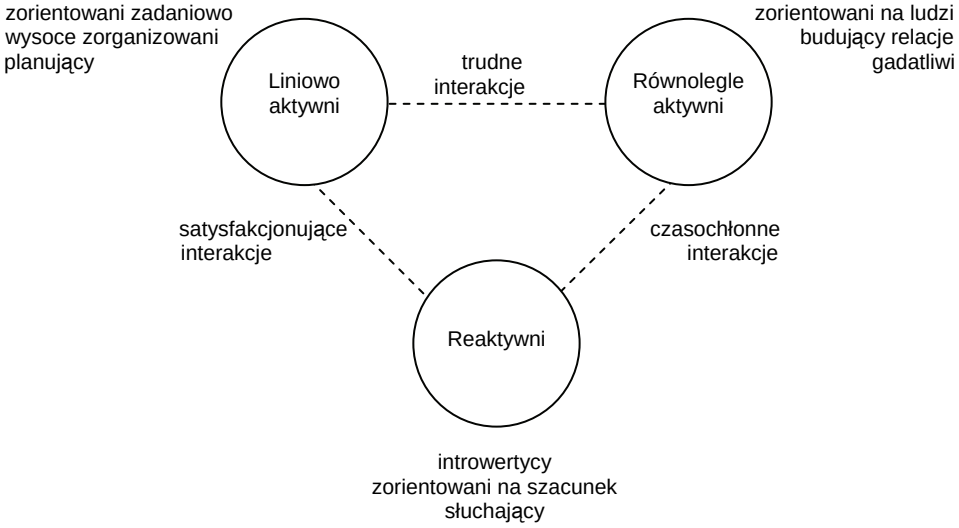


Rys. 4.18. Cztery składowe kultury organizacyjnej, wyznaczające oczekiwany sposób przejawiania kompetencji przez pracowników
Źródło: opracowanie własne

Oczekiwane umiejętności pracowników – ze szczególnym uwzględnieniem oczekiwanego zakresu i sposobu przejawiania przez pracowników inicjatywy. Przykładami klasyfikacji wartości kultury organizacyjnej, odnoszą-

cymi się do tej kwestii, mogą być takie wymiary kultury, jak: **uniwersalizm** i **partykularyzm** oraz **następstwo** i **synchronizacja,** według klasyfikacji opracowanej przez F. Trompenaarsa i Ch. Hampden-Turnera (2002: 22−23; Hampden-Turner, Trompenaars 2000: 20–21, 2004: 11). Pierwszy wymiar odnosi się do stopnia, w jakim uznajemy, że w organizacji obowiązuje stały (uniwersalny) zestaw zasad, definiujący jedyny słuszny i dający się zastosować sposób postępowania w opozycji do założenia, że „wszystko zależy" i podlega interpretacji, uzależnionej od kontekstu sytuacyjnego danego działania. Drugi wymiar odnosi się do preferowanego sposobu organizacji przebiegu działania – sekwencyjnego „krok po kroku" czy równoległego – wiele działań realizowanych synchronicznie.

Innym przykładem odnoszącym się do tej kwestii może być model, opracowany przez R. Lewisa (2006: 38−41). Oparł on analizę kultury organizacyjnej na dwóch fundamentalnych wymiarach zachowań – reaktywnych i aktywnych. W ramach kategorii zachowań **aktywnych** wyodrębnił on dwie podkategorie – aktywności liniowej *(linear-active)* i aktywności równoległej *(multi-active).* Zależności między tymi aspektami kultury organizacyjnej prezentuje rysunek 4.19.

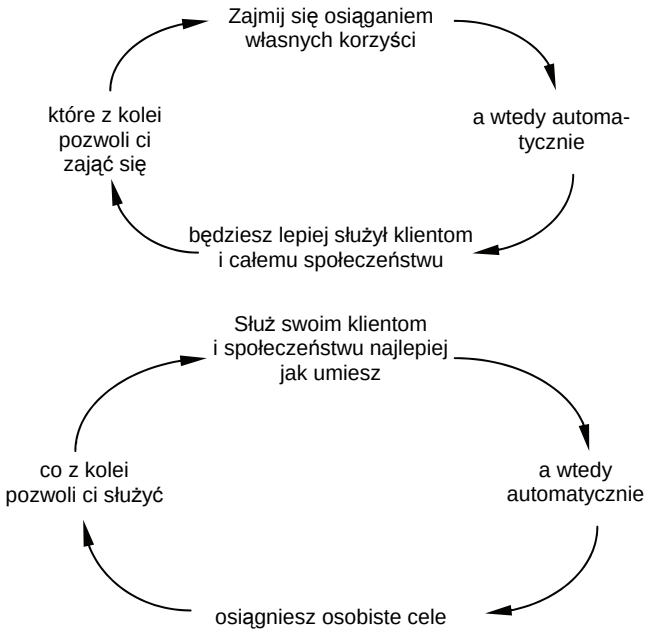


Rys. 4.19. Złożoność interakcji w odniesieniu do dwóch typów zachowań
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Lewis (2006: 39)

Gdy pracownik o preferowanym **równolegle aktywnym** podejściu do działania współpracuje z pracownikiem preferującym **liniową aktywność**, to postrzega go jako zorientowanego na fakty, dane, wykresy, preferującego

wykonywanie jednej czynności na raz, trzymającego się planów i ogólnie introwertycznego i powściągliwego. Sam zaś postrzegany jest jako osoba zorientowana na uczucia i relacje, wykonująca wiele działań jednocześnie, chętnie zmieniająca plany i ogólnie ekstrawertyczna. Interakcje, jakie zachodzą między nimi, są trudne, gdyż pojawia się dążenie do konfrontacji, upór, nieustępliwość oraz różni ich także poczucie humoru.

Gdy pracownik o preferowanym **równolegle aktywnym** podejściu do działania współpracuje z pracownikiem działającym **reaktywnie**, to postrzega go jako powściągliwego, dobrego słuchacza, który kontroluje swoje emocje i nie ujawnia ich na zewnątrz, osobę punktualną, preferującą uporządkowany sposób działania. Sam zaś postrzegany jest jako osoba gadatliwa, niecierpliwa i łatwo ujawniająca swoje uczucia, a także niepunktualna, wdrażająca w życie wiele idei i pomysłów na raz. Interakcje, jakie zachodzą między nimi, są czasochłonne, gdyż często zmianie i modyfikacjom ulegają plany działania, jednakże rzadko dochodzi do spięć.



Rys. 4.20. Dwie pętle koła godzenia wartości
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Trompenaars, Hampden-Turner (2002: 23)

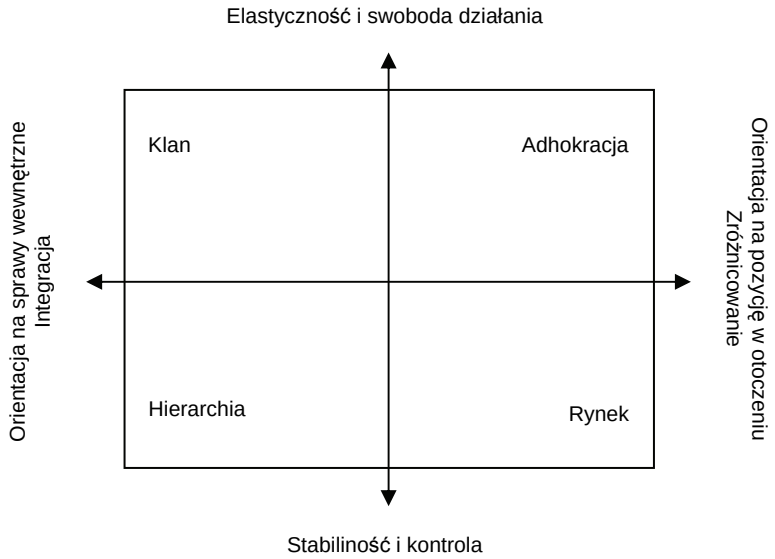
Gdy pracownik o preferowanej **liniowej aktywności** w działaniu współpracuje z pracownikiem działającym **reaktywnie**, to postrzega go jako reagującego na zdanie innych osób, dostosowującego się, dobrego dyplomatę, który zorientowany jest na ludzi i współpracę. Sam zaś postrzegany jest jako osoba łatwo wyrażająca swoje zdanie, forsująca swoje stanowisko i w większym stopniu zorientowana na obiektywne fakty niż na ludzi. Interakcje, jakie zachodzą między nimi, są relatywnie najbardziej efektywne, gdyż łączy ich punktualność, skłonność do wcześniejszego planowania przed podjęciem działań oraz powściągliwość w wyrażaniu własnych uczuć i emocji.

Oczekiwane postawy pracowników – ze szczególnym uwzględnieniem oczekiwanego zakresu i sposobu przejawiania przez pracowników zaangażowania. Przykładami klasyfikacji wartości kultury organizacyjnej, odnoszącymi się do tej kwestii, mogą być takie wymiary kultury, jak: **indywidualizm** i **kolektywizm** oraz **równość** i **hierarchia**, według klasyfikacji opracowanej przez F. Trompenaarsa i Ch. Hampden-Turnera (*Ibidem)*. Pierwszy wymiar odnosi się do stopnia, w jakim uznajemy uprzedniość rozwoju jednostki i jej dobro nad rozwój grupy i realizację celów zespołowych. Różnice w działaniach, wynikające z preferowania wartości indywidualizmu lub kolektywizmu, prezentuje rysunek 4.20. Przedstawia on dwie pętle godzenia wartości, które różnią się przyjętym punktem startu – indywidualistycznym (pierwsza pętla) lub kolektywnym (druga pętla).

Drugi wymiar odnosi się do preferowania traktowania wszystkich pracowników jako równych, i podlegających powszechnym regułom lub do akceptowania oceny i autorytetu hierarchii, która kieruje pracownikami w organizacji i ocenia ich rezultaty oraz pracę.

Innym przykładem zdefiniowania oczekiwanych postaw za pomocą wartości kultury organizacyjnej może być koncepcja wymiarów kultury, opracowana przez K. S. Camerona i R. E. Quinna (2003). W zbudowanym przez siebie modelu, krzyżując dwa wymiary – niezależności działania oraz kierunku skupienia uwagi menedżerów – wyznaczyli cztery główne typy kultury organizacyjnej, którymi są: kultura hierarchii, kultura rynku, kultura klanu oraz kultura adhokracji.

Kultura hierarchii – organizacja, w której panuje kultura hierarchiczna, jest w wysokim stopniu sformalizowana i zhierarchizowana. Procedury opisują jednoznacznie, co mają robić ludzie. Kierownicy w takiej organizacji są sprawnymi koordynatorami i organizatorami. W kulturze tej ważna jest ciągłość, rozumiana jako utrzymanie niezakłóconego funkcjonowania organizacji. Długofalowo organizacja hołduje takim wartościom, jak: trwałość, przewidywalność i efektywność. Gwarancją spójności organizacji są ujęte w regulaminy przepisy i zasady.



Rys. 4.21. Cztery główne typy kultury organizacyjnej według Camerona i Quinna
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Cameron, Quinn (2003: 40–49)

Wzorcowych przykładów kultury hierarchicznej dostarcza cały szereg organizacji, począwszy od typowego amerykańskiego baru szybkiej obsługi (np. sieć McDonald's), poprzez potężne koncerny (np. Ford Motor Company), do rozbudowanych instytucji rządowych. W wielkich przedsiębiorstwach i w urzędach państwowych na ogół dominuje ten właśnie typ kultury, co przejawia się w dużej liczbie procedur, licznych szczeblach hierarchii, precyzyjnie zdefiniowanych zakresach zadań i uprawnień oraz w tendencji do mnożenia reguł postępowania. W organizacjach o kulturze hierarchicznej najważniejsze są: wydajność, szybkość i praca bez zakłóceń. Firmy takie często mają sformalizowane procedury adaptacji nowych pracowników. Proces wdrażania się do pracy bywa wielostopniowy i długotrwały. Awansowanie przebiega zgodnie z ustalonymi procedurami, pracownik może być kilka razy awansowany, nim osiągnie stanowisko kierownicze.

Kultura rynku – organizacja, w której panuje kultura rynku, w znacznie większym stopniu ukierunkowana jest na swoje otoczenie – kształtowanie własnej pozycji konkurencyjnej – niż na sprawy wewnętrzne. Szerokie zastosowanie w takich firmach ma podejście transakcyjne zarówno do podmiotów zewnętrznych (dostawców, klientów), jak i do *stakeholders* organizacji, takich jak: związki zawodowe czy ciała nadzorujące. W przeciwieństwie do kultury hierarchii, w której wewnętrzna kontrola jest utrzymywana dzięki przepisom,

wąskiej specjalizacji i scentralizowanym decyzjom, organizacja w kulturze typu „rynek" działa przede wszystkim dzięki ekonomicznym mechanizmom rynkowym, głównie wymianie pieniężnej. Często w organizacjach, charakteryzujących się tego typu kulturą, stosowane są różnego rodzaju systemy wewnętrznych rozliczeń czy budżetowania. Kluczowymi wartościami w firmie o kulturze rynku są: rentowność, wyniki końcowe (wydajność), pozycja na rynku (konkurencyjność), realizacja ambitnych zadań i budowanie bazy stałych klientów.

Przykładami firm o kulturze rynku mogą być takie organizacje, jak Philips czy General Electric. Przez wiele lat pod kierownictwem J. Welcha, koncern GE działał zgodnie z zasadą, że firmy (wchodzące w skład grupy), które nie będą zajmować pierwszego lub drugiego miejsca na swoich rynkach, zostaną sprzedane. Za kadencji Welcha GE kupiło i sprzedało ponad 300 przedsiębiorstw. Kultura rynku opiera się na założeniu, że otoczenie nie jest przyjazne, klienci są wybredni i przywiązują dużą wagę do wartości dostarczanej im przez firmę, w zamian za co gotowi są zostawić w firmie swoje pieniądze. Przedsiębiorstwo nieustannie musi dbać o swoją pozycję konkurencyjną, jednocześnie stale troszcząc się o wyniki, wydajność i zyski.

Kultura klanu – organizacje, w których panuje kultura klanu, funkcjonują na zasadach zbliżonych do firm rodzinnych. W organizacjach takich dominują wspólnie wyznawane wartości i cele. Duży nacisk jest położony na budowanie spójności organizacji i poczucia zaangażowania w nią jej członków. Firmy takie bardziej przypominają duże rodziny niż sformalizowane i biurokratyczne przedsiębiorstwa. Zamiast przepisów i procedur, jak ma to miejsce w modelu hierarchicznym, czy konkurencyjności i nastawienia na zysk jak w modelu rynku, mamy tu do czynienia ze skupieniem na wartościach łączących się z pracą zespołową, dążeniem do zwiększania zaangażowania pracowników, budowaniem poczucia odpowiedzialności za swoją firmę. W organizacjach o kulturze klanu często pojawiają się takie zjawiska, jak: częściowo niezależne zespoły robocze, nagradzane za osiągnięcia zespołowe, najczęściej nieróżnicujące wysokości wynagrodzenia na podstawie indywidualnego wkładu, by jeszcze pełniej podkreślać zespołowość wysiłków i osiągnięć oraz częste spotkania, poświęcone kwestiom usprawniania pracy i ciągłego doskonalenia. Kluczowymi przekonaniami, wspierającymi kulturę typu klan, są: wiara w siłę pracy zespołowej, dbanie o rozwój pracowników, traktowanie klientów jak partnerów i budowanie przyjaznej, otwartej atmosfery pracy oraz promowania i doceniania lojalności pracowniczej. W dużej mierze efektywność organizacji funkcjonujących w tej kulturze uwarunkowana jest skutecznością i konsekwencją, z jaką kierownicy delegują zadania i uprawnienia do niższych szczebli zarządzania i do poszczególnych pracowników.

Kultura adhokracji – kultura adhokracji stała się odpowiedzią na rozwój firm, które funkcjonują w krajach ery postindustrialnej. W erze informacji kluczowym czynnikiem przewagi strategicznej firmy stała się szybkość i elastyczność reakcji na zmieniające się i niestabilne warunki otoczenia. W tym kontekście kluczową umiejętnością organizacji, charakteryzującej się kulturą adhokracji, jest innowacyjność, pozwalająca jej na tworzenie nowych rozwiązań zarówno w sferze produktów, jak i usług. Pojęcie „adhokracja" silnie podkreśla działanie typu *ad hoc* – czyli budowanie doraźnych rozwiązań i dynamicznych struktur. Grupy czy zespoły w kulturze adhokracji rozwiązywane są zaraz po zakończeniu zadania, dla którego realizacji zostały powołane. Zgromadzone w takim zespole zasoby, rozumiane przede wszystkim jako umiejętności, technologie i czas, są elastycznie i na bieżąco komponowane w nowe układy (zespoły), dopasowane do nowych zadań i aktualnych potrzeb. Bardzo wyraźną cechą tego typu kultury jest popieranie zdolności do adaptacji oraz elastycznego i innowacyjnego przystosowywania się do sytuacji. Wartościami promowanymi w tej kulturze są: wspieranie niestandardowości, niestereotypowości, gotowości podejmowania ryzyka oraz przewidywanie rozwoju sytuacji w przyszłości. Znaczenie właściwego promowania i stosowania tych wartości wyraźnie widać na przykładzie najbardziej znanej organizacji działającej w ramach kultury adhokracji, jaką jest amerykańska agencja NASA.

Oczekiwany poziom równowagi między posługiwaniem się racjonalnym osądem (wykorzystywaniem metodologii) a wykorzystywaniem intuicji. Przykładami klasyfikacji wartości kultury organizacyjnej, odnoszącymi się do tej kwestii, może być: **analiza** i **synteza**, według klasyfikacji opracowanej przez F. Trompenaarsa i Ch. Hampden-Turnera. Wymiary te dotyczą naszego podejścia do rozumienia otaczającej rzeczywistości: czy rozkładamy zjawiska na części, np. pojedyncze fakty, przedmioty, zdania, liczby, jednostki, punkty, czy też łączymy je w większe całości, tworząc z nich nowe schematy, relacje i szersze konteksty. Przesunięcie punktu równowagi w stronę analizy może prowadzić do zbytniej dosłowności postrzegania otaczającej nas rzeczywistości, niedostrzegania alternatywnych możliwych rozwiązań oraz (potencjalnej) skłonności do rutyny. Przesunięcie punktu równowagi w stronę syntezy może powodować zbytnie uogólnianie problemów, prowadzące (czasami) do jego zaciemnienia, nadmierne poleganie na intuicji i niedocenianie znaczenia etapu diagnozy problemów oraz niedostrzeganie oczywistych i prostych ich rozwiązań.

Oczekiwany poziom równowagi między poleganiem na obiektywnym kodzie etycznym organizacji a poleganiem na świadomym kształtowaniu własnych kompetencji emocjonalnych. Przykładami klasyfikacji wartości kultury organizacyjnej, odnoszącymi się do tej kwestii, mogą być takie wymiary kultury, jak: **wewnątrzsterowność** i **zewnątrzsterowność** oraz osiąganie sta-

nowiska i **otrzymywanie stanowiska**, według klasyfikacji opracowanej przez F. Trompenaarsa i Ch. Hampden-Turnera. Pierwszy wymiar dotyczy stopnia, w jakim ważniejsze w wyznaczaniu kierunków działania są nasze wewnętrzne przekonania i sądy niż gotowość dostosowywania się do wymagań i trendów świata zewnętrznego. Drugi wymiar odnosi się do uwarunkowań, wyznaczających pozycję i rolę pracownika w organizacji, takich jak: wysiłek i osiągnięcia pracownika czy też wiek, płeć, pochodzenie czy wykształcenie.

