

Kinga Padzik
Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej

STRUKTURALNY MODEL KOMPETENCJI – DUALIZM WSKAŹNIKÓW BEHAVIORALNYCH I WPŁYW BUDOWY KOMPETENCJI NA JEJ FUNKCJONALNOŚĆ W SYSTEMACH OCENY I ROZWOJU PRACOWNIKÓW

Niniejsze opracowanie poświęcone jest budowie kompetencji jako zjawiska psychologicznego odpowiadającego za sposób funkcjonowania pracowników i wykładni stosowanej do ich oceny. Nacisk położony jest przede wszystkim na rozróżnienie realnej luki kompetencyjnej od efektu spowodowanego spadkiem motywacji, które to zjawiska mają analogiczne symptomy. Pomijanie w analizie wyników oceny tej specyficznej dwoistej natury wskaźników behawioralnych jest często przyczyną braku precyzji w diagnozie potrzeb szkoleniowych i szerszej rozwojowych. Drugi istotny aspekt prezentowanego modelu to podkreślenie funkcji poszczególnych elementów, z których kompetencja jest złożona oraz ich znaczenie dla interpretacji wyników oceny. Składowe kompetencji takie jak. np. osobowość, umiejętności czy wiedza ukazane są jako odrębne, swoiste źródła ewentualnych luk kompetencyjnych, których poprawne zidentyfikowanie warunkuje wybór właściwego sposobu reagowania. Z zaprezentowanych badań wynika, że w praktyce ZZL obydwa aspekty są pomijane w systemach oceny, co może być przyczyną trudności w dopasowaniu programów rozwojowych do realnych potrzeb pracowników. Przedstawiane podejście do kompetencji ukazuje konieczność analizy, skąd biorą się niepożądane zachowania u pracowników w miejsce reagowania bezpośrednio na sam fakt ich występowania. Proponowany Model-S podkreśla, że sposób działania korygującego deficyt kompetencji jest zdeterminowany źródłem tego deficytu i jego charakterem, a nie zakresem obserwowanego wskaźnika.

Słowa kluczowe: kompetencja, system ocen pracowniczych, osobowość, umiejętności, wiedza, rozwój, uczenie się, motywacja zewnętrzna i wewnętrzna, zaangażowanie, rozwój zawodowy, szkolenia, wskaźniki behawioralne

Cel pracy

Niniejszy materiał jest podsumowaniem pracy badawczej poświęconej opracowaniu modelu kompetencji (zwanego tu modelem strukturalnym, w skrócie Model-S), który podkreśla budowę i sposób funkcjonowania zjawiska, jakim jest kompetencja oraz dwoistą naturę wskaźników behawioralnych, które zwykle się przypisywać jedynie kompetencji. Pojęcie „budowa kompetencji” odnosi się nie tylko do opisu tworzących ją elementów, lecz także do opisu ich charakterystyki, w tym: analizy relacji między nimi, ich wagi dla całości zjawiska, znaczenia dla rozwoju kompetencji oraz ich związku z kontekstem, w którym są oceniane. Całość opisuje więc dynamikę kompetencji, której zasady mogą być bardzo pomocne w zarządzaniu rozwojem zawodowym pracowników. Potrzeba opracowania takiego modelu podyktowana była wynikami obserwacji dotyczących efektywności narzędzi oceny okresowej opartych na kompetencjach w praktyce ZZL. Jedynie fragmentaryczne wykorzystywanie przez praktyków możliwości modelu kompetencji oraz jednoznaczne, zawężone traktowanie zachowań jako wskaźników tylko do niej przypisanych stało się początkowo przyczyną opracowania rozwiązań praktycznych w tym zakresie, a potem motywem do opracowania także modelu teoretycznego,

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

Pierwsze założenie prezentowanego modelu odnosi się do sposobu wnioskowania o występowaniu luki kompetencyjnej. W ocenie okresowej o prezentowanym przez pracowników poziomie kompetencji wnioskuje się na podstawie obserwowanych u nich zachowań, sposobie postępowania. Nie ulega wątpliwości, że zaobserwowanie u pracownika wskaźników behawioralnych świadczących o pożądanym poziomie kompetencji jest wystarczające do stwierdzenia, że pracownik ten w ocenianym okresie prezentuje pożądaną poziom danej kompetencji. Proces wnioskowania o luce kompetencyjnej przebiega analogicznie, czyli obserwowanie zachowań niepożądanych lub brak zachowań poświadczających (to zależy od przyjętej metodologii oceny) świadczy o występowaniu deficytów w kompetencji, do której odnoszą się dane wskaźniki. W świetle założeń Modelu-S nie jest to poprawne postępowanie. Fakt występowania zachowań niepożądanych lub brak zachowań poświadczających może mieć inną przyczynę niż luka kompetencyjna. Może być bowiem skutkiem obniżenia motywacji zewnętrznej, czyli pewnej bariery ograniczającej pracownikowi chęć do pełnego angażowania się w wykonywaną pracę. W takiej sytuacji efekt obserwowany jako luka kompetencyjna będzie w rzeczywistości kontrolowanym zablokowaniem pozytywnych zachowań. Przyczyny spadku zaangażowania mogą być bardzo różne i zależne od subiektywnego spostrzegania środowiska pracy przez ocenianego pracownika i stopnia rozumienia przez niego samej pracy i jej istoty. Bezpośrednie i jednoznaczne interpretowanie wskaźników negatywnych jako luki kompetencyjnej jest dużym zawężeniem obniżającym precyzję i rzetelność oceny. Ten dualny charakter wskaźników behawioralnych powinien być brany pod uwagę przy każdej analizie obserwacji pochodzącej z oceny pracowników.

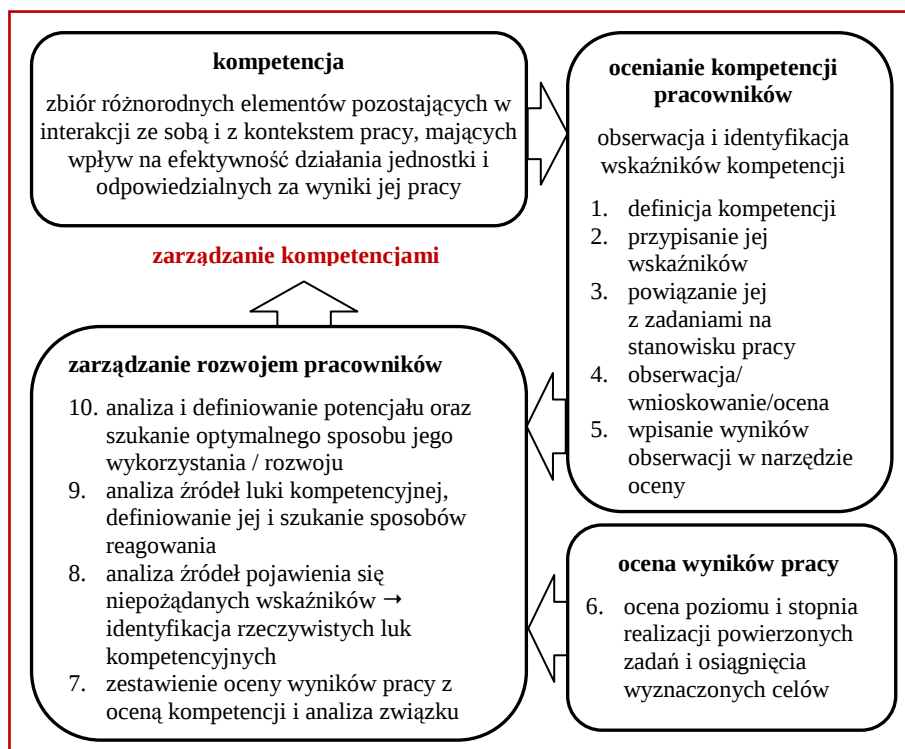
Drugie założenie tego modelu głosi, że poszczególne składowe elementy kompetencji takie jak np.: osobowość, umiejętności, motyw / potrzeby, wiedza, doświadczenie czy uprawnienia stanowią nie tylko teoretyczne ramy kompetencji jako zjawiska, ale też specyficzne źródła zarówno potencjału, jak i deficytów kompetencji. Oznacza to, że potencjał i luka kompetencyjna ma zasadniczo różny charakter zależny od swego pochodzenia. Inne jest znaczenie i sposób eliminowania luki pochodzącej z obszaru niedopasowania aspektów osobowościowych do wykonywanej pracy, a zupełnie inne powinno być postępowanie w przypadku luki, której źródłem jest brak koniecznych umiejętności.

Pomijanie tych dwóch aspektów funkcjonowania kompetencji i nieuwzględnianie go w praktyce interpretowania wyników z systemów okresowych ocen pracowniczych i planowania rozwoju zawodowego uzasadniło potrzebę przygotowania modelu teoretycznego, który będzie jednocześnie ukazywał budowę kompetencji, jaki i jej dynamikę, a co za tym idzie sposób jej oddziaływania na funkcjonowanie człowieka. Opisowi takiego modelu poświęcony jest niniejszy materiał.

Wprowadzenie. Kompetencja w ZZL – jej cel i funkcja

Najszerzej ujętym, kontekstem dla modelu kompetencji jest ocenianie ludzi. Wszystkie koncepcje ZZL wskazują kompetencje jako element integrujący takie funkcje tego systemu, jak ocena selekcyjna, ocena okresowa i wynikające z tego zarządzanie wynikami i rozwojem pracowników, proces zwalniania pracowników, w którym ocena również stanowi element zasadniczy (Armstrong, 1996; Rostkowski w: Poczrowski, 2005), a także ocena sytuacyjna, rozumiana jako ocena, jednostkowa wykonywana w kontekście pewnych wydarzeń w organizacji. Kompetencje istnieją po to, by można było dokonać wieloaspektowej oceny człowieka, opisując sposób jego funkcjonowania i specyfikę jego działań prowadzących do określonych efektów pracy. Celem oceny jest natomiast szukanie możliwości poprawy, doskonalenia, czyli rozwoju. Te procesy następują w wyniku dwóch działań – uzupełniania luk kompetencyjnych oraz wspierania potencjału kompetencyjnego (Whidett, Hollyford, 2003). Na schemacie 1 są to punkty 6 i 7. Cel nadrzędny tych operacji jest jeden i jest nim dążenie do podniesienia efektywności pracowników (Camufo, Gerli, 2005, Sandberg, 2000). Tak ukazana istota kompetencji jest uniwersalna i wspólna dla różnorodnych podejść do definiowania tego zagadnienia.

Schemat 1. Proces zarządzania kompetencjami



Źródło: Opracowanie własne

Ocena zawsze wymaga zastosowania norm czy standardów, które wyznaczają poziom oczekiwany. Ten z kolei wyznacza kierunek rozwoju. W systemach ZZL standardy te są wpisane w systemy ocen pracowniczych, a także bezpośrednio są przypisane wskaźnikom kompetencji. Wskaźnikami kompetencji są zachowania. Są

kluczem do rzetelnej oceny. Człowiek oceniany jest bowiem przede wszystkim po działaniach, postawach, postępowaniu, czyli na poziomie behawioralnym. To zachowania i konkretne sposoby działania w najistotniejszy sposób różnicują ludzi – również na wymiarze efektywności. Bez definiowania kompetencji i określania ich poziomu poprzez opisy zachowań / reakcji, czyli bez opisywania ich w sposób jakościowy, dopuszcza się wystąpienie błędu polegającego na ich dużej generalizacji i abstrakcji. Rezygnacja ze stosowania wskaźników behawioralnych do oceny poziomu kompetencji, a jedynie niezależna ocena ilościowa poszczególnych ich składowych (np. wiedzy i umiejętności) może doprowadzić do sytuacji, w której różne osoby o podobnym poziomie elementów składowych będą w zupełnie innym stopniu efektywne. Kompetencja bowiem bez względu na to, z ilu i jakich atrybutów jest złożona, przejawia się efektem złożonej interakcji tych atrybutów, a nie ich prostą sumą. Zwracają na to uwagę m.in. tacy badacze zjawiska kompetencji jak P. Attewell, J. Norris, J. Sandberg czy G. Yukl (Sandberg, 2000).