Przykładem wspólnego zdefiniowania omówionych wyżej czterech składowych wymiarów kultury organizacyjnej, mających wpływ na oczekiwany sposób przejawiania kompetencji uczestników organizacji, może być koncepcja standardów, które powinna osiągnąć organizacja, starająca się o tytuł „Inwestora w Ludzi" (oryginalna nazwa programu to: *Investor in People*, w Polsce znany jest on pod nazwą „Inwestor w Kapitał Ludzki") (Mullins 2007: 515−516). Standardy te opierają się na trzech zasadach, w których skład wchodzi dziesięć przejawów je potwierdzających. Każdemu z przejawów przypisanych jest od trzech do sześciu wymogów, mających zaświadczać, że organizacja działa zgodnie z zasadami firmy „Inwestora w Ludzi". Zasady[17] te dotyczą następujących obszarów funkcjonowania organizacji, w kontekście wykorzystywania zasobów ludzkich:

- rozwijania efektywnej strategii, ukierunkowanej na podniesienie efektywności organizacji;
- podejmowania skutecznych działań, służących podniesieniu efektywności funkcjonowania organizacji;
- demonstrowania wpływu, jaki wywarły podjęte inwestycje w ludzi na efektywność funkcjonowania organizacji.

4.5. Ogólna metodyka projektowania i implementacji zintegrowanego modelu kompetencji pracowniczych

Punktem wyjścia do projektowania systemu kompetencji, wykorzystującego zintegrowany model kompetencji pracowniczych, jest określenie strategii organizacyjnej i zdefiniowanie wynikających z niej kluczowych kompetencji organizacji, które stać się mają podstawą budowania jej przewagi konkurencyjnej. Tak zdefiniowane kompetencje organizacyjne powinny zostać następnie zdekomponowane na dwie główne kategorie elementów: oczekiwanych umiejętności i postaw.

[17] Szczegółowy opis zasad Firmy „Inwestora w Kapitał Ludzki" znajduje się w załączniku nr 8.

Kolejnym krokiem w projektowaniu powinno być pogrupowanie wcześniej wyznaczonych elementów w nowe całości – oczekiwane kompetencje pracowników. Uzupełnieniem tego etapu działań jest analiza funkcjonowania kluczowych stanowisk pracy w celu rozpoznania jak najpełniejszego spektrum umiejętności i postaw składających się na oczekiwane kompetencje pracowników. By zbudowane w ten sposób kompetencje mogły być efektywnie wykorzystywane w ramach systemu kompetencji, powinny charakteryzować się czterema kluczowymi cechami:

- powtarzalnością struktury wewnętrznej;
- rozłącznością;
- porównywalnością pod względem wielkości i złożoności;
- powszechnością profili kompetencji.

Z punktu widzenia takich zastosowań kompetencji, jak: **wartościowanie pracy** czy **okresowe oceny pracownicze**, wskazane jest, by wyznaczone kompetencje zostały pogrupowane w mniejsze zbiory. Minimalnym, oczekiwanym zakresem takiego grupowania jest wyznaczenie trzech kategorii kompetencji: **kierowniczych**, **ogólnych** oraz **technicznych**.

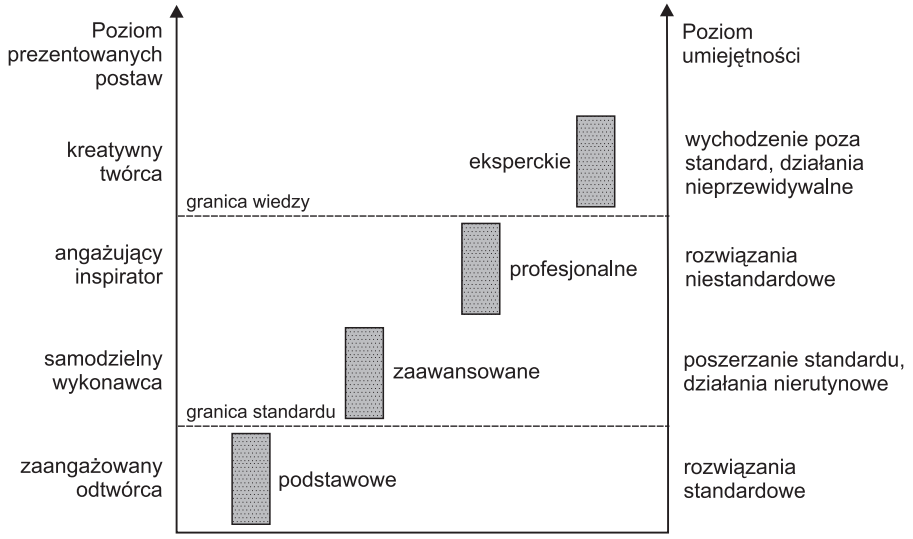
Zabieg taki porządkuje system i czyni go bardziej przejrzystym. Dodatkowo pogrupowanie takie ma walor praktyczny, gdyż w przypadku wykorzystywania kompetencji w procesie wartościowania pracy, różnym kategoriom kompetencji przypisać można różne wartości punktowe, w przypadku zaś ocen pracowniczych ułatwia to ustalanie zakresu oceny (listy ocenianych kompetencji).

Postulat powszechności profili kompetencyjnych w organizacji zakłada w sobie potrzebę stopniowalności kompetencji. Kolejnym krokiem w projektowaniu jest zatem określenie zakresu stopniowania kompetencji.

Skrzyżowanie dwóch kluczowych wymiarów kompetencji – **poziomu umiejętności** i **prezentowanych postaw** pozwala na dokonanie zestopniowania kompetencji. W badanych systemach kompetencje najczęściej opisywane były na cztero- lub pięciostopniowej skali (rysunek 4.22−4.23).

W czteroelementowym schemacie poziomów kompetencji, kompetencje **podstawowe**, charakteryzują sytuację, w której po stronie umiejętności od pracownika wymagane jest wykonywanie zadań w ramach jasno sprecyzowanego wzorca – standardu. Po stronie postaw zaś oczekuje się zaangażowania w pracę i otwartości w przyjmowaniu obowiązujących w firmie reguł zachowania i współpracy.

Przykładem może być stanowisko stażysty – pracującego w sekretariacie lub np. w okienku bankowym – od takiego pracownika oczekujemy zaangażowania w wykonywanie konkretnie (i raczej wąsko) zdefiniowanych zadań oraz przestrzeganie wyraźnie zdefiniowanych reguł.



Rys. 4.22. Schemat poziomów kompetencji – wersja dla 4 poziomów
Źródło: opracowanie własne

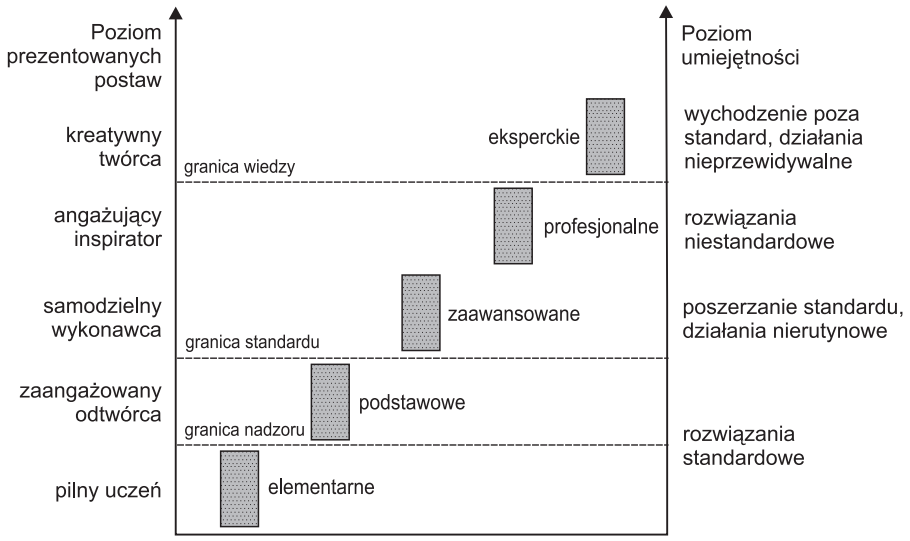
Kompetencje **zaawansowane** zakładają sytuację, w której od pracownika wymaga się samodzielności w działaniu. Samodzielność ta oznacza, że pracownik, realizując powierzone mu zadania, ma działać nie tylko w granicach standardu, lecz także ma ten standard poszerzać poprzez adoptowanie konkretnych (standardowych) wzorców działania do aktualnej sytuacji.

Przykładem może być stanowisko samodzielnego pracownika w sekretariacie lub np. w okienku bankowym – od takiego pracownika wciąż oczekujemy zaangażowania w wykonywanie powierzonych mu zadań, jednakże zadania te definiowane są szerzej i wymagają określonego poziomu samodzielności w doborze sposobów ich wykonania. Tak więc od pracownika sekretariatu czy okienka w banku oczekiwać będziemy nie tylko np. odbierania telefonów czy przyjmowania wpłat i wypłat, ale także podejmowania określonych decyzji, dotyczących konkretnego sposobu załatwienia sprawy, której dotyczy rozmowa telefoniczna lub doradzenia klientowi, jak rozwiązać jego problem.

Kompetencje **profesjonalne** zakładają sytuację, w której od pracownika wymaga się zwiększonego poziomu samodzielności w działaniu, pozwalającego mu na rozwiązywanie nowych niestandardowych sytuacji. Pracownik, po stronie postaw, przechodzi od roli samodzielnego wykonawcy do roli angażującego inspiratora. Inspirowanie rozumiane jest tu w dwóch płaszczyznach – interpersonalnej i zawodowej. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z relacją

współpracy[18] (w układach poziomych i pionowych), gdy wykonywanie zadań wymaga określonego stopnia angażowania i inspirowania innych we wspólne wykonywanie pracy. Drugi przypadek odnosi się do relacji, wynikających z układu procesów pracy. Od profesjonalnego pracownika oczekujemy nie tylko rozwiązania, ale także angażującego i inspirującego promowania tego rozwiązania w organizacji.

Przykładem może być stanowisko samodzielnego księgowego lub konstruktora. Od takiego pracownika oczekujemy, po pierwsze, samodzielnego rozwiązywania sytuacji wymagających zastosowania niestandardowych rozwiązań (np. określenie sposobu zaksięgowania nietypowych zdarzeń czy określenia parametrów ubezpieczenia nietypowej konstrukcji, wymagającej wykorzystania nietypowych materiałów), ale także zaangażowania w należyte jego rozpowszechnienie w organizacji – dzięki czemu rozszerzeniu ulega obszar sytuacji znanych (choć wciąż pozostają one w kategorii działań nierutynowych).



Rys. 4.23. Schemat poziomów kompetencji – wersja dla 5 poziomów
Źródło: opracowanie własne

[18] Relacja taka niekoniecznie musi się odnosić do hierarchii organizacyjnej, czyli do relacji przełożony – podwładny. W dzisiejszych organizacjach coraz częściej dotyczy pionowych relacji w stronę współpracy poziomej oraz współpracy wykraczającej poza granice organizacji. Przykładem takiej sytuacji mogą być specjaliści nadzorujący funkcjonowanie sieci sprzedaży i współpracujący w zewnętrznymi outsourcingowanymi pracownikami na stanowiskach przedstawicieli handlowych. W każdej z tych sytuacji możemy mieć do czynienia z opisywaną tu relacją.

Kompetencje **eksperckie** zakładają sytuację, w której od pracownika wymaga się w pełni samodzielnego działania, pozwalającego mu na rozwiązywanie nowych niestandardowych sytuacji i kreowanie nowej rzeczywistości organizacyjnej. O ile w przypadku kompetencji profesjonalnych rozwiązywanie napotykanych w pracy problemów wymaga szerokiego wykorzystywania i interpretowania dostępnej w organizacji wiedzy, o tyle na tym poziomie kompetencji rozwiązywanie napotykanych problemów często łączy się z tworzeniem nowych obszarów wiedzy. Pracownik po stronie postaw przechodzi do roli kreatywnego twórcy, odpowiedzialnego za stwarzanie nowej rzeczywistości organizacyjnej.

Przykładem może być stanowisko szefa marketingu lub radcy prawnego. Od takiego pracownika oczekujemy nie tylko rozwiązywań złożonych i niestandardowych sytuacji, ale także tworzenia nowych rozwiązań, otwierających przed organizacją nowe możliwości oraz kreujących w efekcie nową rzeczywistość organizacyjną.

Pięcioelementowy schemat poziomów kompetencji różni się od opisanego wyżej dodanym najniższym – elementarnym poziomem kompetencji. Kompetencje **elementarne** oznaczają sytuację, w której od pracownika wymaga się bardzo prostych zadań. Od poziomu kompetencji podstawowych poziom ten odróżnia się mniejszym stopniem samodzielności. O ile w obu przypadkach pracownik wykonuje zadania w ramach jasno sprecyzowanego wzorca – standardu, to w przypadku kompetencji elementarnych często odbywa się to pod mniej lub bardziej bezpośrednim nadzorem bardziej kompetentnego pracownika. Pojawia się tu ważne pytanie: czy poziom taki może być uznawany za docelowy (oczekiwany) poziom stanowiska pracy.

O ile nie ma wątpliwości, że po stronie **kompetencji przejawianych** możemy mieć do czynienia z sytuacją, w której kompetencje danego pracownika mogą zostać rozpoznane na poziomie elementarnym, o tyle w odniesieniu do **kompetencji oczekiwanych** pojawiają się w tej mierze wątpliwości. Poziom elementarny mógłby być stosowany do opisu wymogów kompetencyjnych stanowiska pracy jedynie w odniesieniu do bardzo prostych – elementarnych – zadań. Obserwując rzeczywistość organizacji, funkcjonujących na dojrzałych rynkach, coraz mniej miejsca zostaje w nich na definiowanie stanowisk pracy, którym przypisywane byłyby takie właśnie bardzo proste zadania. Trend do poszerzania zakresów zadań i zwiększania stopnia uniwersalności pracowników powoduje, że możliwości wykorzystywania tego poziomu kompetencji dla opisywania wymogów kompetencyjnych stanowisk pracy stają się coraz bardziej ograniczone.

Kolejnym krokiem projektowania jest przypisanie umiejętnościom i postawom, składającym się na opracowane kompetencje pracownicze, działań

rozwojowych. Krok ten pozwala na to, by kierownicy, diagnozując rzeczywisty poziom kompetencji podległych im pracowników, reagowali w bardziej przewidywalny, systemowo spójny sposób, co korzystnie wpływa na zarządzanie rozwojem pracowników. W efekcie rozpoznanie luki kompetencyjnej powoduje pojawienie się określonej listy działań rozwojowych, jakie potencjalnie możliwe i wskazane są do podjęcia w celu jej zniwelowania.

By w pełni móc wykorzystać zintegrowanie systemu kompetencji, ostatnim krokiem jest umieszczenie wyników działań wszystkich poprzednich kroków w narzędziu informatycznym. Krok ten jest logiczną konsekwencją coraz powszechniejszego stosowania zintegrowanych, informatycznych narzędzi, wspomagających zarządzanie różnymi aspektami funkcjonowania organizacji. Dzięki takiemu działaniu możliwe staje się pełne wykorzystanie możliwości, jakie daje zintegrowany model kompetencji pracowniczych.

Zastosowanie zintegrowanego modelu kompetencji w praktyce. Z punktu widzenia praktycznego wdrożenia opracowanego modelu kompetencji pracowniczych należy zwrócić uwagę, że zmienia on sposób myślenia o kompetencjach, nie zmieniając jednocześnie struktury (budowy) dotychczas wykorzystywanych narzędzi w ramach zarządzania ludźmi w organizacji. Wdrożenie zintegrowanego modelu kompetencji nie oznacza zatem konieczności wymiany narzędzi, a jedynie (i aż) konieczność zmiany sposobu myślenia o nich, a w efekcie, sposobu ich stosowania. Jeśli kompetencjom, aktualnie wykorzystywanym w organizacji, można przypisać (przytoczone wyżej) cztery cechy: **powtarzalną strukturę** (budowę wewnętrzną), **rozłączność**, **porównywalność** pod względem swojej wielkości (wagi gatunkowej) i złożoności oraz **powszechny charakter** w organizacji, to mogą one stanowić logiczne desygnaty opracowanego modelu.

Zmiana sposobu myślenia o kompetencjach odnosi się do obu sfer wykorzystywania kompetencji w organizacji – tak indywidualnego rozwoju kompetencji pracownika, jak i kształtowania kompetencji organizacji.

W przypadku pierwszej sfery – **indywidualnego rozwoju kompetencji pracownika**, opracowany model kompetencji powinien być stosowany jako swoisty przewodnik, wskazujący źródła efektywności lub jej braku w działaniach, podejmowanych przez pracownika w środowisku pracy.

W przypadku rozpoznania luki kompetencyjnej, w pierwszej kolejności pracownik powinien zadać sobie pytanie, czy wynika ona z luki umiejętności czy też z luki postaw. W kolejnym kroku pracownik powinien poszukiwać źródeł swojej niezadowalającej efektywności działań w zmiennych zależnych modelu. A zatem w przypadku rozpoznania luki **umiejętności** – co może być wynikiem refleksji dotyczącej obserwacji własnych działań pracownika lub wynikiem uzyskanej oceny od przełożonego (w ramach systemu ocen pracowniczych),

powinien on zadać sobie pytanie, czy luka ta ma swoje źródła w niedostatkach wiedzy czy też w niedostatkach rozumienia. W przypadku **wiedzy** pracownik może posłużyć się takimi narzędziami, jak np. testy wiedzy. W przypadku **rozumienia** mogą być to narzędzia, badające poziom inteligencji racjonalnej *IQ*. Tak szczegółowa analiza luki umiejętności pozwoli pracownikowi na świadome dobieranie narzędzi rozwoju (niwelowania luki), które to narzędzia wprost odnoszą się do dynamicznych elementów modelu – w tym przypadku dotyczyć powinny: procesów uczenia się, wykorzystywania metodologii czy posługiwania się intuicją.

Jeśli rozpoznana luka dotyczy przejawianych przez pracownika **postaw** (co podobnie może być wynikiem refleksji dotyczącej obserwacji własnych działań pracownika lub wynikiem uzyskanej oceny od przełożonego) – powinien on szukać przyczyn w zmiennych zależnych, tzn. w uznawanych wartościach lub w posiadanych przekonaniach. W przypadku **wartości** pracownik może posłużyć się takimi narzędziami, jak kwestionariusze badania wartości indywidualnych, natomiast w przypadku **przekonań** mogą być to narzędzia, takie jak testy projekcyjne. Pogłębiona analiza przyczyn pozwoli pracownikowi na świadome dobieranie narzędzi rozwoju w zakresie psychospołecznych aspektów rozwoju człowieka, takich jak kształtowanie własnej świadomości czy zarządzanie własnymi emocjami.

W sytuacji gdy mamy do czynienia z budowaniem potencjału pracownika (czyli z podejmowaniem działań ukierunkowanych na rozwój, nie zaś na niwelowanie luk kompetencyjnych), opracowany model kompetencji zaczyna pełnić rolę przewodnika wskazującego, od czego zacząć „podróż", na końcu której pracownik osiągnie nowy wyższy poziom swoich kompetencji. Wyraźna różnica w wykorzystywaniu modelu kompetencji w porównaniu z działaniami ukierunkowanymi na niwelowanie luk kompetencyjnych łączy się z koniecznością zdefiniowania oczekiwanego (przyszłego) obrazu wymagań kompetencyjnych. Obraz taki jest konieczny, by ukierunkować działania pracownika na jasno zdefiniowany cel i w efekcie, by zwiększyć prawdopodobieństwo jego osiągnięcia.