Istnieje bardzo duża różnorodność podejść do kompetencji, a w konsekwencji wiele funkcjonujących definicji tego zjawiska. W kontekście praktyki ZZL najczęściej rozpatrywane są podejścia różniące się sposobem kategoryzowania modeli kompetencji czy ich zróżnicowania względem stanowisk, a także zbiorów wskaźników. W ramach tych podejść rozpatruje się m.in. takie kategorie jak kompetencje stanowiskowe, społeczne, kluczowe, korporacyjne, związane z funkcjonowaniem jednostki, techniczne itp. jednostki klasyfikujące (Dubois, Rothwell, 2008). Tego rodzaju rozważania teoretyczne nie mają większego znaczenia dla funkcjonowania kompetencji w praktyce, gdyż odnoszą się głównie do wymiaru semantycznego. Ich umowność, subiektywizm i względność dobrze ujął w swej definicji kompetencji R. Zemke, stwierdzając, że kompetencje to coś niedookreślonego, co jest tylko słowem oznaczającym to, co ma na myśli wypowiadająca je osoba (Dubois, Rothwell, 2008).

W dziedzinie badania kompetencji rozpatrywane są jednak również podejścia odnoszące się do bardziej zasadniczych aspektów, jak chociażby do samej natury tego zjawiska. Ontologiczne ujęcie tego tematu jest jednak ograniczone do sfery nauki i raczej niewykorzystywane w praktycznym wymiarze zarządzania.

W aspekcie podejść do kompetencji tłumaczących naturę jej funkcjonowania na uwagę zasługują dwa opozycyjne nurty – racjonalistyczny oraz interpretacyjny (Sandberg, 2000).

Nurt racjonalistyczny traktuje kompetencję jako zjawisko zbudowane z konkretnej liczby atrybutów przypisanych – w zależności od wybranego podejścia – do jednostki, do stanowiska pracy lub do obydwu tych aspektów jednocześnie (Sandberg, 2000). Zgodnie z tą koncepcją, specyficzny układ posiadanych atrybutów pozwala jednostce na efektywne realizowanie jej zadań zawodowych. Konsekwencją takiego podejścia jest założenie, że osoby, które lepiej radzą sobie z wykonaniem swych zadań, mają ponadprzeciętny zestaw elementów składających się na kompetencję wykorzystywaną w świetle zadań na danych stanowisku pracy. Nurt racjonalistyczny ukazuje zatem kompetencję jako zjawisko niezależne od kontekstu, przypisane do jednostki. Oznacza to np., że umiejętności komunikacji interpersonalnej u osoby A mają w określonym czasie przypisaną stałą wartość niezależną od zmieniających się sytuacji, w których kolejno znajduje się jednostka (Sandberg, 2000, s. 11). Podejście racjonalistyczne jest bardzo rozpowszechnione i najczęściej towarzyszy rozumieniu kompetencji w ujęciu praktyki ZZL. W jego

ramach mieści się wiele szkół rozumienia kompetencji, które z kolei różnią się od siebie prezentowaną liczbą i specyfiką poszczególnych atrybutów, z których kompetencja jest złożona. Wśród nich znajduje się m.in. podejście P. McLagana, zdaniem którego kompetencja składa się jedynie z wiedzy i umiejętności (Dubois, Rothwell, 2008), nieco szersze ujęcie J.G. Veresa, który jako składowe kompetencji wymienia wiedzę, umiejętności, zdolności i cechy osobowościowe (Sandberg, 2000) czy jeszcze szersze ujęcie D. McClellanda i R. Boyatzisa, według których kompetencja to integracja motywów, cech osobowości, umiejętności, wiedzy, ról społecznych i aspektów spostrzegania samego siebie (Raven, Stephenson, 2001).

Zupełnie inaczej naturę kompetencji tłumaczy nurt interpretacyjny, którego prekursorami byli F. Merton, L.C. Dahlgren, L. Svensson oraz R. Säljö (Sandberg, 2000). Nurt ten osadzony w ujęciu fenomenograficznym szczególnie nacisk kładzie na sposób odbioru i rozumienia przez ludzi otaczającej ich rzeczywistości. Nadawania przez nich sensu i celu obserwowanym zjawiskom i tym, w których uczestniczą. W odniesieniu do kompetencji w środowisku zawodowym oznacza to, że o kompetencji i jej wykorzystaniu nie decyduje bezpośrednio to, jakimi atrybutami dysponuje jednostka, lecz przede wszystkim to, w jaki sposób wchodzi ona ze sobą w interakcję w kontekście odbioru przez jednostkę jej pracy, rozumienia jej sensu i istoty. Wszystkie składowe elementy kompetencji jak np. wiedza, doświadczenie czy umiejętności są poprzedzone i oparte na tym, jak jednostka doświadcza swej pracy, jak ją odbiera. Inaczej mówiąc, kompetencję stanowi w tym podejściu struktura pojmowania przez pracownika wykonywanej przez niego pracy. Atrybuty wpisane w kompetencję mają znaczenie drugorzędne, a ich wartość jest względna (Sandberg, 2000).

Takie odmienne założenie co do natury kompetencji prowadzi też do odmiennego spojrzenia na jej rozwój, który nie odbywa się w prostym procesie pozyskiwania nowych czy rozbudowywania istniejących elementów składowych kompetencji, lecz polega na zmianie koncepcji wykonywanej przez pracownika pracy lub na znacznie głębszym zrozumieniu jej istoty. Doświadczenie i rozumienie znaczenia pracy dla poziomu uzyskiwanych wyników jest także wyraźnie wskazywane przez J.R. Hackmana i G.R. Oldhama w ich modelu opisującym charakterystykę dobrze zaprojektowanej pracy i jej wpływ na wielkość potencjału motywacyjnego (Mullins, 2007).

Abstrahując jednak od wszystkich aspektów i podejść teoretycznych do zjawiska kompetencji, zawsze najważniejsze w ocenie jednostki pozostaje to, czy potrafi ona we właściwy sposób wykorzystać swe kompetencje w praktyce i czy rzeczywiście to robi. Ten pragmatyczny aspekt kompetencji podkreśla większość badaczy zajmujących się analizą kompetencji w bezpośrednim środowisku organizacji i w świetle procesu zarządzania (Camuffo, Gerli, 2005, Sandberg, 2000).

W praktyce, w codziennej pracy, potrzebne jest zastosowanie. Informacje formułujące ocenę na poziomie stwierdzeń: *wie, umie, posiada* nie mają znaczenia, dopóki te zasoby nie zostaną przez jednostkę przełożone na działania, a w konsekwencji wyniki jej pracy. Dopiero takie wskaźniki dają możliwość oceny efektywności. Oznacza to, że do oceny człowieka jako istoty, która ma przypisaną pewną cechę, potrzeba pewności, że człowiek ten zachowuje się w określony sposób w zdecydowanej większości sytuacji, czyli że w danym zakresie prezentuje spójny, stały, przewidywalny repertuar zachowań.

W środowisku zawodowym ocenie podlegają dwa aspekty aktywności pracowników – efekty ich działań oraz ocena sposobu działania. Pierwszy element odnosi się do oceny wyników pracy. Drugi element sprowadza się do oceny zachowań, czyli tego, w jaki sposób wyniki te są osiąganе i co na nie wpływa. Ocenianie zachowań, to natomiast ocenianie kompetencji. Kompetencje są w takim ujęciu pojęciami zdefiniowanymi przez odpowiednie zbiory zachowań. Twierdzenie to można również potraktować jak swoistą definicję kompetencji. Takie podejście prezentuje A.L. Klein (Camuffo, Gerli, 2005).

W celu pominięcia drobiazgowego przeglądu podejść do tego, jakie konkretnie składowe tworzą kompetencję, dla potrzeb tego opracowania, sprowadzę je do opisu, który jest wypadkową wyżej wspomnianych założeń i definiuje kompetencję jako zbiór takich atrybutów jak wiedza, doświadczenia, motywacja wewnętrzna, cechy osobowościowe, umiejętności i uprawnienia, rozumiane jako wszelkie dokumenty uprawniające do pewnych działań (Dubois, Rothwell, 2008; Rostkowski w: Pocztowski, 2005). Efektem współwystępowania i wzajemnego oddziaływania tych obszarów jest zróżnicowane indywidualnie zachowanie, czyli dominujący u jednostki sposób reagowania na otaczającą ją rzeczywistość. W takim ujęciu zachowanie zatem nie jest częścią składową kompetencji, a jej wskaźnikiem. Problem jednak nie leży w liczbie składowych elementów czy też w ich charakterystyce, lecz w ich wykorzystywaniu. Chodzi o pytanie, jaką funkcję mają te elementy i czy są równoważne dla dynamiki i rozwoju kompetencji? Ten aspekt stał się podstawą do rozpoczęcia prezentowanych badań nad Modelem-S. Z mojej wieloletniej praktyki doradcy ds. ZZL oraz przeprowadzonych w tym zakresie badań wynika, że zagadnienie dynamiki wewnętrznych składowych kompetencji i ich wpływ na proces oceny i rozwoju pracownika nie jest przedmiotem zainteresowania ekspertów z tej dziedziny, a wielu przypadkach ten aspekt funkcjonowania kompetencji w ogóle się w systemach zarządzania zasobami ludzkimi nie pojawia.

Empiryczne źródło danych

Podstawą do sformułowania opisywanego Modelu-S jest analiza 38 przedsiębiorstw, w tym 26, w których bezpośrednio realizowane były prace doradcze związane z przygotowaniem lub wdrożeniem modelu kompetencji, w większości w ramach systemu okresowych ocen pracowniczych (SOOP) oraz 12, w których zakres wykorzystania modeli kompetencyjnych był poznany jedynie z opisu i analizy dokumentów, bez żadnych działań doradczych na tym polu. Wśród grupy firm, stanowiących źródło danych znajdowały się przedsiębiorstwa bardzo zróżnicowane – średnie i duże (od ok. 300 do ok. 5000 zatrudnionych), wśród polskich firm były zarówno te o lokalnym, jak i ogólnokrajowym zasięgu, w grupie tej były firmy z kapitałem polskim, jaki i zagranicznym. Zróżnicowanie branżowe było także bardzo duże – obejmowało m.in. branże: finansową (banki, towarzystwa ubezpieczeniowe) FMCG, motoryzacyjną, energetyczną, telekomunikacyjną i informatyczną.