W przypadku drugiej sfery – **kształtowania kompetencji organizacji**, opracowany model kompetencji powinien być stosowany przez kadrę menedżerską organizacji. Jeśli przyjmiemy rozumienie roli menedżera jako osoby, która jest odpowiedzialna za: **planowanie, organizowanie, motywowanie** i **kontrolowanie**, wykorzystywanie modelu sprowadza się do tych samych działań, jakie opisane zostały w odniesieniu do pierwszej sfery (indywidualnego rozwoju kompetencji pracownika). Zmienia się jedynie ukierunkowanie tych działań z podmiotu „ja" na podmiot, jakim staje się podległy mi pracownik. Wykorzystywanie modelu oznacza w tym kontekście przyjęcie przez menedżera roli

coacha, czyli moderatora i przewodnika dla pracownika. Menedżer – *coach* dzieli się z podległym pracownikiem swoim (większym) doświadczeniem i dostarcza mu zewnętrznego (obiektywnego) obrazu jego funkcjonowania w środowisku pracy.

Jeśli przyjmiemy zaś rozumienie roli menedżera jako architekta odpowiedzialnego za budowanie systemu organizacyjnego, w którym pracownik znajduje naturalne warunki, pozwalające mu na ujawnianie swoich kompetencji, to wykorzystywanie przez niego modelu kompetencji oznacza odejście od perspektywy indywidualnej oceny poziomu kompetencji w stronę spojrzenia systemowego na funkcjonowanie organizacji. Wyniki indywidualne pracowników stają się jedynie przyczynkiem do podejmowania przez niego działań, ukierunkowanych na kształtowanie systemu organizacyjnego, tak by pracownik mógł w pełni ujawniać swoje kompetencje, które efektywnie rozwijane mogły sprostać oczekiwaniom organizacji.

Praktycznie oznacza to, że w takim rozumieniu menedżer powinien definiować: oczekiwane zakresy umiejętności i postaw, tak by pracownik miał jasny obraz stawianych przed nim wymagań[19]. Menedżer powinien także określać zakres równowagi między posługiwaniem się **wiedzą** (wykorzystywaniem twardych sprawdzonych danych i posługiwaniem się wyraźnie zdefiniowanymi metodami pracy i wnioskowania) a **rozumieniem** (poleganiem na intuicji i procesach twórczych). Wyznaczenie tej równowagi powinno oznaczać uruchomienie przez menedżera mechanizmów, które odpowiednio będą wspierać posługiwanie się wiedzą i wykorzystywanie rozumienia[20]. Podobnie menedżer powinien określić zakres równowagi między poleganiem na wyraźnie zdefiniowanych **wartościach** (reprezentowanych przez organizacyjny kodeks etyczny)

[19] Odbywa się to najczęściej w postaci oczekiwanych profili kompetencyjnych. To one, zawierając listy kompetencji wraz ze wskazanym poziom ich spełniania, definiują oczekiwany zakres umiejętności i postaw. Jak pokazuje praktyka, niezwykle ważne jest jednak, by przełożony i podwładny tak samo rozumieli oczekiwania jakie wynikają z przyjętych profili kompetencyjnych. Udzielanie informacji zwrotnych pracownikowi i uzasadnienie ocen rozpoznanego u niego poziomu kompetencji mają tu kluczowe znaczenie.

[20] Przykładem może być jedna z praktyk stosowanych w dużej międzynarodowej firmie, zajmującej się produkcją szkła. W przypadku pojawienia się nowych trudnych sytuacji, związanych z ich procesem wytwórczym, firma oczekuje od swoich pracowników kreatywności i pozwala na eksperymentowanie w celu znalezienia rozwiązania. Gdy takie się znajdzie i sprawdzi w działaniu zostaje ono sformalizowane poprzez zapisanie go w bazie firmowych *best practice.* Podejście takie pozwala zachować się w sposób powtarzalny w podobnej sytuacji w przyszłości. Skraca to także czas wdrażania pracownika (szacowany wciąż na ok. 10 lat), tak by mógł on samodzielnie (w zakresie podejmowania decyzji) sterować procesem wytwórczym (na podstawie badań własnych autora).

a poleganiem na **przekonaniach**, dotyczących siebie i swojej (pracownika) roli w organizacji[21].

W podejściu tym menedżer, odchodząc od tradycyjnej roli **kierownika**, rezygnuje z bezpośredniego wpływu na pracownika na rzecz oddziaływania na niego poprzez świadome i celowe kształtowanie środowiska (systemu organizacyjnego), w którym pracownik funkcjonuje. Przyjęcie drugiego rozumienia roli menedżera nie wyklucza podejmowania przez niego działań z pozycji *coacha*. Oznacza jednak redefinicję jego roli organizacyjnej i po raz kolejny zmienia kontekst używania narzędzi zarządzania personelem. Narzędzia te przestają być instrumentami wpływu, a stają się źródłem kreowania możliwości i szans.

[21] Przykładem może być sposób, w jaki firma Dell definiuje dopuszczalny zakres działań jej pracowników w ramach swoich kontaktów z otoczeniem firmy. W przyjętym rozwiązaniu odchodzi się od sztywnego zakresu zdefiniowania działań dopuszczalnych i zakazanych w stronę modelu działań, który zakłada indywidualną ocenę przez każdego pracownika pola elastyczności (i dopuszczalności) własnych działań. Pole to jest wyznaczone z jednej strony etyką (rozumianą jako etyka ogólna), z drugiej zaś strony legalnością działań. W efekcie pracownicy otrzymują komunikat, że w sytuacji gdy mają zdecydować o podjęciu określonych działań (lub ich niepodejmowaniu), powinni podejmować te działania, które są zgodne z etyką (ich sumieniem) oraz nie naruszają litery prawa (na podstawie materiałów wewnętrznych firmy Dell).

ZAKOŃCZENIE

Opisany w rozdziale czwartym zintegrowany model kompetencji pracowniczych realizuje cel pracy, jakim było opracowanie zintegrowanego modelu kompetencji pracowniczych, wraz z przedstawieniem dynamiki wzajemnych interakcji, zachodzących pomiędzy poszczególnymi elementami składowymi kompetencji. Omówione w rozdziale tym składowe kompetencji oraz relacje zachodzące między nimi uzasadniają także postawioną tezę, że: kompetencje są pojęciem wielowymiarowym i wymagają zintegrowanego podejścia, które pozwala na zbudowanie modelu kompetencji, odzwierciedlającego rzeczywistą złożoność i dynamikę procesów kształtowania się i rozwijania kompetencji.

Pierwszy z przyjętych celów cząstkowych, którym było zidentyfikowanie obszarów zastosowania koncepcji zarządzania kompetencjami w organizacji, zrealizowano w rozdziale drugim, w którym omówiono przykłady wykorzystywania kompetencji w różnych aspektach zarządzania zasobami ludzkimi organizacji. Sformułowana na koniec tego rozdziału konkluzja, nie tylko wskazuje na możliwość używania kompetencji w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi organizacji, ale także na szereg korzyści, które płyną z takiego działania.

Drugi z przyjętych celów cząstkowych, którym było rozpoznanie i dokonanie analizy systemów kompetencyjnych, funkcjonujących w wybranych krajowych organizacjach gospodarczych, zrealizowano w rozdziale trzecim. Omówiono w nim wyniki analizy 33 systemów kompetencyjnych, stosowanych w polskich firmach i w polskich oddziałach firm zagranicznych. Systemy te poddano badaniu, które służyło rozpoznaniu charakteru i zmienności elementów, wchodzących w skład tych systemów, oraz zdiagnozowaniu reguł budowy i zakresu wykorzystywania tych systemów (wyniki tej części analiz badanych systemów uwzględniono w rozdziale drugim). W efekcie przeprowadzonych analiz udało się wyselekcjonować 140 elementów, które następnie zaklasyfikowano do czterech kategorii – **kompetencji kierowniczych**, **kompetencji ogólnych**, **kompetencji technicznych** oraz **cech osobowościowych**. Przeprowadzone analizy pod kątem rozpoznania reguł budowy poszczególnych syste-

mów umożliwiły zaś zdefiniowanie dwóch wzorców funkcjonowania systemów kompetencyjnych – **powszechnego** oraz **dedykowanego**.

Zbudowany zintegrowany model kompetencji pracowniczych w dużej mierze upraszcza codzienne wykorzystywanie kompetencji w organizacjach. Zrywa on z najczęściej pojawiającym się trójelementowym modelem, obejmującym: **wiedzę**, **umiejętności** i **postawy,** poprzez usytuowanie (obok pozostałych elementów) **wiedzy** na poziomie źródeł kompetencji.

Takie podejście do usytuowania wiedzy w logice kompetencji z jednej strony ustawia ją we właściwym kontekście – dziś posiadanie wiedzy ma o tyle znaczenie, o ile potrafimy przełożyć ją na praktyczne działanie, zaś wartość wiedzy (w kontekście kompetencji) mierzona jest stopniem, w jakim wspiera ona określone umiejętności. Wiedza, dotycząca rynku, ma znaczenie pod warunkiem, że umiemy z niej wyciągnąć praktyczne wnioski. Wiedza o budowie maszyn ma o tyle znaczenie, o ile umiemy ją wykorzystać w celu usprawnienia procesu produkcyjnego czy też naprawy maszyny itd.

Z drugiej strony takie ulokowanie wiedzy w opracowanym modelu kompetencji pozwoliło na uproszczenie stosowania narzędzi kompetencyjnych. Uproszczenie to wynika z ograniczenia zmiennych, uwzględnianych przy rozpoznawaniu kompetencji pracownika, do dwóch – **umiejętności** oraz **postaw**. Zasadność takiego uproszczenia potwierdza analiza funkcjonujących systemów kompetencyjnych. W opisach poziomów kompetencji dominują elementy, odwołujące się jedynie do tych dwóch aspektów, a wiedza najczęściej występuje niejako w domyśle, jako warunek konieczny do przejawiania określonej umiejętności.

Rozbicie w modelu elementów składowych kompetencji na dwie główne kategorie – **źródeł** i **skutków**, poza logicznym uporządkowaniem struktury kompetencji, ma także (w szczególności z praktycznego punktu widzenia) zastosowanie w diagnozowaniu potrzeb rozwojowych pracowników. Gdy diagnozujemy u pracownika lukę kompetencyjną – różnicę między oczekiwanym a przejawianym przez niego poziomem kompetencji, pojawia się pytanie, skąd ta różnica się bierze i jak ją zniwelować. Z pomocą przychodzą źródła kompetencji, które stanowią wytyczne w poszukiwaniu narzędzi rozwoju pracownika, tak by w przyszłości mógł on zniwelować zdiagnozowaną lukę. Ujęte w modelu elementy jego dynamiki (relacje zachodzące między wierzchołkami każdego z dwóch trójkątów) stanowią dodatkową wytyczną, jak pracować z pracownikiem i jak wspierać jego rozwój. Wytyczne te są prawdziwe zarówno na poziomie relacji przełożony − podwładny, jak i na poziomie pracy indywidualnej nad własnym rozwojem pracownika.

Rozdzielenie elementów składowych kompetencji na dwie główne kategorie – źródeł i skutków, ma także zastosowanie w rozpoznawaniu potencjału pracownika. Podobnie gdy diagnozujemy nadwyżkę między poziomem oczekiwa-

nym a przejawianym przez pracownika, powinniśmy zadać sobie pytanie, co za nią stoi, skąd ta nadwyżka (potencjał) się bierze oraz jak go chronić i rozwijać. Znów zrozumienie (nomen omen) źródeł ujawnianych umiejętności i prezentowanych postaw jest niezwykle pomocne w budowaniu i rozwijaniu potencjału pracownika.

Z tego punktu widzenia duże znaczenie ma także zrozumienie kontekstu **środowiskowego**. Zawarte w modelu zmienne środowiskowe – wymiary kultury organizacyjnej – mające wpływ na zakres przejawiania kompetencji przez pracowników, stanowią dodatkowe wytyczne do sterowania ich rozwojem. Kontekst środowiskowy daje wytyczne na poziomie całego systemu organizacji, stąd największa jego użyteczność pojawia się przy budowaniu rozwiązań systemowych, dotyczących zarządzania zasobami ludzkimi organizacji.

Niezwykle ważną cechą zintegrowanego modelu kompetencji jest to, że umożliwia on zarówno precyzyjne opisanie stanowiska – dokładnie i wyczerpująco oddając istotę pracy, jak również pozwala odzwierciedlić umiejętności i oczekiwane postawy człowieka, które winien on posiadać, aby spełniać wymagania stawiane mu na danym stanowisku pracy.

Opracowanie zintegrowanego modelu kompetencji pracowniczych stanowi punkt wyjścia do dalszych badań, które otwierają możliwości weryfikacji modelu oraz jego aplikacyjnego rozwoju. Postępowanie badawcze można prowadzić w dwóch ogólnych kierunkach. Po pierwsze, dalsze badania mogą dotyczyć przydatności koncepcji kształtowania zasobów organizacji według klucza posiadanych przez nią kompetencji. Po drugie, w dalszej kolejności, mogą one dotyczyć budowy zaleceń praktycznych dla potrzeb formułowania i realizacji strategii organizacyjnych.

Logika rozwoju pozycji i roli zasobów ludzkich w rozwoju organizacji wskazuje, że kolejnym krokiem powinna być budowa systemu narzędzi do zarządzania kompetencjami organizacji. U jego podstaw powinno znaleźć się założenie, że kompetencje są zasobem strategicznym, który jest kluczem do określania strategicznego kierunku rozwoju organizacji (w tym także celów strategicznych). Spowoduje to odwrócenie klasycznego (dziś) układu, w którym aspiracje i cele strategiczne wyznaczają oczekiwany zakres kompetencji pracowników, a w efekcie i kompetencji organizacji. W tak zarysowanym kierunku badań, weryfikacji empirycznej należy poddać tezę, że to niezbędne kompetencje organizacyjne wyznaczają zakres obecności organizacji na rynku i jako takie w dalszej kolejności będą wyznaczać oczekiwane kompetencje (potencjalnych) pracowników.

Weryfikacja tak sformułowanej tezy pozwoli na analizę schematów zachowań organizacji, realizujących wygrywające strategie rynkowe, w których kluczem do wyjaśniania ich sukcesu strategicznego są kompetencje. W dalszej

kolejności pojawia się możliwość budowy nowej (kompetencyjnej) ścieżki argumentacji w zasobowej teorii organizacji. W efekcie czego możliwe jest budowanie schematów zachowań strategicznych z zastosowaniem różnych typów zgromadzonych kompetencji. Na końcu tej ścieżki pojawia się także możliwość opracowania konsultingowych narzędzi do wspomagania rozwoju organizacji przez rozwój jej kompetencji.

Przyjęcie założenia, że organizacja jest przestrzenią, w której są gromadzone, według określonego klucza, kompetencje, powoduje, że innym możliwym kierunkiem dalszych badań stanie się tworzenie narzędzi polityki kadrowej, w myśl której przynależność do organizacji będzie definiowana poprzez kompetencje jej uczestników. Jeśli okażą się one niewystarczające, to każdy indywidualnie będzie mógł albo je rozwinąć, tak by stały się atrakcyjne dla organizacji, albo znaleźć organizację, dla której posiadane kompetencje będą użyteczne.

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik nr 1. Lista kompetencji według L. M. Spencer i S. M. Spencer[1]

1. Osiągnięcia i działanie (*achievement and action*); w ramach tego klastera znalazły się następujące kompetencje:

a) zorientowanie na osiągnięcia (*achievement orientation*); kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- zorientowanie na rezultaty (*result orientation*);
- zorientowanie na efektywność (*efficiency orientation*);
- poszanowanie standardów (*concern for standards*);
- zorientowanie na udoskonalenia (*focus on improvement*);
- przedsiębiorczość (*entrepreneurship*);
- optymalne wykorzystywanie zasobów (*optimizing use of resources*);

b) poszanowanie porządku, jakości i dokładności (*concern for order, quality and accuracy*); kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- monitorowanie (*monitoring*);
- zachowywanie porządku (*concern for clarity*);
- dążenie do zredukowania niepewności (*desire to reduce uncertainty*);
- śledzenie (*keeping track*);

c) inicjatywa (*initiative*); kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- nastawienie na działanie (*bias for action*);
- decyzyjność (*decisiveness*);
- orientacja strategiczna (*strategic future orientation*);
- chwytanie szans (*seizing opportunities*);
- bycie proaktywnym (*being proactive*);

[1] Prezentowaną listę kompetencji opracowano na podstawie: Spencer, Spencer (1993: 25–89).

d) poszukiwanie informacji (*information seeking*); kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- definiowanie problemów (*problem definition*);
- skupienie na diagnozie (*diagnostics focus*);
- wrażliwość konsumencka/rynkowa (*customer*/*market sensitivity*);
- podążanie w głąb (*looking deeper*);

2. Wsparcie i służenie ludziom (*helping and human service*); w ramach tego klastera znalazły się następujące kompetencje:

a) zrozumienie międzyludzkie (*interpersonal understanding*); kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- empatia (*empathy*);
- słuchanie (*listening*);
- wrażliwość na innych (*sensitivity to others*);
- świadomość uczuć innych (*awareness of other's feelings*);
- podgłębione zrozumienie (*diagnostic understanding*);

b) zorientowanie na obsługę klienta (*customer service orientation*); kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- zorientowanie na pomoc i obsługę (*helping and service orientation*);
- skoncentrowanie na potrzebach klienta (*focus on the client's needs*);
- partnerstwo z klientem (*partnering the client*);
- skoncentrowanie na końcowym użytkowniku (*end-user focus*);
- przywiązywanie wagi do satysfakcji pacjenta[2] (*attention to patient satisfaction*);

3. Wpływ i oddziaływanie (*impact and influence*); w ramach tego klastera znalazły się następujące kompetencje:

a) wpływ i oddziaływanie (*impact and influence*); kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- wpływ strategiczny (*strategic influence*);
- zarządzanie wrażeniem (*impression management*);
- umiejętność wzbudzania zainteresowania (*showmanship*);
- ukierunkowana perswazja (*targeted persuasion*);
- wzajemny wpływ (*collaborative influence*);

b) świadomość organizacyjna (*organizational awareness*); kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- granie organizacyjne (*playing the organization*);
- pociąganie innych za sobą (*bringing others along*);

[2] Określenie tej kompetencji jest niejednoznaczne, ze względu na dwojakie możliwe tłumaczenie słowa *patient*, które oznaczać może „cierpliwość" lub „pacjenta". Za przyjęciem tego drugiego znaczenia przemawia fakt, że autorzy w swojej książce odwołują się do badań, przeprowadzonych w jednostkach amerykańskiej służby zdrowia.