Grupa 38 przedsiębiorstw stanowi w tym wypadku źródło danych objętych bezpośrednio badaniem. Samo badanie było natomiast poprzedzone 6-letnim doświadczeniem doradczym i szkoleniowym w zakresie systemów oceny i rozwoju pracowników, co umożliwiło znacznie szerszy przegląd praktyk ZZL niż to miało miejsce w samym badaniu. Tak szeroka, różnorodna obserwacja i analiza procedur związanych z oceną i rozwojem pracowników uzasadniła przeprowadzenie systematycznego opisu i stała się podstawą do przygotowania badania.

Stosowane metody badawcze

W firmach, w których były prowadzone prace doradcze były to:

- analizy rozwiązań stosowanych w zakresie wykorzystania modeli kompetencji do oceny pracowników w praktyce ZZL poszczególnych firm oraz analizy treści przebiegu prac doradczych mających na celu zmiany w stosowanych rozwiązaniach,
- wywiady na temat zakresu i sposobu zastosowania modeli kompetencyjnych w ocenie pracowników prowadzonych z:
 - osobami odpowiedzialnymi za przygotowanie i wdrożenie rozwiązań ZZL (osoby z działów personalnych)
 - osobami bezpośrednio odpowiedzialnymi za ocenę pracowników (menedżerowie operacyjni – bezpośredni przełożeni).

W firmach, w których nie były prowadzone prace doradcze były to:

- ankiety na temat zakresu i sposobu zastosowania modeli kompetencyjnych w ocenie pracowników kierowane do osób odpowiedzialnych za przygotowanie i wdrożenie rozwiązań ZZL (osoby z działów personalnych)
- wywiady z osobami odpowiedzialnymi za przygotowanie i wdrożenie rozwiązań ZZL (pracownicy działów personalnych i bezpośredni przełożeni biorący udział w szkoleniach otwartych dotyczących różnorodnych tematów z zakresu oceny pracowniczej).

Wyniki obserwacji i analiz

Z analizy praktyk stosowania kompetencji w rzeczywistym środowisku przedsiębiorstw, wynika przede wszystkim, że żadna z badanych firm podczas okresowej oceny pracowników nie analizowała przyczyn pojawienia się niepożądanych zachowań. Każda z badanych organizacji stosowała zasadę, że występowanie negatywnych wskaźników danej kompetencji lub niewystępowanie jej pozytywnych wskaźników jest równoznaczne z istnieniem luki kompetencyjnej. Nie brano więc po uwagę w ogóle czynników motywacji zewnętrznej oddziałującej w środowisku pracy na kształtowanie się zaangażowania pracowników, czyli ich motywacji wewnętrznej do tego, by działać na wysokim lub optymalnym poziomie (pkt. 5 w tab. 1).

W badanych firmach zaobserwowano powszechnie panujące przekonanie, że brak pożądaných wskaźników kompetencji u pracowników świadczy jednoznacznie o luce kompetencyjnej, czyli o pewnym braku uniemożliwiającym jednostce prezentowanie oczekiwanego poziomu kompetencji. Tymczasem z klasycznych badań psychologii w zakresie motywacji, w tym motywacji w środowisku zawodowym, wynika, że na to, czy człowiek prezentuje pewne zachowania i działa w określony sposób wpływają zarówno jego wewnętrzne możliwości, jak i środowisko zewnętrzne, w którym funkcjonuje (Mullins, 2007, Strelau, Doliński, 2010, Zimbardo, 2002). Oznacza to, że człowiek do pełni działań potrzebuje motywacji wewnętrznej oraz zewnętrznej. Motywacja wewnętrzna to tendencja jednostki do podejmowania i podtrzymywania działania ze względu na samą treść tej aktywności. Natomiast motywacja zewnętrzna oznacza, że jednostka podejmuje swe działanie ze względu na pewne czynniki zewnętrzne, które gwarantują korzyści w efekcie osiągnięcia wyników, do których ów działający prowadzi (Strelau, Doliński, 2010, Zimbardo, 2002). W kontekście motywacyjnych teorii odnoszących się do środowiska zawodowego, motywacja wewnętrzna jest związana z nagrodami o charakterze psychologicznym, głównie

związanymi z realizacją potrzeb jednostki, natomiast motywacja zewnętrzna odnosi się do nagród zewnętrznych obejmujących szeroko rozumiane warunki pracy i zatrudnienia (Mullins, 2007). W każdym ujęciu odnoszącym się do motywacji wewnętrznej i zewnętrznej podkreślana jest ścisła relacja tych obszarów, ze szczególnym podkreśleniem wpływu motywacji zewnętrznej na siłę motywacji wewnętrznej. W sytuacji braku motywacji zewnętrznej, czyli spostrzegania przez człowieka zewnętrznych czynników jako niekorzystnych z punktu widzenia realizowania jego potrzeb, człowiek ogranicza swoje działanie i zmniejsza zaangażowanie w wykonywane czynności. Tak się dzieje według teorii motywacji odnoszących się do środowiska zawodowego, m.in. wg teorii oczekiwań V.H. Vrooma oraz L.W. Portera i E.E. Lawlera (Mullins, 2007), a także wg badań E. Deci, J. Pelletiera i R. Valleranda (Strelau, Doliński, 2010). Dla obserwatora – osoby, która ocenia pracownika – obraz jego demotywacji może być odczytany jako luka kompetencyjna, czyli pewien brak uniemożliwiający człowiekowi działanie na wyższym poziomie, podczas gdy realną przyczyną spadku poziomu działania może być ograniczenie motywacji wewnętrznej przez nieadekwatne oddziaływanie motywacji zewnętrznej. Taka demotywacja powoduje pojawienie się u jednostki niechęci do optymalnego działania pomimo niewystępowania żadnej luki kompetencyjnej na poziomie umiejętności, wiedzy czy doświadczeń. Brak zachowań pożądanych lub występowanie niepożądanych może być więc wynikiem świadomej blokady ze strony jednostki, a nie brakiem w którymkolwiek z aspektów kompetencji (schemat 3). Źródłami takich blokad mogą być np. konflikty i silna rywalizacja, na co wskazują R.J. Vallerand, L.I. Gauvin, W.R. Hallivell, nadmierna kontrola podkreślana przez T.S. Pittmana (Strelau, Doliński, 2010), brak rozumienia sensu i znaczenia wykonywanej pracy, co stanowi jeden z czynników opisywanych przez J.R. Hackmana i G.R. Oldhama (Mullins, 2007) czy poczucie niedoceny czy niesprawiedliwości opisywane przez J.S. Adamsa w jego motywacyjnej teorii równości (Mullins, 2007). W praktyce procesu oceny szukaniu przyczyn występowania niepożądanych zachowań powinna zawsze towarzyszyć analiza tego, czy zachowania te są rzeczywistym wskaźnikiem luki kompetencyjnej czy jedynie przejawem złej woli lub obojętności ze strony pracownika.