- świadomość organizacji klienta (*awareness of client organization*);
- wykorzystywanie hierarchii służbowej (*using the chain of command*);
- przebiegłość polityczna (*political astuteness*);

c) budowanie relacji (*relationship building*), kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- budowanie sieci powiązań (*networking*);
- wykorzystywanie zasobów (*use of resources*);
- rozwijanie kontaktów (*develops contacts*);
- kontakty osobiste (*personal contacts*);
- przywiązywanie wagi do relacji z klientami (*concern for customer relationships*);
- ustanawianie dobrych stosunków (*ability to establish rapport*);

4. Umiejętności kierownicze (*managerial*); w ramach tego klastera znalazły się następujące kompetencje:

a) rozwijanie innych (*developing others*); kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- uczenie i szkolenie (*teaching and training*);
- zapewnianie wzrostu i rozwoju podwładnych (*assuring subordinates' growth and development*);
- coachowanie innych (*coaching others*);
- realistyczny, pozytywny wzgląd (*realistic positive regard*);
- zapewnianie wsparcia (*providing support*);

b) ukierunkowywanie: asertywność i wykorzystywanie władzy stanowiska (*directiveness: assertiveness and use of positional power*); kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- decyzyjność (*decisiveness*);
- wykorzystywanie władzy (*use of power*);
- wykorzystywanie agresywnego wpływu (*use of aggressive influence*);
- branie spraw w swoje ręce (*taking charge*);
- stanowczość w zapewnianiu standardów jakości (*firmness in enforcing quality standards*);
- kontrola i dyscyplinowanie klasy (*classroom control and discipline*);

c) praca zespołowa i współpraca (*teamwork and cooperation*); kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- kierowanie grupą (*group management*);
- ułatwianie pracy grupie (*group facilitation*);
- rozwiązywanie konfliktów (*conflict resolution*);
- zarządzanie klimatem [organizacyjnym] oddziału (*managing branch climate*);
- motywowanie innych (*motivating others*);

d) przywództwo zespołowe (*team leadership*), kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- przejmowanie kierowania (*taking command*);
- sprawowanie władzy (*being in charge*);
- wizja (*vision*);
- kierowanie i motywowanie grupy (*group management and motivation*);
- budowanie poczucia wspólnego celu grupy (*building a sense of group purpose*);
- prawdziwa troska o podwładnych (*genuine concern for subordinates*);

5. Umiejętności poznawcze (*cognitive*); w ramach tego klastera znalazły się następujące kompetencje:

a) myślenie analityczne (*analytical thinking*), kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- myślenie na własny rachunek (*thinking for yourself*);
- inteligencja praktyczna (*practical intelligence*);
- analizowanie problemów (*analyzing problems*);
- logiczność myślenia (*reasoning*);
- umiejętność planowania (*planning skill*);

b) myślenie koncepcyjne (*conceptual thinking*), kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- wykorzystywanie pojęć (*use of concepts*);
- rozpoznawanie schematów (*pattern recognition*);
- przenikliwość (*insight*);
- myślenie krytyczne (*critical thinking*);
- definiowanie problemu (*problem definition*);
- zdolność do uogólniania teorii (*ability to generate theories*);

c) techniczna/zawodowa/menedżerska biegłość (*technical/professional/managerial expertise*); kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- świadomość prawa (*legal awarenes*);
- wiedza o produkcie (*product knowledge*);
- wyobraźnia eksperta – doradcy (*expert – helper image*);
- umiejętność diagnozowania (*diagnostics sill*);
- zaangażowanie w naukę (*commitment to learning*);

6. Efektywność osobista (*personal effectivenes*); w ramach tego klastera znalazły się następujące kompetencje:

a) samokontrola (*self-control*), kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- wytrzymałość (*stamina*);
- odporność na stres (*resistance to stress*);

- zachowywanie spokoju (*staying calm*);
- bycie trudnym do sprowokowania (*being not easily to provoked*);

b) wiara w siebie (*self-confidence*), kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- decyzyjność (*decisiveness*);
- siła ego (*ego strength*);
- niezależność (*independence*);
- mocny obraz samego siebie (*strong self-concept*);
- chęć przyjmowania odpowiedzialności (*willingness to take responsibility*);

c) elastyczność (*flexibility*); kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- adaptacyjność (*adaptability*);
- gotowość do zmiany (*ability to change*);
- obiektywność postrzegania (*perceptual objectivity*);
- pozostawanie obiektywnym (*staying objective*);
- odporność (*resiliance*);

d) zaangażowanie organizacyjne (*organizational commitement*); kompetencja ta może występować także pod następującymi nazwami:

- biegłość biznesowa (*business-mindedness*);
- zorientowanie na misję (*mission orientation*);
- wizja (*vision*);
- zaangażowanie w misję centrali (*commitment to the command's mission*).

Załącznik nr 2. Lista elementów rozpoznanych w badanych systemach kompetencji[3]

1. Aktywne poszukiwanie informacji
2. Analiza, osąd i wyciąganie wniosków
3. Analizowanie danych i informacji
4. Asertywność
5. Badania i rozwój
6. Biegłość zawodowa
7. Budowanie relacji
8. Budowanie relacji ze współpracownikami
9. Budowanie sieci powiązań
10. Budowanie synergii
11. Budowanie zaufania
12. Budowanie zespołów
13. Bycie skoncentrowanym
14. Ciekawość
15. *Coaching*
16. Dawanie jasnego obrazu
17. Dążenie do doskonałości
18. Dbałość o podwładnych
19. Delegowanie
20. Doradzanie
21. Dyplomacja
22. Działanie zgodnie z wyznawanymi wartościami
23. Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem
24. Efektywne komunikowanie się
25. Efektywne realizowanie zadań
26. Efektywność i koszty
27. Elastyczność myślenia
28. Etyczność
29. Gotowość do uczenia się
30. Innowacyjność
31. Inspirowanie
32. Kontrola menedżerska
33. Kultura osobista
34. Motywowanie
35. Myślenie abstrakcyjne
36. Myślenie alternatywne i scenariuszowe
37. Myślenie koncepcyjne
38. Nastawienie biznesowe
39. Nastawienie na klienta
40. Nastawienie na rozwój własny
41. Nastawienie na zmiany
42. Negocjacje
43. Nieustępliwość
44. Ochrona środowiska
45. Odpowiedzialność
46. Odwaga kierownicza
47. Organizowanie pracy własnej
48. Orientacja na działanie
49. Orientacja na wyniki
50. Pewność siebie
51. Poczucie odpowiedzialności
52. Podejmowanie decyzji
53. Podejmowanie ryzyka
54. Podważanie zastanego
55. Poszanowanie różnorodności
56. Przekazywanie informacji
57. Przestrzeganie procedur
58. Przyciąganie i utrzymywanie talentów
59. Przyjmowanie i udzielanie krytyki
60. Radzenie sobie ze stresem
61. Rekrutacja
62. Reprezentowanie interesu firmy
63. Retoryka
64. Rozumienie samego siebie
65. Rozwiązywanie problemów
66. Rozwijanie wizji

[3] Prezentowana lista zawiera spis wszystkich elementów (uporządkowanych alfabetycznie), jakie pojawiły się w 33 badanych systemach kompetencji.

67. Rzetelność
68. Samodzielność
69. Skupianie się na rzeczach ważnych
70. Szczerość
71. Udzielanie ciągłej informacji zwrotnej (*feedback*)
72. Umiejętności prowadzenia rozmowy przez telefon
73. Umiejętności moderacyjne
74. Umiejętności prezentacyjne
75. Umiejętności działania w sposób uporządkowany
76. Umiejętności pisania
77. Umiejętności prowadzenia zebrań
78. Umiejętności słuchania
79. Umiejętności syntetyczne
80. Umiejętność administrowania infrastrukturą informatyczną
81. Umiejętność administrowania majątkiem
82. Umiejętność budowania rozwiązań informatycznych
83. Umiejętność budowania systemów zarządzania zasobami ludzkimi
84. Umiejętności handlowe
85. Umiejętność obsługi komputera
86. Umiejętność obsługi maszyn i urządzeń
87. Umiejętność organizowania procesów sprzedaży/dystrybucji
88. Umiejętność organizowania procesów zakupów
89. Umiejętność prowadzenia biura
90. Umiejętność prowadzenia księgowości
91. Umiejętność prowadzenia spraw kadrowych
92. Umiejętność prowadzenia szkoleń i *coachingów*
93. Umiejętność stosowania narzędzi marketingowych
94. Umiejętność stosowania narzędzi rachunkowości zarządczej
95. Umiejętność stosowania narzędzi rynku finansowego
96. Umiejętność stosowania prawa administracyjnego
97. Umiejętność stosowania prawa cywilnego i gospodarczego
98. Umiejętność stosowania prawa pracy
99. Umiejętność stosowania prawa spółdzielczego
100. Umiejętność stosowania prawa własności przemysłowej
101. Umiejętność stosowania wiedzy pielęgniarskiej
102. Umiejętność stosowania zasad logistyki wewnętrznej
103. Wiarygodność
104. Wspieranie innych
105. Wspieranie rozwoju organizacji
106. Współpraca w zespole
107. Współpraca wewnątrzfirmowa
108. Współpraca z przełożonymi
109. Wykorzystywanie wpływów zewnętrznych
110. Wywieranie wpływu
111. Wyznaczanie priorytetów
112. Zaangażowanie
113. Zarządzanie czasem
114. Zarządzanie informacjami
115. Zarządzanie jakością
116. Zarządzanie konfliktami
117. Zarządzanie na odległość
118. Zarządzanie operacyjne
119. Zarządzanie projektami
120. Zarządzanie przez cele
121. Zarządzanie rozwojem personelu
122. Zarządzanie ryzykiem
123. Zarządzanie strategiczne
124. Zarządzanie terytorium
125. Zarządzanie zasobami materialnymi
126. Zarządzanie zmianą
127. Zdolności przywódcze
128. Znajomość automatyki przemysłowej

129. Znajomość chemii
130. Znajomość elektroniki
131. Znajomość elektrotechniki
132. Znajomość funduszy unijnych
133. Znajomość języków obcych
134. Znajomość mechaniki
135. Znajomość mikrobiologii
136. Znajomość procesu produkcyjnego/technologicznego
137. Znajomość systemów jakości
138. Znajomość technologii budownictwa
139. Zorientowanie na fakty
140. Zrównoważenie emocjonalne

Załącznik nr 3. Przykładowy zestaw wskaźników behawioralnych dla kompetencji − motywowanie dla pracowników Działu Handlowego[4]

Poziom 1. Pracownik Działu Handlowego, spełniający wymagania tego poziomu kompetencji:

- potrafi utrzymać dyscyplinę pracy wśród swoich podwładnych oraz kontroluje i egzekwuje punktualność i trzeźwość wśród swoich podwładnych;
- dba o zrozumienie i przestrzeganie instrukcji i procedur wśród swoich podwładnych;
- dba o zrozumienie i przestrzeganie przepisów bhp wśród swoich podwładnych w celu zapewnienia im bezpiecznych warunków pracy.

Poziom 2. Pracownik Działu Handlowego, spełniający wymagania tego poziomu kompetencji:

- konsekwentnie egzekwuje i wspiera pracowników w realizacji powierzonych im zadań;
- buduje zaangażowanie pracowników, wykorzystując dostępne w firmie narzędzia regulaminowe i formalne, dotyczące motywacji płacowej;
- zwiększa zaangażowanie pracowników, delegując im zadania, odpowiadające ich poziomowi umiejętności;
- dostarcza pracownikom rzetelnych informacji, dotyczących standardów wykonania i oceny ich pracy.

Przykłady realizowania prostych i powtarzalnych zadań (przez podległych pracowników): wykładanie towaru na półkę, obsługa magazynowa klienta (załadunek towarów na samochód klienta) itp.

Poziom 3. Pracownik Działu Handlowego, spełniający wymagania tego poziomu kompetencji:

- buduje zaangażowanie pracowników, wykorzystując dostępne w firmie narzędzia regulaminowe i formalne, dotyczące motywacji płacowej i pozapłacowej;
- adekwatnie do sytuacji zwiększa zakres odpowiedzialności i samodzielności podległych pracowników;

[4] Opis wskaźników behawioralnych dla kompetencji − motywowanie zaczerpnięto z opracowanego przez autora systemu kompetencji. Prezentowany fragment dotyczy działu handlowego firmy X, zajmującej się działalnością produkcyjno-handlową w branży FMCG.

- przekazuje podwładnym wszystkie konieczne uprawnienia, pozwalające im na realizację powierzonych zadań;
- regularnie przekazuje pracownikom informacje zwrotne, dotyczące oceny ich pracy, wskazując dobre i słabsze strony ich działań oraz sposoby zwiększenia ich efektywności;
- dostrzega i samodzielnie rozwiązuje pojawiające się konflikty związane z codziennym wykonywaniem przez pracowników powierzonych im zadań.

Przykłady realizowania złożonych, ale powtarzalnych zadań (przez podległych pracowników): prowadzenie samodzielnych analiz rynkowych; samodzielne działania sprzedażowe przedstawicieli handlowych itp.

Poziom 4. Pracownik Działu Handlowego, spełniający wymagania tego poziomu kompetencji:

- stosuje zindywidualizowane narzędzia motywacji pozapłacowej;
- przekazuje podwładnym uprawnienia, pozwalające na realizację zadań;
- sprawnie i trafnie deleguje zarówno rutynowe, jak i nowe, trudne zadania, właściwie przypisując do ich realizacji pracowników o odpowiednich kompetencjach;
- w miarę rozwoju ich kompetencji przekazuje podległym pracownikom większy zakres odpowiedzialności i samodzielności;
- dostarcza pracownikom kompleksowych informacji zwrotnych nt. ich pracy, w celu budowania zaangażowania i podnoszenia efektywności;
- skutecznie radzi sobie z konfliktami, dotyczącymi relacji interpersonalnych, skutecznie je rozwiązując.

Przykłady realizowania (przez podległych pracowników) złożonych i zróżnicowanych zadań, obarczonych zwiększonym ryzykiem i odpowiedzialnością, wynikającą ze skali skutków biznesowych: koordynowanie działań sprzedażowych w podległym regionie, obsługa klientów kluczowych, obsługa klientów sieciowych itp.

Poziom 5. Pracownik Działu Handlowego, spełniający wymagania tego poziomu kompetencji:

- stosuje różne formy oddziaływań motywacyjnych, dostosowując styl i sposób motywowania do konkretnego pracownika i do sytuacji;
- efektywnie deleguje trudne, odpowiedzialne zadania, doskonale dobierając do nich kompetentnych pracowników;
- powierza i wspiera swoich pracowników w przyjmowaniu coraz większego zakresu samodzielności i odpowiedzialności;
- dobrze radzi sobie ze złożonymi, kompleksowymi sytuacjami konfliktowymi, znajdując skuteczne metody ich rozwiązywania.

Przykłady realizowania (przez podległych pracowników) złożonych i zróżnicowanych zadań, obarczonych dużym ryzykiem i odpowiedzialnością, wynikającą ze skali skutków biznesowych: pełna odpowiedzialność za realizację celów sprzedażowych w podległym regionie, pozyskiwanie nowych klientów kluczowych; kształtowanie i optymalizacja kanałów dystrybucji itp.

Załącznik nr 4. Przykładowy Kodeks Menedżera[5]

Jako menedżer jestem powiernikiem społeczeństwa, odpowiedzialnym za jedną z jego najważniejszych instytucji: przedsiębiorstwo, które dzięki połączeniu ludzi i zasobów wytwarza wartościowe produkty i usługi, jakich żaden człowiek nie wyprodukowałby samodzielnie. Moim celem jest służenie interesowi ogólnemu poprzez podnoszenie wartości, jaką powierzone mi przedsiębiorstwo tworzy dla społeczeństwa. Trwała i zrównoważona wartość powstaje wówczas, gdy w ujęciu gospodarczym, społecznym i środowiskowym firma uzyskuje wyniki, które są wymiernie wyższe od alternatywnych kosztów wszystkich wykorzystanych zasobów. Wypełniając moją rolę:

1. **Jestem świadomy,** że każde przedsiębiorstwo jest miejscem, w którym krzyżują się interesy wielu różnych grup i że mogą one być wzajemnie sprzeczne. Dążąc do ich zrównoważenia i pogodzenia, wybiorę drogę, która doprowadzi do zwiększenia wytwarzanej przez firmę wartości dla społeczeństwa w długim okresie. Realizacja tego celu może czasem odbywać się kosztem wzrostu lub utrzymania firmy i może wymagać ode mnie podjęcia tak trudnych działań, jak restrukturyzacja, przerwanie działalności firmy lub jej sprzedaż, jeśli właśnie to pozwoli zachować lub zwiększyć wytwarzaną wartość.

2. **Przysięgam,** że osobistych korzyści nigdy nie postawię ponad interesy przedsiębiorstwa, którego kierowanie zostało mi powierzone. Realizacja własnych interesów stanowi istotny bodziec gospodarki kapitalistycznej, ale niepohamowana chciwość może być bodźcem o równie dużej, tyle że niszczącej sile. Dlatego będę wystrzegał się decyzji i zachowań sprzyjających realizacji moich prywatnych ambicji, a szkodzących interesom przedsiębiorstwa, którym zarządzam, i społeczeństwa, któremu ono służy.

3. **Przyrzekam,** że będę w treści i w duchu przestrzegał praw oraz umów regulujących zachowanie moje, mojej firmy i otoczenia, w jakim ona funkcjonuje. Będę służył swoim zachowaniem za wzór uczciwości i postępował w zgodzie z wartościami, które publicznie wyznaję, Uczciwości tej będę również wymagał od innych i ujawnię wszelkie działania, stojące w sprzeczności z tym wspólnym kodeksem zawodowym.

4. **Ślubuję** przedstawiać wyniki mojej firmy w sposób rzetelny i przejrzysty wszystkim zainteresowanym stronom, tak aby umożliwić inwestorom, konsumentom i opinii publicznej podejmowanie decyzji na podstawie wiarygodnych i wyczerpujących informacji. Dołożę wszelkich starań, aby pomóc ludziom zrozumieć, w jaki sposób podejmowane są decyzje, które na nich wpływają.

[5] Prezentowany kodeks opracowano na podstawie: Khurana, Hohria (2009: 88–89).

Dokonywane przeze mnie wybory nie będą sprawiały wrażenia przypadkowych czy podyktowanych uprzedzeniami.

5. **Nie pozwolę**, aby na podejmowane przeze mnie decyzje miały wpływ względy rasy, płci, orientacji seksualnej, wyznania, narodowości, upodobań politycznych czy statusu społecznego. Dołożę wszelkich starań, aby chronić interesy osób, które nie sprawują władzy, a których pomyślność zależy od moich decyzji.

6. **Kierując firmą i dokonując wyborów, będę** rzetelnie, sumiennie i świadomie wykorzystywał najlepszą dostępną wiedzę. Przy podejmowaniu decyzji będę zasięgał porady moich kolegów i innych osób, które mogą posiadać cenne informacje. Będę też nieustannie inwestował w podnoszenie swoich kwalifikacji zgodnie z postępem nauki o zarządzaniu, pozostając przy tym otwarty na innowacje. Zrobię wszystko, co w mojej mocy, aby kształcić zarówno siebie, jak i kolejne pokolenie menedżerów i przyczynić się do systematycznego rozwoju tego zawodu i podnoszenia dobrobytu społeczeństwa.

7. **Zdaję sobie sprawę**, że moja pozycja i moje przywileje zawodowe wynikają z szacunku i zaufania, jakim cieszy się zawód menedżera. Dlatego przyjmuję na siebie odpowiedzialność za wcielanie w życie, ochronę i rozwój standardów profesji zarządzania, by przyczynić się do umacniania społecznego uznania dla tego zawodu.

Załącznik nr 5. Zasady Karty Zrównoważonego Rozwoju[6]

Zasada 1. **Ochrona środowiska priorytetem działania firmy** – ochrona środowiska i zrównoważony rozwój powinny być uznane za jedne z najważniejszych priorytetów firmy i znaleźć właściwe odzwierciedlenie w systemie zarządzania firmą oraz w dokumentach dotyczących strategii i polityki firmy.

Zasada 2. **Zintegrowany system zarządzania** – zarządzanie środowiskowe powinno być integralną częścią zarządzania firmą. Problemy ochrony środowiska powinny być uwzględniane na wszystkich poziomach zarządzania i we wszystkich komórkach i programach firmy.

Zasada 3. **Stałe doskonalenie** – dążyć do stałego doskonalenia polityki firmy, biorąc pod uwagę rozwój techniki, potrzeby konsumentów i oczekiwania społeczne – wdrażać programy i podejmować działania na rzecz ochrony środowiska w celu zminimalizowania szkodliwego oddziaływania zakładów i produktów na środowisko.

Zasada 4. **Kształcenie pracowników** – zapewnić takie kształcenie, szkolenie i odpowiednie motywowanie pracowników firmy, które spowoduje efektywne wypełnianie przez nich obowiązków w zakresie ochrony środowiska.

Zasada 5. **Wstępna ocena oddziaływania na środowisko** – należy sporządzić wstępną ocenę oddziaływania na środowisko dla każdej projektowanej nowej działalności lub każdego nowego projektu.

Zasada 6. **Ekologizacja produktów i usług na etapie ich projektowania** – system projektowania produktów i usług powinien zapewniać minimalizację ich uciążliwości dla środowiska, bezpieczeństwo w eksploatacji, oszczędność pod względem zużycia energii i wykorzystania zasobów naturalnych, możliwość powtórnego wykorzystania po zużyciu oraz bezpieczny sposób utylizacji.

Zasada 7. **System porad dla klientów** – doradzać, a nawet − gdy zaistnieje taka potrzeba – szkolić klientów, dystrybutorów oraz całą społeczność w zakresie bezpiecznego użytkowania, transportu, przechowywania i likwidowania produktów wytwarzanych przez firmę.

Zasada 8. **Ekologizacja procesów produkcyjnych i eksploatacji urządzeń** – projektując procesy technologiczne i eksploatując urządzenia wytwórcze, brać pod uwagę efektywne wykorzystanie energii i materiałów, zrównoważone zużycie zasobów, a także ograniczanie szkodliwego wpływu na środowisko oraz zmniejszanie ilości wytwarzanych odpadów i odpowiednie ich zagospodarowanie.

---

[6] Zasady karty opracowano na podstawie: *Karta Biznesu na rzecz Zrównoważonego Rozwoju – International Chamber of Commerce, The Business Charter for Sustainable Development*, 1992, za: Rok (2001: 163–165)

Zasada 9. **Badania dotyczące wpływu na środowisko** – prowadzić i wspierać badania wpływu na środowisko surowców, produktów, procesów, emitowanych zanieczyszczeń i odpadów produkcyjnych, związanych z działalnością firmy oraz szukać środków służących do minimalizowania tych niekorzystnych wpływów.

Zasada 10. **Środki zapobiegawcze** – modernizować procesy produkcyjne oraz kształtować model konsumpcji produktów i usług, wykorzystując osiągnięcia nauki i postęp techniczny, aby zapobiegać nieodwracalnej degradacji środowiska.

Zasada 11. **Oddziaływanie na podwykonawców i dostawców** – domagać się stosowania niniejszych zasad przez wszystkich dostawców surowców i materiałów oraz podwykonawców, zachęcając i pomagając we wprowadzaniu koniecznych ulepszeń w ich działalności.

Zasada 12. **Przeciwdziałanie nadzwyczajnym zagrożeniom środowiska** – opracować i wdrożyć w przedsiębiorstwie plan działań – uzgodniony z odpowiednimi władzami lokalnymi, służbami ratownictwa i miejscową ludnością – w przypadku powstania nadzwyczajnych zagrożeń środowiska.

Zasada 13. **Transfer technologii przyjaznych środowisku** – przyczyniać się do transferu przyjaznych środowisku technologii i metod zarządzania zainteresowanym przedsiębiorstwom w sektorze przemysłowym oraz jednostkom sektora publicznego.

Zasada 14. **Wnoszenie wkładu w działalność proekologiczną** – brać udział w rozwoju proekologicznej polityki społecznej i gospodarczej, a także przyczyniać się do ustanawiania proekologicznych programów samorządowych, rządowych i międzynarodowych oraz inicjatyw edukacyjnych służących ochronie środowiska.

Zasada 15. **Prowadzenie dialogu ze społeczeństwem** – być otwartym na dialog z pracownikami i społeczeństwem na temat potencjalnych zagrożeń dla środowiska, wynikających z procesów produkcyjnych i eksploatacyjnych wytwarzanych produktów lub dostarczanych usług.

Zasada 16. **Przestrzeganie wszelkich norm ochrony środowiska** – prowadzić zakładowy monitoring środowiska, audyty i przeglądy środowiskowe, oceniać zgodność działań z przyjętymi przez firmę normami i procedurami oraz wymaganiami, wynikającymi z prawa ochrony środowiska, a także okresowo informować udziałowców, zarząd, pracowników, władze i społeczeństwo o środowiskowych efektach działań firmy.

Załącznik nr 6. Koncepcja inteligentnego emocjonalnie przywództwa według D. Golemena, R. Boyatzisa, R. i A. McKee[7]

Kompetencje osobiste: umiejętności decydujące o tym, jak radzimy sobie ze sobą:

1. Samoświadomość:
   - samoświadomość emocjonalna: rozpoznawanie swoich emocji i ich działania, posługiwanie się intuicją przy podejmowaniu decyzji;
   - trafna samoocena: znajomość swoich mocnych i słabych stron;
   - pewność siebie: głębokie poczucie własnej wartości i swoich możliwości;
2. Samokontrola:
   - samokontrola emocjonalna: panowanie nad destrukcyjnymi emocjami i impulsami;
   - otwartość: uczciwość, prawość, wiarygodność;
   - elastyczność: swobodne dostosowywanie się do zmieniającej się sytuacji lub pojawiających się przeszkód;
   - nastawienie na sukces: dążenie do osiągania coraz lepszych rezultatów, odpowiadających wewnętrznym standardom doskonałości;
   - inicjatywa: gotowość do działania i wykorzystywania pojawiających się możliwości;
   - optymizm: dostrzeganie pozytywnej strony sytuacji.

Kompetencje społeczne: umiejętności decydujące o tym, jak radzimy sobie z relacjami z innymi:

1. Świadomość społeczna:
   - empatia: wyczuwanie emocji innych, rozumienie ich punktu widzenia, aktywne zainteresowanie ich problemami;
   - świadomość organizacyjna: rozpoznawanie bieżących tendencji, siatki decyzyjnej i polityki na poziomie organizacji;
   - uczynność: rozpoznawanie i realizowanie potrzeb podwładnego, partnera czy klienta.
2. Zarządzanie relacjami:
   - inspirowanie: kierowanie i motywowanie poprzez mobilizującą wizję;
   - wywieranie wpływu: stosowanie różnych technik perswazyjnych;

[7] Prezentowaną koncepcję opracowano na podstawie: Golemen, Boyatzis, McKee (2002: 57–58).

- rozwój innych: wspieranie zdolności innych ludzi poprzez sygnały zwrotne i wskazówki do działania;
- inicjowanie zmian: inicjowanie zmian, zarządzanie nimi i sterowanie w nowym kierunku;
- zarządzanie konfliktem: zażegnywanie sporów;
- praca zespołowa: współpraca i budowanie zespołów.

Załącznik nr 7. Charakterystyka kompetencji inteligencji emocjonalnej EQ według klasyfikacji firmy FPL Sp. z o.o.[8]

Kompetencje psychologiczne:

1. Samoświadomość – osoby mające wysoki poziom samoświadomości charakteryzują się umiejętnością szybkiego i jednocześnie trafnego rozpoznawania oraz nazywania swoich emocji. Potrafią wyczuwać nawet subtelne zmiany swojego nastroju. Uświadamiają sobie wzajemne związki miedzy własnym stanem emocjonalnym a decyzjami, które podejmują. Umiejętnie wykorzystują podpowiedzi intuicji. Osoby te, nawiązując relacje z otoczeniem, potrafią przewidywać własne nastroje oraz reakcje.

Osoby, cechujące się niskim poziomem samoświadomości, nie potrafią na ogół rozpoznawać swoich stanów emocjonalnych. Mogą mieć trudności z nazywaniem swoich emocji, których pojawienie się bywa dla nich zaskakujące. Mają problemy z zauważeniem związków pomiędzy swoimi emocjami a decyzjami, które podejmują. Osoby te z reguły sprawdzają się na stanowiskach wykonawczych, wymagających niewielkiego kontaktu z innymi ludźmi.

2. Samoocena – osoby, charakteryzujące się wysokim poziomem samooceny, świadomie akceptują własną osobę. Porażki, przeciwieństwa, a także opinie innych nie mają wpływu na ich poczucie własnej wartości. Potrafią bronić swojego zdania i jeśli są przekonane, że mają racją, to nie lękają się występować przeciwko powszechnie akceptowanym w środowisku sądom. Opisane cechy sprawiają, że osoby o wysokim poziomie wiary w siebie czują się dobrymi pracownikami i wartościowymi ludźmi.

Osoby, posiadające niski poziom wiary we własne możliwości, nie potrafią pozbyć się przekonania o swojej małej wartości, co jest szczególnie widoczne w ich życiu zawodowym. Negatywne nastawienie do siebie nie pozwala im w pełni wykorzystać własnego potencjału. Porażki, nawet niewielkie, odbierają im wiarę we własne siły. Często podporządkowują się opinii innych ludzi, ponieważ nie są przekonane o wartości własnych pomysłów. Osoby te mogą sprawdzać się na stanowiskach, gdzie efekty ich pracy łatwo ocenić, a kontakt z innymi osobami jest potrzebny tylko w niewielkim stopniu.

3. Samokontrola – wysoki poziom samokontroli pozwala na kierowanie swoimi emocjami w taki sposób, aby umożliwiały one efektywne działanie. Osoby, charakteryzujące się dużymi możliwościami w tym zakresie, wiedzą,

[8] Prezentowaną charakterystykę opracowano na podstawie: Krokowski, Rydzewski (2002: 73–174) oraz Raportów z badania kompetencji inteligencji emocjonalnej EQ, realizowanych za pomocą testu *EQ FPL*.

w jaki sposób emocje mogą być wsparciem w rozwiązywaniu problemów i radzeniu sobie w trudnych sytuacjach. Nie dopuszczają do tego, by stres czy zdenerwowanie uniemożliwiły im precyzyjne myślenie. Są w stanie rozładowywać gromadzące się w nich napięcia emocjonalne, przez co zapobiegają ich kumulacji i negatywnemu wpływowi na organizm.

O osobach z niskim poziomem samokontroli często mówimy, że działają głównie pod wpływem emocji. Bywa, że nie są w stanie opanować wzrastającego napięcia emocjonalnego i jego skutki stają się widoczne dla otoczenia. Znajdując się w sytuacji wywołującej duży stres, czy też będąc pod presją, osoby te mogą mieć poważne trudności z rozładowywaniem powstałych napięć. Silne emocje uniemożliwiają im często efektywne działanie, związane z wykonywaniem obowiązków. Długotrwała kumulacja negatywnych emocji i brak umiejętności radzenia sobie z nimi może mieć swoje skutki w postaci dolegliwości somatycznych. Osoby takie winny raczej poświęcić się pracy indywidualnej na stanowiskach niewymagających kontaktów z innymi osobami.

Kompetencje prakseologiczne:

1. Sumienność – dla osób, mających wysoki poziom sumienności, naturalne jest przekonanie, że w niektórych sytuacjach muszą podjąć odpowiedzialność nie tylko za powierzone im obowiązki, ale również za inne sprawy, dotyczące organizacji, z którą są związane. Osoby te starają się możliwie najrzetelniej wywiązywać z każdego zobowiązania, niezależnie od tego, czy leży ono w zakresie ich obowiązków i czy ich wysiłek zostanie zauważony oraz doceniony. Wolą ponieść konsekwencje swoich błędów, niż narazić się na niepokój sumienia z powodu ich ukrycia. Sumienne wykonywanie powierzonych im obowiązków jest dla tych osób źródłem satysfakcji z wykonywanej pracy.

Osoby, mające niski poziom sumienności, unikają przyjmowania odpowiedzialności. Próbują dostosować poziom rzetelności wykonywanych zadań do poziomu kontroli, ale nie zawsze im się to udaje. Jeżeli popełnią błąd, starają się go ukryć, często nie bacząc na straty, jakie przynoszą organizacji takim działaniem. Sumienne wykonywanie zadań nie stanowi dla nich źródła satysfakcji z pracy. Osoby te mogą pracować na stanowiskach, na których uzyskają wsparcie i kontrolę ze strony innych pracowników.

2. Adaptacja – dla osób, mających wysoki poziom umiejętności adaptacyjnych, wszelkie zmiany, niezależnie od tego, jak bardzo są głębokie i niespodziewane, stanowią wyzwanie, z którym lubią się mierzyć. Trudno je zaskoczyć, gdyż mają duży dar obserwacji i potrafią wyczuć zmianę, zanim jeszcze zostaną o niej powiadomione. Ich zachowania są elastyczne, łatwo przystosowują się do zmieniających się warunków.

Osoby, które charakteryzuje niski poziom umiejętności adaptacyjnych, nie są zwolennikami zmian. Dostosowywanie się do zmian wymaga od nich niezwykle dużego wysiłku; zazwyczaj przystosowują się powoli i z dużą trudnością. Poszukują stabilizacji, a każda zmiana wywołuje w nich poczucie zagrożenia i lęku. Nie są w stanie przewidzieć zmian i dlatego nie są do nich przygotowane, co odbija się na jakości ich pracy. Często zmieniająca się sytuacja jest dla nich źródłem stresu. Osoby takie mogą wykonywać pracę opartą na stałych regułach i w stabilnych warunkach.

3. Motywacja – osoby o wysokim poziomie motywacji czerpią satysfakcję z osiągania ambitnych celów. Pokonywanie trudności, związanych z realizacją zadań, jest dla nich źródłem satysfakcji i wpływa wręcz mobilizująco. Osoby te często mają wypracowane strategie osiągania wyznaczonych celów i są zdolne do bardzo dużego zaangażowania w realizację powierzonych im zadań. Pokonywanie własnych ograniczeń stanowi dla nich źródło przyjemności i satysfakcji. Znajomość hierarchii celów pomaga im w dokonywaniu trafnych wyborów i dobraniu odpowiedniej taktyki działania.

Osoby o niskim poziomie motywacji tęsknią za poczuciem bezpieczeństwa, które daje realizacja dobrze znanych, rutynowych zadań. Wysiłek, jaki miałyby włożyć we własny rozwój, przekraczanie swoich ograniczeń, wolą przeznaczyć na osiąganie prostych i nieodległych celów. Próby wyznaczenia sobie ambitnych zadań z reguły kończą się niepowodzeniem i przynoszą frustrację. Osoby te nie są dość zaangażowane i nie przejawiają entuzjazmu niezbędnego do opracowania odpowiednich strategii działania. Nie potrafią radzić sobie z porażkami, których doświadczają na drodze do osiągnięcia celów. Osoby te mogą wykonywać prace, w której zadania i normy są bardzo jasno wyznaczone.

Kompetencje socjologiczne:

1. Empatia – osoby, mające wysoki poziom empatii, bardzo łatwo rozpoznają emocje innych ludzi i trafnie odczytują ich nastroje. Potrafią zrozumieć uczucia ludzi ze swojego otoczenia i w naturalny sposób dostosować się do nich. Umiejętności te pozwalają im na utrzymywanie bliskich emocjonalnych kontaktów w pracy i poza nią. Zdolność rozpoznawania emocji drugiego człowieka i wczuwania się w nie umożliwia osobom o wysokiej empatii łatwe zrozumienie punktu widzenia i sposobu myślenia innych, co ma ogromne znaczenie zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym.

Osobom z niskim poziomem empatii trudno jest wczuć się w emocje innych. Mogą mieć problemy ze zrozumieniem punktu widzenia i nastrojów ludzi, będących w odmiennych od ich własnych stanach emocjonalnych. Potrafią też nie zauważać u innych symptomów świadczących o określonych emocjach, przez co mogą być odbierane jako osoby mało wrażliwe. Nawiązywanie

kontaktów z otoczeniem sprawia im dużą trudność. Mogą być postrzegane jako osoby zamknięte na emocjonalną atmosferę wokół nich. Osoby te powinny wykonywać pracę, w której kontakt z innymi podlega sformalizowanym regułom.

2. Perswazja – osoby, które osiągnęły wysoki poziom w sztuce perswazji, umiejętność przekonywania innych mają rozwiniętą do tego stopnia, że bez problemu potrafią zainteresować ich każdym tematem i przekonać do swoich pomysłów. W sposób naturalny posługują się różnymi strategiami wywierania wpływu. Ich siła oddziaływania jest na tyle mocna, że osoby przez nich przekonane często stają się zwolennikami przedstawianych im poglądów, a nawet przekonują do nich innych.

Osoby, których umiejętność wpływania na innych stoi na niskim poziomie, nie mają daru przekonywania i ich wysiłki w tym zakresie przynoszą efekty nieproporcjonalnie niższe od nakładów. Można o nich powiedzieć, że nie znają skutecznych sposobów wpływania na ludzi. Brak znajomości sposobów wzbudzania zainteresowania grupy powoduje, że raczej ciężko im jest przekonać kogokolwiek nawet do słusznej idei. Nie potrafią wzbudzić entuzjazmu innych nawet wtedy, gdy mają najlepsze pomysły na rozwiązanie jakiegoś problemu. Osoby te mogą wykonywać pracę, która nie wymaga kontaktów z klientami ani też przedstawiania własnych rozwiązań innym pracownikom.

3. Przywództwo – osoby o wysokim poziomie zdolności przywódczych bez problemów wyczuwają nastroje i aspiracje grupy. Umieją intuicyjnie wykorzystać tę wiedzę i nakłonić grupę do działania, nawet wbrew indywidualnym dążeniom jej członków. Konsolidują zespół swoich podwładnych, potrafią swoim zachowaniem zadbać o stworzenie takiej atmosfery w grupie, by służyła realizacji wyznaczonych zadań. Są w stanie wzbudzić entuzjazm, zaangażowanie i zapanować nad nastrojami innych, gdy wymaga tego sytuacja. Przez zespół odbierane są jako osoby wiarygodne i odpowiedzialne, posiadające wizję i charyzmę.

Osoby o niskim poziomie zdolności przywódczych nie tylko pozbawione są umiejętności wytworzenia w grupie pożądanych przez siebie nastrojów, ale także mają trudności z rozpoznawaniem panujących w niej dążeń i aspiracji. Brak tej zdolności uniemożliwia im pociągniecie za sobą innych i przekonywanie do nowych idei. Osoby te nie cieszą się opinią ludzi wiarygodnych, zdolnych narzucić innym własną wizję. Znalezienie metody skutecznego nakłonienia grupy do działania często wykracza poza ich możliwości. Osoby te mogą wykonywać prace niewymagające kierowania zespołem ludzi.

4. Współpraca – osoby, charakteryzujące się wysokim poziomem umiejętności współdziałania, potrafią swoją obecnością w zespole wpływać na polepszenie skuteczności jego funkcjonowania. Identyfikują się z zespołem i celami, jakie ma on osiągnąć. Osoby te potrafią szybko nawiązać kontakt i dbają

o wzajemne, dobre relacje w grupie, co sprzyja wspólnej, efektywnej pracy. Swoim działaniem wspierają zespół w sposób istotny dla końcowego sukcesu, przyczyniając się jednocześnie do stworzenia atmosfery możliwie najlepszej współpracy.

Osoby z niskim poziomem umiejętności współdziałania zdecydowanie wolą pracę indywidualną od zespołowej. Współpraca z innymi może kosztować je wiele wysiłku i być źródłem stresu. Ciężko im zbudować więzi z pozostałymi członkami zespołu, a kiedy tak się stanie, relacje te są zazwyczaj powierzchowne. Osoby te nie lubią angażować się w pracę grupy na rzecz wspólnych celów, które zazwyczaj wydają im się obce. Nie potrafiłyby też zrezygnować z własnych aspiracji, by umożliwić grupie osiągnięcie lepszych rezultatów. Często osoby te nie wnoszą wiele do pracy zespołowej, a czasami mogą tę pracę wręcz utrudniać. Osoby te powinny pracować indywidualnie.

Załącznik nr 8. Zasady wymagane od firmy „Inwestor w Ludzi”

Zasada 1. **Rozwijanie strategii służącej podnoszeniu efektywności funkcjonowania organizacji** („Inwestor w Ludzi” rozwija efektywne strategie dla podniesienia efektywności organizacji poprzez własnych ludzi).

Przejaw I. Strategia, służąca podniesieniu efektywności organizacji, jest zdefiniowana jasno i zrozumiale:

1. Główni menedżerowie zapewniają, że organizacja ma przejrzysty cel i wizję, popartą przez strategię, służącą podniesieniu efektywności jej funkcjonowania,

2. Główni menedżerowie zapewniają, że organizacja ma biznesplan z wyraźnie zdefiniowanymi wskaźnikami efektywności działania.