Wskazuje to na konieczność uwzględniania w ocenie kompetencji 'zaangażowania' jako czynnika determinującego całościowy obraz ocenianych kompetencji, a nie jedynie jednego z elementów ocenianych w ramach całego modelu. W analizowanym podczas badania materiale zawierającym modele kompetencji stanowiące podstawę narzędzi systemów okresowych ocen pracowniczych w większości występowało 'zaangażowanie' (w 29 firmach na 38 badanych) i tam, gdzie występowało, było zawsze rozumiane jako jedna z ocenianych niezależnie kompetencji, a nie zmienna wpływająca na cały model kompetencji (pkt. 6, 7 w tab. 1). Podobne rezultaty z badań Ch. Woodruffe'ego przytacza M. Sidor-Rządkowska (Sidor-Rządkowska, 2010). Zgodnie z proponowanym Modelem-S i wskazanymi powyżej teoriami motywacji 'zaangażowanie' rozumiane jako funkcja motywacji wewnętrznej i zewnętrznej powinno być oceniane niezależnie od poszczególnych kompetencji i uwzględniane jako jeden z czynników regulujących poziom występowania / prezentowania kompetencji w ogóle. To założenie przybliża Model-S do nurtu interpretacyjnego, w świetle którego poziom kompetencji jest zależny od kontekstu, a ściślej od odbioru przez jednostkę jej pracy, rozumienia jej sensu, wagi i istoty. Może być zatem różny nie tylko ze względu na zmianę wartości

poszczególnych komponentów kompetencji, lecz także ze względu na sposób spostrzegania przez jednostkę jej pracy (Sandberg, 2000).

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

Takie zawężone, uproszczone wnioskowanie jest nie tylko wykorzystywane przez wewnętrzną politykę ZZL poszczególnych firm, ale także promowane i oferowane przez renomowanych usługodawców z rynku doradczo-szkoleniowego (m.in. DOOR Poland, 2010). Taki stan rzeczy uzasadnił potrzebę przygotowania kolejnego syntetycznego ujęcia podkreślającego istotę i funkcjonalność kompetencji, które w sposób jednoznaczny i przejrzysty wspierałoby projektowanie i wdrażanie narzędzi poświęconych ocenianiu kompetencji i planowaniu ich rozwoju w praktyce ZZL.

O takiej potrzebie świadczyć może również drugi kluczowy wniosek z obserwacji poczynionych podczas badania. Odnosi się on do bardzo niskiego poziomu w badanych firmach świadomości i wykorzystywania wiedzy z zakresu teoretycznego modelu kompetencji oraz to, że tylko 3 z firm będących źródłem danych do badań, wykorzystywały w praktyce oceny zróżnicowanie budowy kompetencji (szczegóły w tab. 1). Oznacza to, że poszczególne składowe kompetencji nie mają w badanych firmach znaczenia w procesie zarządzania kompetencjami, czyli także identyfikowania luk kompetencyjnych i planowania ich korekty. W 35 na 38 badanych firm w procesie oceny do ostatecznego wniosku wystarczyło stwierdzenie, że dana kompetencja ma niższy niż oczekiwany wynik, czyli, że w ramach danej kompetencji są obserwowane zachowania świadczące o pewnych deficytach. Z wywiadów prowadzonych zarówno z osobami bezpośrednio odpowiedzialnymi za ocenę (przełożeni), jak i osobami odpowiedzialnymi za sprawne działanie systemów ZZL uzyskano informacje, że po pierwsze, nie jest dla nich ważne, jakie jest pierwotne źródło luki kompetencyjnej, czyli dlaczego pracownik prezentuje niepożądane zachowania. Po drugie, że mając zdefiniowany deficyt w obrębie danej kompetencji, nie jest dla nich ważne to, który element kompetencji jest za ten deficyt odpowiedzialny. Do ostatecznego stwierdzenia występowania luki kompetencyjnej i do decyzji o działaniach korygujących wystarczył jedynie fakt, że zachowania te w ogóle wystąpiły. Pomijanie w podejściu do kompetencji zróżnicowanego charakteru jej budowy zrównuje oddziaływanie i wagę poszczególnych składowych na jej rozwój, a także na jej zrozumienie i kontrolowanie.

Z punktu widzenia psychologii istnieje zasadnicza różnica w interpretacji zachowań, u podstaw których leży niedopasowanie cech osobowościowych danej osoby do środowiska i/lub zadań i takich, których źródłem jest np. brak umiejętności czy brak wiedzy. Są to zupełnie inne wymiary, jedne dające się w sposób prosty korygować, inne nie. Osobowość to wewnętrzny system regulacji pozwalający jednostce na adaptację do otoczenia, gwarantujący stałość i międzysytuacyjną spójność jej zachowań i jednocześnie trwale i wyraźnie odróżniający ją od innych jednostek (Strelau, Doliński 2010).