3. Główni menedżerowie zapewniają, że kształtowane są konstruktywne stosunki z kluczowymi grupami (tam gdzie wstępują), z którymi konsultowane są zmiany w biznesplanie organizacji.

4. Menedżerowie potrafią opisywać, jak włączają ludzi w rozwijanie biznesplanu organizacji oraz kiedy uzgadniają cele zespołowe i indywidualne.

5. Ludzie, którzy są członkami kluczowych grup, mogą potwierdzać, że główni menedżerowie zapewniają, że ustanowione są konstruktywne stosunki z grupami i że konsultuje się z nimi rozwijanie biznesplanu organizacji.

6. Ludzie mogą wyjaśniać cele ich zespołów i organizacji na poziomie odpowiadającym charakterowi ich zadań (roli) i potrafią opisać, w jaki sposób przyczyniać się będą do ich rozwijania i osiągania.

Przejaw II. Nauka i rozwój traktowane są jako działania planowe, służące osiągnięciu celów organizacji:

1. Główni menedżerowie potrafią zdefiniować potrzeby organizacji w zakresie nauki i rozwoju, potrafią określić plany i zasoby, służące zaspokojeniu tych potrzeb oraz jak to wpływa na możliwość osiągania konkretnych celów zespołowych i jak ten wpływ zostanie oceniony.

2. Menedżerowie potrafią zdefiniować potrzeby zespołu w zakresie nauki i rozwoju działania, mające służyć zaspokojeniu tych potrzeb oraz jak to wpływa na możliwość osiągania konkretnych celów zespołowych i jak ten wpływ zostanie oceniony.

3. Ludzie potrafią opisać, w jaki sposób uczestniczą w identyfikowaniu ich potrzeb rozwojowych i określaniu działań koniecznych dla ich zaspokojenia.

4. Ludzie potrafią opisać, w jaki sposób to, czego się uczą oraz jakie działania rozwojowe podejmują, powinno pomóc im osiągnąć oczekiwane rezultaty własne, zespołowe i organizacji.

Przejaw III. Strategie zarządzania ludźmi są tak zaprojektowane, by promować równość szans rozwoju dla ludzi organizacji:

1. Główni menedżerowie potrafią opisać strategie, mające zastosowanie w kreowaniu środowiska, w którym każdy jest zachęcany, by wnosić pomysły i by poprawiać własną efektywność i efektywność innych ludzi.

2. Główni menedżerowie dostrzegają różne potrzeby ludzi i potrafią opisać strategie wykorzystywane do zapewnienia każdemu pracownikowi odpowiedniego i sprawiedliwego wsparcia w dostępie do nauki i rozwoju, służącego podniesieniu jego efektywności zawodowej.

3. Menedżerowie dostrzegają różne potrzeby ludzi i potrafią opisać, w jaki sposób potrafią zapewnić każdemu pracownikowi odpowiednie i sprawiedliwe wsparcie w dostępie do nauki i rozwoju, służące podniesieniu jego efektywności zawodowej.

4. Ludzie wierzą, że menedżerowie są oddani temu, by zapewnić każdemu pracownikowi odpowiednie i sprawiedliwe wsparcie w dostępie do nauki i rozwoju, służące podniesieniu jego efektywności zawodowej.

5. Ludzie potrafią dać przykłady, w jaki sposób byli zachęcani, by zgłaszać własne pomysły, służące podniesieniu ich efektywności i efektywności innych ludzi.

Przejaw IV. Umiejętności menedżerów, konieczne do przewodzenia, zarządzania i efektywnego wspierania rozwoju ludzi, są zdefiniowane jasno i zrozumiale:

1. Główni menedżerowie potrafią opisać wiedzę, umiejętności i zachowania, które menedżerowie muszą posiadać, by efektywnie przewodzić, zarządzać i rozwijać ludzi oraz potrafią wskazać plany, które mają służyć nabyciu tych umiejętności przez menedżerów.

2. Menedżerowie potrafią opisać wiedzę, umiejętności i zachowania, które muszą posiadać, by efektywnie przewodzić, zarządzać i rozwijać ludzi.

3. Ludzie potrafią opisać, co menedżer powinien robić, by efektywnie nimi przewodzić, zarządzać i rozwijać.

Zasada 2. **Podejmowane są działania dla podniesienia efektywności funkcjonowania organizacji** („Inwestor w Ludzi" podejmuje skuteczne działania w celu podniesienia efektywności funkcjonowania organizacji poprzez własnych ludzi).

Przejaw V. Menedżerowie są skuteczni w przewodzeniu, zarządzaniu i rozwijaniu ludzi:

1. Menedżerowie potrafią opisać, w jaki sposób skutecznie przewodzą, zarządzają i rozwijają ludzi.

2. Menedżerowie potrafią dać przykłady, w jaki sposób udzielają ludziom konstruktywnej informacji zwrotnej, dotyczącej ich efektywności, w sposób regularny i na czas.

3. Ludzie potrafią opisać, w jaki sposób ich menedżerowie są skuteczni w przewodzeniu, zarządzaniu i rozwijaniu innych ludzi.

4. Ludzie potrafią dać przykłady, w jaki sposób otrzymują konstruktywne informacje zwrotne na temat swojej efektywności, przedstawiane im regularnie i na czas.

Przejaw VI. Wkład ludzi w organizację jest dostrzegany i doceniany:

1. Menedżerowie potrafią dać przykłady, w jaki sposób rozpoznają i doceniają indywidualny wkład ludzi w organizację.

2. Ludzie potrafią opisać, jaki wkład wnoszą w organizację, i wierzą, że to pozytywnie wpływa na efektywność jej funkcjonowania.

3. Ludzie potrafią opisać, w jaki sposób ich wkład w organizację jest rozpoznawany i doceniany.

Przejaw VII. Ludzie są zachęcani, by podejmować inicjatywę i odpowiedzialność poprzez branie udziału w podejmowaniu decyzji:

1. Menedżerowie potrafią opisać, w jaki sposób promują poczucie własności i odpowiedzialności przez zachęcanie ludzi, by brali udział w podejmowaniu decyzji, zarówno w odniesieniu do indywidualnych osób, jak i do całych kluczowych grup, tam, gdzie one występują.

2. Ludzie potrafią opisać, w jaki sposób są zachęcani, by brać udział w podejmowaniu decyzji, które dotyczą efektywności poszczególnych osób, zespołów i organizacji w zakresie, który jest odpowiedni do charakteru ich zadań (roli).

3. Ludzie potrafią opisać, w jaki sposób są zachęcani, by podejmować inicjatywę i odpowiedzialność za decyzje, które dotyczą efektywności poszczególnych osób, zespołów i organizacji w zakresie, który jest odpowiedni do charakteru ich zadań (roli).

Przejaw VIII. Ludzie uczą się i rozwijają skutecznie:

1. Menedżerowie potrafią opisać, w jaki sposób upewniają się, że potrzeby ludzi w zakresie nauki i rozwoju są zaspokajane.

2. Ludzie potrafią opisać, w jaki sposób ich potrzeby w zakresie nauki i rozwoju są zaspokajane, czego nauczyli się i w jaki sposób wykorzystali to w realizacji swych zadań (roli).

3. Ludzie, którzy są nowi w organizacji i mają nowe zadania (role), potrafią opisywać, w jaki sposób ich adaptacja do organizacji pomogła im działać efektywnie.

Zasada 3. **Ocenianie wpływu wywieranego na efektywność funkcjonowania organizacji** („Inwestor w Ludzi" potrafi zademonstrować wpływ, jaki wywarły jego inwestycje w ludzi na efektywność funkcjonowania organizacji).

Przejaw IX. Inwestycje w ludzi poprawiają efektywność funkcjonowania organizacji:

1. Główni menedżerowie potrafią opisać całościowe inwestycje organizacji, dotyczące czasu, pieniędzy i zasobów w naukę i rozwój.

2. Główni menedżerowie potrafią opisać i określić ilościowo tam, gdzie ma to zastosowanie, jak nakłady na naukę i rozwój podniosły efektywność funkcjonowania organizacji.

3. Główni menedżerowie potrafią opisać, w jaki sposób oszacowanie ich inwestycji w ludzi przekłada się na rozwój ich zespołów i organizacji.

4. Menedżerowie potrafią opisać, w jaki sposób nakłady na naukę i rozwój podniosły efektywność funkcjonowania ich zespołów i organizacji.

5. Ludzie potrafią opisać, w jaki sposób nakłady na naukę i rozwój podniosły efektywność funkcjonowania ich zespołów i organizacji.

Przejaw X. Sposób, w jaki ludzie są zarządzani i rozwijani stale jest doskonalony:

1. Główni menedżerowie potrafią opisać, w jaki sposób oszacowanie ich inwestycji w ludzi wpłynęło na udoskonalenie strategii organizacji w obszarze zarządzania i rozwoju ludzi.

2. Menedżerowie potrafią opisać, jak udoskonalili oni sposób zarządzania i rozwijania ludzi,

3. Ludzie potrafią opisać, jakie udoskonalenia wdrożono w sposobie zarządzania i rozwijania ludzi przez menedżerów organizacji.

SPIS RYSUNKÓW

Rysunek 1.1. Kryteria poziomów w systemie NVQ 18
Rysunek 1.2. Idea kompetencji organizacji 21
Rysunek 1.3. Dwa podejścia do budowania strategii 25
Rysunek 1.4. Cykl procesu zarządzania strategicznego 26
Rysunek 1.5. Relacje pomiędzy zasobami, umiejętnościami i kluczowymi kompetencjami . 29
Rysunek 1.6. Kompetencje jako źródło przewagi konkurencyjnej organizacji 32
Rysunek 1.7. Istotne cechy – struktura segmentu (rynku) 33
Rysunek 1.8. Kompetencje a system zarządzania organizacją 34
Rysunek 2.1. Trafność wybranych metod selekcyjnych 45
Rysunek 2.2. Porównanie wyników badania kompetencji grupy kandydatów w firmie X . 49
Rysunek 2.3. Indywidualne wyniki badania kompetencji osoby X (firma X) 50
Rysunek 2.4. Pająk kompetencji Kandydata A (firma Y) 51
Rysunek 2.5. Obszary funkcjonowania systemu ocen 53
Rysunek 2.6. Zakres stosowania finansowych narzędzi motywacji w ogólnym modelu systemu ocen 54
Rysunek 2.7. Model A – realizacji systemu ocen 55
Rysunek 2.8. Model B – realizacji systemu ocen 56
Rysunek 2.9. Model C – realizacji systemu ocen 58
Rysunek 2.10. Model D – realizacji systemu ocen 59
Rysunek 2.11. Model E – realizacji systemu ocen 60
Rysunek 2.12. Ogólna koncepcja budowy zintegrowanego narzędzia badania potrzeb i oceny efektywności działań rozwojowych 63
Rysunek 2.13. Wzorcowy opis kompetencji: „efektywne komunikowanie się” . . . 65
Rysunek 2.14. Pojedynczy zapis (rekord) bazy wiedzy (fragment) 66
Rysunek 2.15. Poziom spełniania wymogów profilu kompetencyjnego 67
Rysunek 2.16. Zestawienie modułów szkoleniowych (fragment) 68
Rysunek 2.17. Analiza obszarów szkoleniowych 69
Rysunek 2.18. Analiza porównawcza wyników ocen kompetencji (fragment) 70
Rysunek 2.19. Analiza porównawcza wyników ocen umiejętności (fragment) 71
Rysunek 2.20. Analiza efektywności działań szkoleniowych 73
Rysunek 2.21. Ogólny model realizacji działań w ramach metody ROI 74
Rysunek 2.22. Zmiana wartości punktowej dla poszczególnych grup kompetencji . . . 84
Rysunek 2.23. Porównanie aktualnych wynagrodzeń firmy X z wynikami wartościowania oraz wynagrodzeniem rynkowym 85
Rysunek 2.24. Relacje pomiędzy strategią organizacji, poszczególnymi etapami procesu kadrowego (funkcji personalnej) a wykorzystywaniem kompetencji 87

Rysunek 3.1. Podstawowe charakterystyki badanych firm 95
Rysunek 3.2. Zakres prowadzonej działalności badanych firm 97
Rysunek 3.3. Kategorie elementów występujących w badanych systemach kompetencji . 98
Rysunek 3.4. Zestawienie kompetencji najczęściej pojawiających się w badanych systemach 98
Rysunek 4.1. Zintegrowany model kompetencji 112
Rysunek 4.2. Wiedza w strukturze aktywów organizacyjnych 115
Rysunek 4.3. Sposoby konwersji wiedzy 116
Rysunek 4.4. Wzajemne relacje wiedzy i kompetencji 117
Rysunek 4.5. Trzy grupy umiejętności kierowniczych według R. L. Katza 126
Rysunek 4.6. Cykl uczenia się Kolba według modelu K. Levina 129
Rysunek 4.7. Pojedyncza i podwójna pętla uczenia się 129
Rysunek 4.8. Cykl społecznego uczenia się organizacji 130
Rysunek 4.9. Wiedza a intuicja w organizacji 136
Rysunek 4.10. Osiem rodzin wartości 140
Rysunek 4.11. Osiem rodzin wartości w Polsce 142
Rysunek 4.12. Cztery pozycje życiowe 146
Rysunek 4.13. Przykładowe transakcje w ramach koncepcji analizy transakcyjnej . . . 148
Rysunek 4.14. Komponenty składowe postaw 150
Rysunek 4.15. Związki między przekonaniami, postawami a wartościami 154
Rysunek 4.16. Model procesu socjalizacji 156
Rysunek 4.17. Struktura subiektywnego doświadczenia 164
Rysunek 4.18. Cztery składowe kultury organizacyjnej, wyznaczające oczekiwany sposób przejawiania kompetencji przez pracowników 170
Rysunek 4.19. Złożoność interakcji w odniesieniu do dwóch typów zachowań . . . 171
Rysunek 4.20. Dwie pętle koła godzenia wartości 172
Rysunek 4.21. Cztery główne typy kultury organizacyjnej według Camerona i Quinna . 174
Rysunek 4.22. Schemat poziomów kompetencji – wersja dla 4 poziomów 179
Rysunek 4.23. Schemat poziomów kompetencji – wersja dla 5 poziomów 180

SPIS TABEL

Tabela 1.1. Porównanie trzech podejść: strukturalizmu, fenomenologii i behawioryzmu . 16
Tabela 1.2. Zestawienie wybranych modeli tworzenia strategii 24
Tabela 2.1. Ewolucja funkcji personalnej organizacji 39
Tabela 2.2. Przydatność różnych metod do oceny wybranych kompetencji 46
Tabela 2.3. Wybrane parametry różnych metod do oceny kandydatów 46
Tabela 2.4. Przykład arkusza wywiadu kompetencyjnego (fragment) 48
Tabela 2.5. Syntetyczne zestawienie wyników badania kompetencji w firmie X . . . 49
Tabela 2.6. Główne charakterystyki praktycznych modeli oceny 61
Tabela 2.7. Porównanie profili kompetencyjnych wybranych stanowisk pracy 79
Tabela 2.8. Przykładowy opis stanowiska pracy (fragment) 81
Tabela 2.9. Korzyści wynikające ze stosowania systemu kompetencji w organizacji . . 86
Tabela 3.1. Sześć grup kompetencji w ramach *Personal Competence Framework* . . 90
Tabela 3.2. Charakterystyka kluczowych kompetencji organizacji 92
Tabela 3.3. Wielkość zatrudnienia badanych firm 96
Tabela 3.4. Zestawienie kompetencji kierowniczych pojawiających się w badanych systemach 100
Tabela 3.5. Zestawienie najczęściej pojawiających się kompetencji ogólnych w badanych systemach 102
Tabela 3.6. Zestawienie najczęściej pojawiających się kompetencji technicznych w badanych systemach 103
Tabela 3.7. Zestawienie pojawiających się cech osobowościowych w badanych systemach 103
Tabela 4.1. Zestawienie różnych typologii wiedzy organizacyjnej 114
Tabela 4.2. Kategorie wiedzy wykorzystywanej w organizacji 114
Tabela 4.3. Porównanie dwóch rodzajów wiedzy 125
Tabela 4.4. Charakterystyka skal pomiarowych 133
Tabela 4.5. Przykłady wartości ostatecznych i instrumentalnych według skali wartości Rokeacha 139

LITERATURA

Agor W. H. (red.), (1998), *Intuicja w organizacji. Jak twórczo przewodzić i zarządzać*, Wydaw. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.

Ansoff I. H (1987a), *Corporate Strategy*, Penguin Books, London.

Ansoff I. H (1987b), *The Emerging Paradigm of Strategic Behavior*, „Strategic Management Journal", Vol. 8.

Ansoff I. H., McDonnell E. (1990), *Implementing Strategic Management*, 2nd ed., Prentice Hall, New York.

Argyle M. (1983), *Psychology of Interpersonal Behaviour*, Penguin Books, Harmondsworth.

Argyris Ch. (2001), *On Organizational Learning*, Blackwell, Oxford.

Argyris Ch., Schön D. A. (1978), *Organizational Learning*, Addison-Wesley, Reading, MA.

Armstrong M. (2006), *A Handbook of Human Resource Management Practice*, 10th ed., Kogan Page, London−Philadelphia.

Armstrong M., Cummins A., Hasting S., Wood W. (2008), *Wartościowanie stanowisk pracy. Przestrzeganie zasad równej płacy w praktyce*, Wydaw. Wolters Kluwer Business, Kraków.

Aronson E. (2006), *Człowiek istota społeczna*, Wydaw. Nauk. PWN, Warszawa.

Ashkanasy N. M., Wilderom C. P. M., Peterson M. F. (eds.), (2000), *Handbook of Organizational Culture and Climate*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Auspitz J. L., Gasparski W., Mlicki M., Szaniawski K. (ed.), (1992), *Praxiology and the Philosophy of Economics*, Transaction Publishers, New Brunswick–London.

Bartnicki M. (2000), *Kompetencje przedsiębiorstwa. Od określenia kompetencji do zbudowania strategii*, Wydaw. Placet, Warszawa.

Bennis W., Van Maanen J., Schein E. H., Steele F. I. (1979), *Essays in Interpersonal Dynamics*, Dorsey Press, Florence, KY.

Berne E. (2002), *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydaw. Nauk. PWN, Warszawa.

Bertalanffy L. von (1984), *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, Wydaw. Nauk. PWN, Warszawa.

Bielski M. (2002), *Podstawy teorii organizacji i zarządzania*, Wydaw. C. H. Beck, Warszawa.

Blacker F. (1995), *Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation*, „Organization Studies", No. 16.

Blanchard K., O'Connor M. (1998), *Zarządzanie poprzez wartości*, Wydaw. Studio Emka, Warszawa.

Blanchard K., Paele N. V. (2010), *Etyka biznesu*, Wydaw. Studio Emka, Warszawa.

Blanchard K., Spencer J. (1992), *Jednominutowy menedżer*, PWE, Warszawa.

Boisot M. (1986), *Markets and Hierarchies in Cultural Perspectives*, „Organization Studies", No. 7.

Bourgeois L. J. III, Brodwin D. R. (1984), *Strategic Implementation: Five Approaches to an Elusive Phenomenon*, „Strategic Management Journal", Vol. 5

Boyatzis R. E. (1982), *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*, Wiley, New York.

Boydell T., Leary M. (2006), *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Breekler S. J. (1984), *Empirical Validation of Affect, Behavior, and Cognition as Distinct Components of Attitude*, „Journal of Personality and Social Psychology", May.

Brewster Ch., Harris H., Sparrow P. (2001), *On the Top of the World*, „People Management", No. 10.

Brown J. S., Duguid P. (1998), *Organizing Knowledge*, „California Management Review", Vol. 3, No. 40.