Tabela 1. Wpływ charakterystyki budowy i funkcjonowania modelu kompetencji na proces oceny pracowników i planowanie ich rozwoju

lp.	wybrane aspekty charakteryzujące model kompetencji	liczba firm, w których dane aspekty były znane	liczba firm, w których dane aspekty miały przełożenie na praktykę oceny (narzędzie i interpretację wyników)
		całkowita liczba firm 38	
1.	budowa teoretycznego modelu kompetencji (jakie składowe zawiera kompetencja)	11	3
2.	operacjonalizacja kompetencji (zdefiniowanie jej poprzez zachowania)* * bez uwzględniania poprawności wskaźników	24	19
3.	uwzględnienie poszczególnych składowych kompetencji jako źródeł luk kompetencyjnych przy interpretacji wyników oceny	3	3
4.	uwzględnienie poszczególnych składowych kompetencji jako źródeł luk kompetencyjnych przy planowaniu działań rozwojowych	3	3
5.	analizowanie, czy brak występowania zachowań pożądanых lub występowanie zachowań niepożądanych stanowi realną lukę kompetencyjną czy jest efektem spadku motywacji (zaangażowania)	-	-
6.	uwzględnienie w modelu kompetencji wymiaru 'zaangażowanie'	29	
7.	uwzględnienie 'zaangażowania' jako jednej z równorzędnych kompetencji tworzących model	29	
8.	zdefiniowanie znaczenia pojęcia „kompetentny” w stosunku do ocenianego pracownika poprzez:		
	a. proste odwołanie się do wysokich wyników oceny	34	
	b. inne	4	

Źródło: Opracowanie własne, dane z badań własnych

Osobowość podlega bardzo małym zmianom, a jeśli podlega, to są zmiany długofalowe, na które wpływ ma doświadczenie jednostki. W ramach osobowości można rozpatrywać różne aspekty. Mogą to być cechy – grupy czynników tworzących różne typy charakterów, mogą to być procesy poznawcze, czyli

zróżnicowane indywidualnie sposoby spostrzegania, oceny, wnioskowania, uczenia się, podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, może to być także temperament, motyw (potrzeby) jednostki, a także wrodzone zdolności (Strelau, Doliński, 2010). Te wszystkie aspekty można ująć jako zbiór definiujący osobowość. Bez względu, jak będzie szeroki i jakie jednostki semantyczne obejmie, jego charakterystyką jest to, że odnosi się do stałych elementów typowych dla człowieka, wyznaczających jego spójność w czasie i odrębność od innych ludzi. W odniesieniu do kompetencji ważne jest zatem nie nazewnictwo poszczególnych składników, a raczej ich charakter rozpatrywany względem podatności na zmiany. W procesie rozwoju kompetencji i dopasowania jednostki do jej środowiska zawodowego najistotniejsze jest to, by w miarę szybko wprowadzić potrzebną zmianę. Jeśli więc luka kompetencyjna ma źródło w niedopasowaniu któregoś z elementów osobowości do szeroko zdefiniowanych warunków pracy, z założenia wiadomo, że zmiana u jednostki będzie albo niemożliwa, albo bardzo długotrwała i trudna. W takiej sytuacji znacznie korzystniejsze jest działanie nastawione na zmianę otoczenia jednostki, charakteru i/lub treści jej pracy, tak by aktywność na zmienionym stanowisku pracy była w większym stopniu zsynchronizowana z predyspozycjami pracownika. Inaczej sytuacja wygląda w przypadku umiejętności. Po wyraźnym rozdzieleniu umiejętności od zdolności, które są wrodzone, umiejętności są nabywane przez jednostkę w toku procesu uczenia się. Umiejętności można określić jako względnie trwałą zmianę zachowania powstałą w toku nabywania nowych doświadczeń (Zimbardo, 2002). Doświadczenie jest warunkiem koniecznym uczenia się. W odniesieniu do kompetencji, w sytuacji, gdy luka kompetencyjna zaobserwowana u jednostki na poziomie zachowań jest spowodowana brakiem konkretnej umiejętności, wówczas korekta jest możliwa i dodatkowo proces uczenia się (nabywania tej umiejętności) może być precyzyjnie opisany. Na takiej podstawie można rzetelnie przygotować różnego rodzaju działania szkoleniowe, gdyż ta forma wspierania rozwoju pracownika w tej sytuacji jest szczególnie rekomendowana. Jeszcze inną kategorię stanowi wiedza. Wiedza to także zasób nabyty i proces jego pozyskiwania jest jeszcze szybszy i łatwiejszy niż nabywanie umiejętności. Mając informację, że problemem w uzyskaniu pożądanego poziomu funkcjonowania pracownika jest brak pewnego zakresu wiedzy, również w sposób precyzyjny można przygotować plan jej pozyskiwania przez pracownika i zdecydować, na ile wymaga to wsparcia ze strony organizacji, a na ile jest to możliwe w zakresie jego samodzielnej pracy nad własnym rozwojem.

Opisane różnice w charakterystyce trzech wybranych aspektów, w ramach których można definiować kompetencję – osobowości, umiejętnościach oraz wiedzy – wystarczają, by ukazać ogromną wagę, jaką ma analiza źródeł pochodzenia luki kompetencyjnej dla procesu korekty i zmiany poziomu kompetencji. Bez takiej analizy, czyli bez odpowiadania na pytania *co jest źródłem luki kompetencyjnej u ocenianego pracownika* nie jest możliwe zaplanowanie dostosowanego do potrzeb sytuacji procesu korygującego. Tymczasem z poczynionych w badaniu obserwacji wynika, że firmy wykorzystujące kompetencje do oceny pracowników, a dalej do zarządzania ich rozwojem, pomijają ten etap analizy i interpretacji wyników oceny. Dotyczyło to aż 35 z 38 analizowanych firm. W 3 firmach, w których uwzględniano analizowanie źródła luki, robiono to intuicyjnie i odnoszono tylko do jednego aspektu – osobowości. W praktyce oznaczało to, że w firmach tych była zasada, według której niedopasowanie osobowościowe było podstawą głębszej analizy kierunku działań po

ocenie. W środowiskach tych była świadomość braku skuteczności szkoleń czy innej formy nauki w sytuacji niedopasowania w zakresie czynników osobowościowych. W pozostałych 35 firmach zagadnienie źródła luki kompetencyjnej nie miało w ogóle znaczenia.