Brundrett M. (2000), *The Question of Competence; The Origins, Strengths and Inadequacies of a Leadership Training Paradigm*, „School Leadership and Management", Vol. 20, No. 3.

Cameron K. S., Quinn R. E. (2003), *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana. Model wartości konkurencyjnych*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Cameron K. S., Whetten D. A. (1983), *A Model for Teaching Management Skills*, „The Organizational Behavior Teaching Journal", No. 8.

Causes J. M., Posner B. Z. (1987), *The Leadership Challenge*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Chaffee E. E (1985), *Three Models of Strategy*, „Academy of Management Review", Vol. 10, No. 1.

Collis D. J., Montgomery C. A. (2009), *Konkurowanie zasobami*, „Harvard Business Review Polska", January.

Collison Ch., Parcell G. (2001), *Embedding KM into Business Practices at BP*, „Knowledge Management Review", Vol. 4, No. 2, May–June.

Cook M. (1988), *Personnel Selection and Productivity*, 2nd ed., Wiley, Bath.

Cook S. D., Brown J. S. (1999), *Bridging Epistemologies: The Generative Dance between Organizational Knowledge and Organizational Knowing*, „Organization Science", Vol. 4, No. 10.

Cook S. D., Yanow D. (1993), *Culture and Organizational Learning*, „Journal of Management Inquiry", Vo. 2, No. 4.

Cottrell S. (2003), *Skills for Success*, Basingstoke Palgrave Macmillan, New York.

Crites S. L. Jr., Fabrigar L. R., Petty R. E. (1994), *Measuring the Affective and Cognitive Properties of Attitudes: Conceptual and Methodological Issues*, „Personality and Social Psychology Bulletin", December.

Cullen E. (1992), *A Vital Way to Manage Change*, „Education", No. 13.

Czapla T. (1998), *Zarządzanie strategiczne – podejście od podstaw*, „Przegląd Organizacji", nr 7, 8.

Czapla T. (2002a), *Przegląd podstawowych koncepcji zarządzania strategicznego*, „Studia Kupieckie. Zarządzanie, Marketing, Finanse", t. 1, 2, z. 9, 10.

Czapla T. (2002b), *W poszukiwaniu definicji strategii – przegląd modeli i koncepcji*, „Studia Kupieckie. Zarządzanie, Marketing, Finanse", t. 1, 2, z. 9, 10.

Czapla T. (2003), *Kompetencje pracowników jako czynnik przewagi konkurencyjnej współczesnej organizacji*, [w:] Czarnota J. L., Moszkowicz M. (red.), *W poszukiwaniu strategicznych przewag konkurencyjnych*, Wydaw. Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa.

Czapla T. (2005), *Metody kształtowania relacji organizacji z otoczeniem*, [w:] Błaszczyk W. (red.), *Metody organizacji i zarządzania. Kształtowanie relacji organizacyjnych*, Wydaw. Nauk. PWN, Warszawa.

Czapla T. (2008), *Modelowanie systemu ocen w przedsiębiorstwie*, [w:] Błaszczyk W. (red.), *Nurt metodologiczny w naukach o zarządzaniu. W drodze do doskonałości*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Czapla T. (2010), *Zintegrowany model kompetencji*, [w:] Błaszczyk W., Bednarska-Wnuk I., Kuźbik P. (red.), *Nurt metodologiczny w naukach o zarządzaniu. 50 lat pracy naukowej Prof. zw. dr hab. Zofii Mikołajczyk*, „Acta Universitatis Lodziensis", Folia Oeconomica, nr 234.

Czapla T., Malarski M. (2006), *Proces analizy potrzeb szkoleniowych i oceny efektywności szkoleń*, [w:] Błaszczyk W. (red.), *Nurt metodologiczny w naukach o zarządzaniu. Perspektywy i zagrożenia rozwoju*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Czapla T., Malarski M. (2001a), *Zarządzanie personelem w małych i średnich przedsiębiorstwach wobec wyzwań XXI w.*, [w:] *Polska w Europie 2000. Polskie nauki o zarządzaniu wobec wyzwań XXI w. Dorobek Szkoły Letniej 2001*, Wydaw. Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa.

Czapla T., Malarski M. (2001b), *Zastosowanie kompetencji w systemie oceny rozwojowej pracowników*, [w:] Sikorski C., Czapla T., Malarski M. (red.), *Przeszłość i przyszłość nauk o zarządzaniu. Metody i techniki zarządzania*, Katedra Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Czapla T., Malarski M. (2003), *Realizacja funkcji personalnej jako element zarządzania wiedzą organizacji*, [w:] Szewczyk A. (red.), *Wiedza – światłem na drodze do społeczeństwa przyszłości*, Wydaw. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.

Czapla T., Malarski M. (2005), *Zarządzanie pozyskiwaniem i rozwojem wiedzy w organizacji*, [w:] Błaszczyk W. (red.), *Metody organizacji i zarządzania. Kształtowanie relacji organizacyjnych*, Wydaw. Nauk. PWN, Warszawa.

Czapla T., Malarski M. (2008), *Zintegrowany system badania potrzeb i oceny efektywności szkoleń jako narzędzie zarządzania kapitałem intelektualnym organizacji*, [w:] Dudycz T. (red.), *Mikroekonomiczne aspekty funkcjonowania przedsiębiorstw*, Wydaw. Indygo Zahir Media, Wrocław.

Czapla T., Malarski M. (2010), *Wykorzystywanie kompetencji w procesie wartościowania pracy*, [w:] Błaszczyk W., Bednarska-Wnuk I., Kuźbik P. (red.), *Nurt metodologiczny w naukach o zarządzaniu. 50 lat pracy naukowej Prof. zw. dr hab. Zofii Mikołajczyk*, „Acta Universitatis Lodziensis", Folia Oeconomica, nr 234.

Czapla T., Malarski M., Zalewska M. (2003), *Zintegrowany system zarządzania kompetencjami pracowników jako przykład praktycznego wykorzystania narzędzia zarządzania wiedzą*, [w:] Szewczyk A. (red.), *Wiedza – światłem na drodze do społeczeństwa przyszłości*, Wydaw. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.

Dale M. (2001), *Skuteczna rekrutacja i selekcja pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Davenport T. H., Prusak L. (1998), *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business School Press, Boston.

Dąbrowski J., Gieryszewska G. (2005), *Strategie przedsiębiorstw a zarządzanie wiedzą*, Wydaw. Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa.

Deal T. E., Kennedy A. A. (1982), *Corporate Culture*, Addison-Wesley, Reading, MA.

Deal T. E., Kennedy A. A. (1999), *The New Corporate Culture*, Perseus, New York.

Dearlove D., Coomber S. (2002), *Corporate Values*, Brown Herrow Publishing,

Delamare Le Deist F., Winterton J. (2005), *What Is Competence?*, „Human Resource Development International", Vol. 8, No. 1.

Dilts R. (2006), *Od przewodnika do inspiratora czyli coaching przez duże „C"*, Wydaw. PINLP, Warszawa.

Dilts R. (2007), *Przywództwo z wizją. Kreowanie świata, do którego ludzie chcą przynależeć*, Meta Publications, Lublin.

Dilts R., Bandler R., Grinder J., Delozier J. (2006), *NLP studium subiektywnych doświadczeń*, Wydaw. Helion, Gliwice.

Dilts R., Smith S., Hallbom T. (2005), *Przekonania. Ścieżki do zdrowia i dobrobycia*, SENS Wydaw. METAmorfoza, Wrocław.

Douglas M. (1986), *How Institutions Think*, Syracuse University Press, Syracuse, NY.

Doye P., Stern P. (2006), *Marketing Management and Strategy*, 4th ed., Prentice Hall, New York.

Drew S., Bingham R. (2001), *The Student Skills Guide*, „Aldershot Gower Journal: Reflective Practice".

Dreyfuss A., Feinstein D. (1997), *My Body Is Me: Body-Based Approaches to Personal Enrichment*, [w:] McWaters B. (ed.), *Humanistic Perspectives: Current Trends in Psychology*, Brooks Cole, Monterey.

Dubois D. D., Rothwell W. J. (2008), *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Wydaw. Helion, Gliwice.

Durkin D. (2005), *The Loyalty Advantage*, AMACOM, New York.

Earley P. (1993), *Developing Competence in Schools: A Critique of Standards-based Approaches to Management Development*, „Educational Management Administration & Leadership", No. 21.

Edvinsson L., Malone M. (2001), *Kapitał intelektualny*, Wydaw. Nauk. PWN, Warszawa.

Ellström P. E. (1997), *The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification*, „Journal of European Industrial Training", Vol. 21, No. 6/7.

Eraut M. (1994), *Developing Professional Knowledge and Competence*, Falmer Press, London.

Escrig-Tena A. B., Bou-Llusar J. C. (2005), *A Model for Evaluating Organizational Competencies: An Application in Context of a Quality Management Initiative*, „Decision Science", Vol. 36, No. 2.

Fazio R. H. (1986), *How Do Attitudes Guide Behavior?*, [w:] Sorrentino R. M., Higgins E. T. (eds.), *Handbook of Motivation and Cognition*, Guilford Press, New York.

Fazio R. H. (1989), *On the Power and Functionality of Attitudes. The Role of Attitude Accessibility*, [w:] Pratkanis A. R., Breckler S. J., Greenwald A. G. (eds.), *Attitude Structure and Function*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Feldman D. C. (1981), *The Multiple Socialization of Organization Members*, „Academy of Management Review", April.

Feldman M. (1990), *Risky Business: Socialization of Managers*, „Journal of Organizational Change Management", No. 2.

Festinger L. (1957), *A Theory of Cognitive Distance*, Stanford University Press, Stanford, CA.

Filipowicz G. (2004), *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa.

Fitzenz J. (2001), *Rentowność inwestycji w kapitał ludzki*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Flanagan J. C. (1954), *The Critical Incident Technique*, „Psychological Bulletin", No. 51.

Gagliardi P. (ed.), (1990), *Symbols and Artifacts: Views of the Corporate Landscape*, Walter de Gruyter, New York.

Gardner H. (1993), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York.

Gasparski W. (1999), *Słowo wstępne do wydania polskiego*, [w:] Schlesinger P. F., Sathe V., Schlesinger L. A., Kotter J., *Projektowanie organizacyjne*, Wydaw. PWN, Warszawa.

Geertz C. (1973), *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York.

Gerrig R. J., Zimbardo P. G. (2008), *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa.

Gofman E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, New York.

Gofman E. (1967), *Interaction Ritual*, New York Aldine, Hawthorne.

Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań.

Goleman D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań.

Golemen D., Boyatzis R., McKee A. (2002), *Naturalne przywództwo. Odkrywanie mocy inteligencji emocjonalne*j, Jacek Santorski Wydawnictwo Biznesowe, Wrocław–Warszawa.
Greengrad S. (2001), *Make Smarter Business Decisions: Know What Employees Can Do*, „Workforce", No. 11.
Greenspan S. I., Benderly B. L. (2000), *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
Greiner E. (1972), *Evolution and Revolution as Organizational Grow*, „Harvard Business Review", July–August.
Gronbeck B., German K., Ehninger D., Monroe A. H. (2001), *Zasady komunikacji werbalnej*, Wydaw. Zysk i S-ka, Poznań.
Grudzewski W., Hejduk J. (2004), *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Difin, Warszawa.
Hackman J. R., Suttle J. L. (1976), *Improving Life at Work*, Scott Foresman & Co, Santa Monica, CA.
Hampden-Turner Ch., Trompenaars F. (2004), *Building Cross-Cultural Competence. How to Create Wealth form Conflicting Values*, Wiley, New York.
Hampden-Turner Ch., Trompenaars F. (2000), *Siedem wymiarów kultury*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
Harris T. A. (1995), *I'm ok You're ok*, Arrow Books, London.
Harwas-Napierała B., Trempała J. (2006), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, Wydaw. Nauk. PWN, Warszawa.
Harwas-Napierała B., Trempała J. (2008), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydaw. Nauk. PWN, Warszawa.
Hassard J. Kelemen M. (2002), *Production and Consumption in Organizational Knowledge: The Case of the „Paradigms Debate*", „Organization", Vol. 2, No. 9.
Hatch M. J. (1990), *The Symbolics of Office Design*, [w:] Gagliardi P. (ed.), *Symbols and Artifacts: Views of the Corporate Landscape*, Walter de Gruyter, New York.
Henderson R. M., Clark K. B. (1990), *Architectural Innovation: The Reconfiguration of Existing Product Technologies and the Failure of Established Firms*, „Administrative Science Quarterly", No. 35.
Hess U., Kirouac G. (2005), *Ekspresja emocji w grupach*, [w:] Lewis M., Haviland-Jones J. (eds.), *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
Hill Ch. W., Jones G. R. (1989), *Strategic Management Theory. An Integrated Approach*, Houghton Mifflin, Boston.
Hinterhuber H. H. (1992), *Strategia a zarządzanie w przedsiębiorstwie*, „Przegląd Organizacji", nr 6.
Hofstede G. (2001), *Culture's Consequences*, Sage, Thousand Oaks, CA.
Hofstede G. J., Pedersen P. B., Hofstede G. (2002), *Exploring Culture. Exercises, Stories and Synthetic Cultures*, Intercultural Press, A Nicholas Brealey Publishing Company, Boston, London.
Hofstede G. (2000), *Kultury i organizacje*, PWE, Warszawa.
Hofstede G., Hofstede G. J. (2005), *Cultures and Organizations. Software of the Mind*, McGraw Hill, New York. i in.
Hofstede G., Hofstede G. J. (2007), *Kultury i organizacje*, PWE, Warszawa.
Homans G. (1950), *The Human Group*, Harcourt Brace Jovanovich, New York.
Huczynski A. A., Buchanan D. A. (2007), *Organizational Behaviour*, 6th ed., Prentice Hall, New York.
Huff A. S., Floyd S. W., Sherman H. D., Terjesen S. (2009), *Strategic Management. Logic & Action*, Wiley & Sons Inc., New York.
Jashapara A. (2006), *Zarządzanie wiedzą*, PWE, Warszawa.
Jemielniak D., Koźmiński A. K. (red.), (2008), *Zarządzanie wiedzą*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Jeżak J. (1992), *Strategiczne zarządzanie przedsiębiorstwem*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Johnson-Larid P. N., Oatley K. (2005), *Poznawcza i społeczna konstrukcja w emocjach*, [w:] Lewis M., Haviland-Jones J. (eds.), *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Jones M. O., Moore M. D., Snyder R. C. (eds.), (1988), *Inside Organization*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Katz D. (1960), *The Functional Approach to the Study of Attitudes*, „Public Opinion Quarterly", No. 21.

Katz R. L. (1974), *The Skills of an Effective Administrator*, „Harvard Business Review", September–October.

Khurana R., Hohria N. (2009), *Czas podnieść zarządzanie do rangi profesji*, „Harvard Business Review Polska", February.

Kilmann R. H., Saxton M. J. (1983), *The Kilmann-Saxton Culture Survey*, Organizational Design Consultants, Pittsburg, PH.

Kilmann R. H., Saxton M. J., Serpa R. i in. (1985), *Gaining Control of the Corporate Culture*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

King A. W., Fowler S. W., Zeithaml C. P. (2001), *Managing Organizational Competencies for Competitive Advantage: The Middle-Management Edge*, „Academy of Management Executive", Vol. 15, No. 2.

Kirkpatrik D. L. (2001), *Ocena efektywności szkoleń*, Wydaw. Studio Emka, Warszawa.

Klemp G. O. Jr (ed.), (1980*), The Assessment of Occupational Competence. Report to the National Institute of Education*, National Institute of Education, Washington.

Knight S. (1997), *NLP w działaniu*, Wydaw. Studio Emka, Warszawa.

Knight S. (2006), *NLP w biznesie. Techniki skutecznego przekonywania*, Wydaw. Helion, Gliwice.

Kogut B., Zander U. (1992), *Knowledge of the Firm, Combinative Capabilities and the Replication of Technology*, „Organization Science", No. 5.

Kolb D. A. (1984), *Experimental Learning: Experience as a Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

Kopaliński W. (1983), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Kotarbiński T. (1990), *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, [w:] *Dzieła wszystkie*, Ossolineum, Wrocław.

Kotarbiński T. (2003), *Znawstwo zagadnień organizacyjnych*, [w:] Kotarbiński T., *Prakseologia*, cz. II, Ossolineum, Wrocław.

Kotter J. P. (1982), *What Effective General Managers Really Do*, „Harvard Business Review", November–December.

Kotter J. P. (1990), *A Force for Change*, Free Press, New York.

Krokowski M., Rydzewski P. (2002), *Zarządzanie emocjami. Inteligencja emocjonalna. Vademecum użytkownika*, Imperia SC, Łódź.

La Piere R. T. (1934), *Attitudes versus Action*, „Social Forces", No. 13.

Laszlo Ch. (2008), *Firma zrównoważonego rozwoju. Jak wypracować trwałą wartość z uwzględnieniem efektów społecznych i ekonomicznych*, Wydaw. Studio Emka, Warszawa.

Lewis M., Haviland-Jones J. (2005), *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Lewis R. D. (2006), *When Cultures Collide. Leading Across Cultures*, 3rd ed., Nicholas Brealey Publishing, Boston, London

Lorenz C. (1994), *Use Your Intuition*, „Financial Times", 8 June.

Lucia A. D., Lepsinger R. (1999), *The Art and Science of Competency Models: Pinpointing Critical Success Factors in Organizations*, Jossey-Bass, Pfeiffer, San Francisco.

Maanen J. V., Schein E. H. (1976), *Career Development*, [w:] Hackman J. R., Suttle J. L., *Improving Life at Work*, Scott Foresman & Co, Santa Monica CA.

Makin P., Cooper C., Cox C. (2000), *Organizacje a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Wydaw. Nauk. PWN, Warszawa.

Mandon N., Sulzer E. (1998), *Analysis of Work: Describing Competences Through a Dynamic Approach to Jobs*, „Training & Employment", Vol. 33.

Marciszewski W. (1977), *Metody analizy tekstu naukowego*, Wydaw. PWN, Warszawa.

Martyniak Z. (1992), *Metodologia wartościowania pracy*, Wydaw. Stabill, Kraków.

Matarazzo J. D. (1972), *Wechslers Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*, 5th ed., Oxford University Press, Oxford.

Matczak A. (2007), *Style poznawcze*, [w:] Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Mayer J. D., Salovey P. (1997), *What is Emotional Intelligence?*, [w:] Salovey P., Sluyter D. (eds.), *Emotional Development, Emotional Literacy and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, Basic Books, New York.

Mayo A. (2002), *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

McClelland D. C. (1973), *Testing for Competence Rather than for „Intelligence"*, „American Psychologist", No. 28.

McKena E. (1977), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydaw. Gebethner & Spółka, Warszawa.

McLagan P. (1989), *The Models*, [w:] *Models for HRD Practice*, Vol. 3, American Society for Training and Development, Alexandria.

Mériot S. A. (2005), *One or Several Models for Competence Descriptions: Does It Matter?*, „Human Resource Development Quarterly", Vol. 16, No 2.

Merlevede P. E., Bridoux D., Vandamme R. (2008), *Rozwój inteligencji emocjonalnej*, Wydaw. Helion, Gliwice.

Mikuła B., Pietruszka-Ortyl A., Potocki A. (2002), *Zarządzanie przedsiębiorstwem XXI wieku*, Wydaw. Difin, Warszawa.

Mintzberg H. (1973), *Strategy-Making in Three Modes*, „California Management Review", Vol. 16.

Mintzberg H. (1994), *The Rise and Fall of Strategic Planning*, Prentice Hall, New York.

Mintzberg H., McHugh A. (1985), *Strategy Formulation in Adhocracy*, „Administrative Science Quarterly", Vol. 30.

Mintzberg H., Quinn J. B. (1991), *The Strategy Process. Concepts, Contexts, Cases*, 2nd ed., Prentice Hall, Engelwood Cliffs, NY.

Moszkowicz M. (1992), *Zarządzanie – proces wielowarstwowy (I)*, „Przegląd Organizacji", nr 12.

Mulder M. (2006), *EU-Level Competence Development Projects in Agri-Food-Environment: The Involvement of Sectoral Social Partners*, „Journal of European Industrial Training", Vol. 31, No 2.

Mulder M. (2007), *Competence – The Essence and Use of the Concept in ICVT*, „European Journal of Vocational Training", Vol. 40, No. 1.

Mullins L. J. (2007), *Management and Organisational Behaviour*, 8th ed., Prentice Hall, Harlow.

Myers D. G. (2004), *Intuicja, jej siła i słabość*, Wydaw. Biblioteka Moderatora, Wrocław.

Nash L. L. (2008), *Etyka biznesu*, [w:] Woleński J., Hartman J., *Wiedza o etyce*, Wydaw. Szkolne PWN, Warszawa–Bielsko Biała.

Newell S., Robertson M., Scarborough H., Swan J. (2002), *Managing Knowledge Work*, Palgrave, Basingstoke.

Nęcka E. (2007), *Inteligencja*, [w:] Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
Nonaka I., Tageuchi H. (1999), *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa.
Nonaka I. (1994), *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*, „Organization Science", Vol. 1, No. 5.
Nonaka I. (2008), *Firma kreująca wiedzę*, „Harvard Business Review Polska", kwiecień.
Norris N. (1991), *The Trouble with Competence*, „Cambridge Journal of Education", Vol. 21, No 3.
Nosal Cz. (1999), *Psychologia decyzji kadrowych*, Wydaw. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.
O'Connor J., Seymour J. (2008), *NLP. Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, Wydaw. Zysk i S-ka, Poznań.
Obłój K. (1988), *Koncepcje strategii organizacyjnej*, „Przegląd Organizacji", nr 11.
Obłój K. (1997), *Sandwicz z kanapkami, analiza grup strategicznych*, „Businessman Magazine", nr 8.
Obłój K. (2002), *Tworzywo skutecznych strategii. Na styku starych i nowych reguł konkurencji*, PWE, Warszawa.
Oleksyn T. (2006), *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
Orlikowski W. J. (2002), *Knowing in Practice: Enacting a Collective Capability in Distributed Organizing*, „Organization Science", Vol. 3, No. 13.
Ouchi W. G. (1981), *Theory Z*, Addison-Wesley, Reading, MA.
Packard D. (1995), *The HP Way*, Harper Collins, New York.
Pascale R. T., Athos A.G. (1981), *The Art of Japanese Management*, Simon & Schuster, New York.
Peters T. J, Waterman R. H. Jr. (1982), *In Search of Excellence*, Harper Collins, New York.
Phillips J. J., Phillips P. P. (2005*), Proving the Value of HR. How and Why to Measure ROI*, Society for Human Resource Management, Alexandria, VA.
Pitt M., Clarke K. (1999), *Competing on Competence: A Knowledge Perspective on the Management of Strategic Innovation*, „Technology Analysis & Science Management", Vol. 11, No. 3.
Pocztowski A. (2003), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa.
Pondy L. R., Frost P. J., Morgan G., Dandridge T. (eds.), (1983), *Organizational Symbolism*, JAI Press, Greenwich, CT.
Porter M. E. (1992), *Strategia konkurencji*, PWE, Warszawa.
Prahalad C. K., Hamel G. (1990), *The Core Competence of the Corporation*, „Harvard Business Review ", May–June.
Pratkanis A. R., Breckler S. J., Greenwald A. G. (eds.), (1989), *Attitude Structure and Function*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
Probst G., Raub S., Romhardt K. (2002), *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
Proctor T. (1998), *Zarządzanie twórcze*, Wydaw. Gebethner & S-ka, Warszawa.
Pszczołowski T. (1978), *Mała encyklopedia prakseologii*, Wydaw. Ossolineum, Wrocław.
Pytkowski W. (1981), *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, PWN, Warszawa.
Quinn R. E., Cameron K. (1983), *Organizational Life Cycles and Shifting Criteria of Effectiveness: Some Preliminary Evidence*, „Management Science", No. 29.
Rakowska A., Sitko-Lutek A. (2000), *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, Wydaw. Nauk. PWN, Warszawa.
Rankin N. (2002), *Raising Performance Through People: The Ninth Competency Survey*, „Competency & Emotional Intelligence", January.
Rawski M. (1992), *Analiza portfolio BCG – aspekt metodologiczny*, „Przegląd Organizacji", nr 2.

Ritti R. R., Funkhouser G. R. (1987), *The Ropes to Skip and the Ropes to Know*, 3rd ed., Grid, Columbus, OH.

Robbins S. P. (2001), *Zasady zachowania w organizacji*, Wydaw. Zysk i S-ka, Poznań.

Robbins S. P., Judge T. A. (2007), *Organizational Behavior*, 12th ed., Pearson, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

Rok B. (red.) (2001), *Więcej niż zysk czyli odpowiedzialny biznes. Programy, strategie, standardy*, Forum Odpowiedzialnego Biznesu, Warszawa.

Rokeach M. (1973), *The Nature of Human Values*, Free Press, New York.

Rostowski T., Szczęsna A. (2003), *Jak zarządzać kompetencjami? ABC zarządzania zasobami ludzkimi (3)*, „Personel", 1−15 czerwca.

Rothwell W., Hohne C., King S. (2000), *Human Performance Improvement: Building Practitioner Competence*, Gulf Publishing, Houston.

Sago B. (2003), *Building Organizational Competencies for Competitive Advantage*, „Business Credit", February.

Salovey P., Mayer J. D. (1990), *Emotional Intelligence*, „Imagination, Cognition and Personality", No. 9.

Salovey P., Sluyter D. (eds.), (1997), *Emotional Development, Emotional Literacy and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, Basic Books, New York.

Sanghi S. (2008), *The Handbook of Competence Mapping. Understanding, Designing and Implementing Competency Models in Organization*, 2nd ed., Sage, New Delhi.

Schein E. H. (1968), *Organizational Socialization and Profession of Management*, „Industrial Management Review", No. 9.

Schein E. H. (1978), *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*, Addison-Wesley, Reading, MA.

Schein E. H. (1990), *Organizational Culture*, „American Psychologist", February.

Schein E. H. (2004), *Organizational Culture and Leadership*, 3rd ed., Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Schlesinger P. F., Sathe V., Schlesinger L. A., Kotter J. (1999), *Projektowanie organizacyjne*, Wydaw. PWN, Warszawa.

Schneider B. (ed.), (1990), *Organizational Climate and Culture*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Schön D. A. (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.

Schön D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco–London.

Schön D. A. (1992), *The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice*, [w:] Auspitz J. L., Gasparski W., Mlicki M., Szaniawski K. (eds.), *Praxiology and the Philosophy of Economics*, Transaction Publishers, New Brunswick–London.

Schoonover S. C., Schoonover H., Nemerov D., Ehly C. (2000), *Competency-Based HR Applications: Results of a Comprehensive Survey*, Schoonover, Arthur Andersen, SHRM, Falmouth.

Schröder H. M. (1998), *Managerial Competence: The Key to Excellence*, Kendall-Hunt, Iowa.

Schultz M. (1995), *On Studying Organizational Cultures*, Walter de Gruyter, New York.

Senge P. M. (1998), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.

Senge P. M., Roberts C., Ross R. B., Smith B. J., Kleiner A. (1994), *The Fifth Discipline Field Book*, Doubleday Currency, New York.

Sidor-Rządkowska M. (2006), *Kompetencyjne systemy ocen pracowników. Przygotowanie, wdrażanie i integrowanie z innymi systemami ZZL*, Wydaw. Wolters Kluwer, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Silberman M., Auerbach C. (2006), *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Simon H. A. (1981), *The Sciences of the Artificial*, end ed., MIT Press, Cambridge.

Simon H. A. (2007), *Podejmowanie decyzji i zarządzanie ludźmi w biznesie i administracji*, Wydaw. Helion, Gliwice.

Sitko-Lutek A. (red.), (2007), *Polskie firmy wobec globalizacji. Luka kompetencyjna*, Wydaw. PWN, Warszawa.

Skinner B. F. (1965), *Science and Human Behavior*, Free Press, New York.

Skyrme D. (1999), *Knowledge Networking: Creating the Collaborative Enterprise*, Butterworth-Heinemann, Oxford.

Smircich L. (1983), *Concepts of Culture and Organizational Analysis*, „Administrative Science Quarterly", No. 28.

Smith J. G. (1985), *Business Strategy an Introduction*, Basil Blackwell, Oxford, London.

Smithers A. (1999), *A Critique of NVQs and GNVQs*, [w:] Flude M., Sieminski S. (eds.), *Education, Training and the Future of Work II. Developments in Vocational Education and Training*, Routledge, London.

Snedaker S. Hoenig N. (2007), *Zarządzanie projektami IT*, Wydaw. Helion, Gliwice.

Sorrentino R. M., Higgins E. T. (eds.), (1986), *Handbook of Motivation and Cognition*, Guilford Press, New York.

Spencer L. M., Spencer S. M. (1993), *Competence at Work*, Wiley, New York.

Spender J. C. (1996), *Organizational Knowledge, Learning and Memory: Three Concepts in Search of a Theory*, „Journal of Organizational Change", No. 9.

Spender J. C. (1998), *Pluralist Epistemology and the Knowledge-Based Theory of the Firm*, „Organization", Vol. 2, No. 5.

Stachak S. (1997), *Wstęp do metodologii nauk ekonomicznych*, Książka i Wiedza, Warszawa.

Stachowicz-Stanusch A. (2007), *Potęga wartości. Jak zbudować nieśmiertelną firmę*, Wydaw. Helion, Gliwice.

Stachowski W. (1994), *Jak definiować misję*, „Przegląd Organizacji", nr 11.

Staw B. M., Cummings L. L. (eds.), (1984), *Research in Organizational Behavior*, Vol. 11, JAI Press, Greenwich, CT.

Sternberg R. J. (1988), *Sketch of Componential Sub-theory of Human Intelligence*, „Behavioural and Brain Science", No. 3.

Stonehouse G., Hamill J., Cambell D., Puride T. (2001), *Globalizacja. Strategia i zarządzanie*, Felberg SJA, Warszawa.

Strategor (1995), *Zarządzanie firmą. Strategie. Struktury. Decyzje. Tożsamość*, PWE, Warszawa.

Strelau J. (red.), (2007), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Strelau J. (1997), *Inteligencja człowieka*, Wydaw. Żak, Warszawa.

Swan J., Newell S. (1999), *Knowledge Management and Innovation*, „Journal of Knowledge Management".

Tagiuri R., Litwin G. H. (eds.), (1968), *Organizational Climate: Exploration of the Concept, Division of Research*, Harvard Graduate School of Business, Boston.

Taylor S. (1998), *Employee Resourcing*, Institute of Personnel & Development, London.

Thain D. (1990), *Strategic Management. The State of the Art*, „Business Quarterly", autumn.

Thompson A. A., Jr, Strickland III A. J. (1992), *Strategy Formulation and Implementation. Task of General Manager*, 5th ed., Richard D. Irvin, Ilinois.

Trice H. M., Beyer J. M. (1993), *The Culture of Work Organization*, Prentice Hall, Engelwood Cliffs, NY.

Trice H. M., Beyer J. M. (1985), *Using Six Organizational Rites to Change Culture*, [w:] Kilmann R. H., Saxton M. J., Serpa R. i in., *Gaining Control of the Corporate Culture*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Trompenaars F., Hampden-Turner Ch. (1998), *Riding the Waves of Culture. Understanding Diversity in Global Business*, 2nd ed., McGraw-Hill, New York.

Trompenaars F., Hampden-Turner Ch. (2002), *Siedem kultur kapitalizmu*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Trompenaars F., Hampden-Turner Ch. (2005), *Zarządzanie personelem w organizacjach zróżnicowanych kulturowo*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Urbanowska-Sojkin E., Banaszyk P., Witczak H. (2007), *Zarządzanie strategiczne przedsiębiorstwem*, PWE, Warszawa.

Van Maanen J. (1979a), *The Fact of Fiction in Organizational Ethnography*, „Administrative Science Quarterly", No. 24.

Van Maanen J. (1979b), *The Self, the Situation and the Rules of Interpersonal Relations*, [w:] Bennis W., Van Maanen J., Schein E. H., Steele F. I., *Essays in Interpersonal Dynamics*, Dorsey Press, Florence, KY.

Van Maanen J., Barley S. R. (1984), *Occupational Communities: Culture and Control in Organizations*, [w:] Staw B. M., Cummings L. L. (eds.), *Research in Organizational Behavior*, Vol. 11, JAI Press, Greenwich, CT.

Van Maanen J. V. (1978), *People Processing: Strategies of Organizational Socialization*, „Organizational Dynamics", summer.

Van Maanen J. V., Schein E. H. (1976), *Career Development*, [w:] Hackman J. R., Suttle J. L., *Improving Life at Work*, Scott Foresman & Co, Santa Monica CA.

Walsh J., Unison G. (1991), *Organizational Memory*, „Academy of Management Review", Vol. 16, No. 1,

Ward P. (2005), *Ocena pracownicza 360^0. Metoda sprzężenia zwrotnego*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Watson T. J. (2001), *W poszukiwaniu doskonałego zarządzania*, PWN, Warszawa.

Weick K. E. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Weinert F. E (2001), *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*, [w:] Rychen D. S., Salganik L. H. (eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Hogrefe and Huber, Seattle.

Whiddett S., Hollyforde S. (2003), *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

White R. (1959), *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*, „Psychological Review", No. 66.

Wiśniewski Z., Pocztowski A. (red.), (2006), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Woleński J., Hartman J. (2008), *Wiedza o etyce*, Wydaw. Szkolne PWN, Warszawa–Bielsko-Biała.

Wood R., Payne T. (2006), *Metody rekrutacji i selekcji pracowników oparte na kompetencjach*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Woodruffe Ch. (2003), *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Zemke R. (1982), *Job Competencies: Can They Help You Design Better Training?*, „Training", No. 19.

OD REDAKCJI

Dr Tomasz Czapla ukończył w 1994 r. studia magisterskie na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego, na kierunku: zarządzanie i marketing. Od 1995 r. jest zatrudniony w Katedrze Zarządzania UŁ, najpierw jako asystent na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym, a następnie (od 1999 r.) jako adiunkt na Wydziale Zarządzania.

Zainteresowania naukowe Tomasza Czapli koncentrowały się w pierwszych latach pracy na uczelni na zagadnieniach formułowania misji i strategii organizacji oraz na budowaniu i utrzymywaniu przewagi konkurencyjnej rynku. Rezultatem tych zainteresowań była rozprawa doktorska pt. Wewnętrzne wyznaczniki sytuacji strategicznej przedsiębiorstwa, napisana pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr. hab. Marcina Bielskiego i obroniona w 1999 r.

Po obronie rozprawy doktorskiej, zainteresowania autora zaczęły ewoluować w stronę wzrastającej roli zasobów ludzkich organizacji w budowaniu jej zdolności do efektywnego konkurowania na rynku. Prowadzone badania koncentrowały się na różnych aspektach realizacji funkcji personalnej przedsiębiorstwa. Poszukiwanie możliwości systematyzacji i ujednolicenia języka narzędzi służących realizacji funkcji personalnej ukierunkowały zainteresowania badawcze autora na kwestie wykorzystywania kompetencji jako podstawy definiowania zasobów ludzkich organizacji.

Autor odbył w 1993 r. (jeszcze jako student) trzymiesięczny staż w European School of Management (EAP) w Oxfordzie w Wielkiej Brytanii. Następnie w 1994 r. był na pięciomiesięcznym stażu na Middlesex University – Business School w Londynie w Wielkiej Brytanii. W 2003 r. odbył dwutygodniowy staż w IC^2 Institute na Uniwersytecie Texas w Austin w USA w ramach certyfikacji do prowadzenia zajęć na licencjonowanym programie studiów z komercjalizacji nauki i technologii (Master of Science In Science and Technology Commercialization, MSSTC).

Tomasz Czapla jest autorem i współautorem ponad 40 publikacji z dziedziny zarządzania organizacją, w tym 3 artykułów w języku obcym (angielskim i francuskim), 2 redakcji naukowych monografii oraz 5 rozdziałów w książkach.

Praca naukowa autora pozostaje w ścisłym związku z dydaktyką i praktyką zarządzania. Prowadzi on zajęcia z przedmiotów: podstawy teorii organizacji i zarządzania, nauka o organizacji, doradztwo personalne, zarządzanie wiedzą (w języku polskim i angielskim), corporate culture (w języku angielskim) oraz zarządzanie kreatywnością i innowacjami (w ramach programu MSSTC). Pod jego kierunkiem powstało ponad 100 prac dyplomowych i magisterskich. W latach 2004–2006, wspólnie z dr Iloną Świątek-Barylską był opiekunem programowym bloku specjalizacyjnego: zachowania ludzi w organizacji. Od 2008 r. jest opiekunem programowym specjalności: zarządzanie międzynarodowe. W 2009 r. pełnił funkcję kierownika kierunku: zarządzanie. Dwa razy uzyskał tytuł „Wykładowca Roku Wydziału Zarządzania" (1999, 2010) i raz tytuł „Wykładowca Roku Uniwersytetu Łódzkiego" (2010) (w konkursach organizowanych przez Niezależne Zrzeszenie Studentów). W 2010 r. otrzymał także trzy statuetki WZ (nagrody studentów Wydziału Zarządzania UŁ) jako Sprawiedliwy Wykładowca i Zawsze „Dla Nas".

Autor bierze czynny udział w życiu gospodarczym jako konsultant i szkoleniowiec. Jest autorem i współautorem szeregu projektów z zakresu doradztwa organizacyjnego i personalnego. Wśród najważniejszych opracowań praktycznych znajdują się: budowa strategii sieci hurtowni alkoholi PHA; budowa strategii Oddziału Regionalnego PKO BP SA; budowa strategii spółek parterowych XI NFI „Piast"; opracowanie i wdrożenie profili kompetencyjnych oraz narzędzi wykorzystujących profile kompetencyjne w zarządzaniu pracownikami, m. in. dla: Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, 21 instytucji wdrażających Sektorowy Program Operacyjny Rozwoju Zasobów Ludzkich (SPO RZL) oraz instytucji pośredniczącej w ramach programu SPO RZL; opracowanie i wdrożenie profili kompetencyjnych dla pracowników ROEFS; przeprowadzenie ponad 20 badań potrzeb szkoleniowych opartych na profilach kompetencyjnych (projekty te w wielu przypadkach łączyły się z opracowywaniem systemu kompetencji); przeprowadzenie 10 sesji badań kompetencji pracowników za pomocą metod Assessment Centre i Development Centre; 5 projektów wartościowania pracy oraz 6 projektów Badania Opinii Pracowników.

Autor zrealizował szereg szkoleń dla pracowników i kadry menedżerskiej wielu polskich firm i polskich oddziałów firm zagranicznych z takich tematów, jak: system ocen okresowych; systemy wynagradzania i premiowania; opisy

stanowisk pracy; zarządzanie projektami; zarządzanie zmianami; kierowanie zespołem; motywowanie pracowników; zarządzanie przez cele; kształtowanie systemów kompetencji; budowanie misji i strategii firmy; doskonalenie kultury organizacyjnej.

Tomasz Czapla jest, obok dr Macieja Malarskiego i Zbigniewa Urbaniaka, współautorem systemu kompetencji, opracowanego dla firmy doradczej FPL Sp. z o.o., oraz autorem koncepcji i promotorem wdrożenia zintegrowanego, informatycznego systemu badania kompetencji pracowniczych oraz badania potrzeb i oceny efektywności szkoleń. Od 2007 r. jest członkiem Polskiego Stowarzyszenia Kadrami.