Obserwacja w tak wielu różnorodnych firmach analogicznego działania polegającego na wnioskowaniu o sposobie korygowania niepożądanych zachowań jedynie na podstawie zarejestrowania wskaźnika, bez dalszej analizy powodów jego występowania oraz traktowania niskiego wskaźnika kompetencji jednoznacznie jako luki kompetencyjnej zadecydowało o podjęciu prac nad Modelem-S.

Proponowane rozwiązanie

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

W proponowanym Modelu-S (schemat 2) kompetencja składa się z czterech warstw / obszarów. W samym wnętrzu modelu kompetencji znajduje się rdzeń, którego zawartość tworzą różne elementy osobowości, a więc, to co u jednostki jest trwałe i bardzo trudno podlega zmianom. Wokół rdzenia znajdują się dwa obszary – jeden to wiedza i doświadczenie, a drugi to umiejętności i uprawnienia. Obydwa te obszary zawierają zasoby nabywane, zarówno spontanicznie, jak i w kontrolowanym, intencjonalnym procesie uczenia się. Wszystkie trzy obszary otoczone są ‘warstwą’ zachowań, stanowiących wskaźniki kompetencji, czyli niosących informacje o tym, co jest wewnątrz. Występowanie zachowań (ich prezentacja) jest zależne nie tylko od poziomu rozwoju kompetencji, ale też od motywacji zewnętrznej i kontrolowanej przez nią motywacji wewnętrznej jednostki. Motywacja ta rozumiana jest w modelu jako chęć czy dobra wola jednostki do wykorzystywania jej indywidualnych możliwości w konkretnej sytuacji lub środowisku. Jeśli środowisko nie motywuje jednostki, jej zaangażowanie spada, co przekłada się na brak pożądanych zachowań lub uwidacznianie się zachowań negatywnych (schemat 3). Zachowania te nie są jednak w tej sytuacji oznaką braku kompetencji. Kompetencja pozostaje jedynie uśpioną, zablokowaną, nieaktywną.

Założeniem podstawowym Modelu-S jest stałość rdzenia i przyrost pozostałych warstw zgodnie z zasadą, że najpierw jednostka zdobywa wiedzę z różnorodnych źródeł, potem tę wiedzę zaczyna wdrażać w praktykę, zdobywając doświadczenie. Są to klasyczne etapy procesu uczenia się (Strelau, Doliński, 2010, Zimbardo, 2002). To powoduje realny i zasadniczy wzrost bazowej części kompetencji, która prowadzi do pozyskiwania nowych umiejętności i uprawnień. W ten sposób kompetencja stopniowo się rozwija obrazowo wydłużając ku górze modelowy silos. Wraz z rozwojem kompetencji następują zmiany w zachowaniach, czyli najbardziej zewnętrznej warstwie. Rdzeń natomiast jest tą częścią kompetencji, która rozwija się

zasadniczo wcześniej niż jednostka zaczyna podejmować czynności zawodowe. Jest to część najbardziej wewnętrzna opisująca struktury indywidualne, w swej fazie rozwoju niezależne od doświadczeń zawodowych. Rdzeń kompetencji jest zatem tym elementem, który powinien podlegać szczegółowemu opisowi i precyzyjnej diagnozie po to, by sprawdzić, czy nie zawiera informacji pozostających w sprzeczności z planowaną rolą zawodową danej jednostki. Jest to tak ważne, ponieważ, dużego niedopasowania między preferencjami i cechami zapisanymi w rdzeniu a tym, czego się w sytuacjach zawodowych wymaga od jednostki nie da się zmniejszyć żadnymi oddziaływaniami rozwojowymi i korygującymi. Zawsze pozostaną czynnikiem osłabiającym efektywność zawodową i definiowanym jako niedopasowanie do stanowiska pracy (Armstrong, 1996; Kuc, Moczyłowska, 2009; Mullins, 2007; Pochtowski 2005).

Podsumowanie i wnioski

Obraz i charakterystyka kompetencji opisanej w Modelu-S ułatwia jej pełne wykorzystanie w ocenie pracownika, po pierwsze nakazując dokładną analizę znaczenia wskaźnika (rzeczywisty deficyt kompetencji vs. brak zaangażowania), po drugie, ukazując potrzebę stosowania różnych metod rozwojowych przy różnych źródłach rzeczywistych deficytów. Diagnoza braków w zakresie wiedzy czy umiejętności wymaga innej reakcji niż to ma miejsce w sytuacji, gdy przyczyną niekorzystnego stanu rzeczy jest brak doświadczeń, a jeszcze innej, gdy w konflikcie pozostają wymagania stanowiska z cechami osobowościowymi pracownika. Model-S podkreśla dodatkowo kolejność etapów procesu rozwoju kompetencji. Najpierw jednostka zdobywa wiedzę, potem potrzebuje doświadczenia, by w ogóle móc zacząć nabywać umiejętności. I ponownie w kolejnych doświadczeniach utrwala i rozwija nabyte atrybuty. Zwieńczeniem całości są ewentualne uprawnienia, które człowiek powinien zdobywać, gdy dana kompetencja, której dotyczą jest rozwinięta i prezentuje co najmniej zadawalający poziom. W praktyce Model-S został zintegrowany z odpowiednio zaprojektowanym narzędziem SOOP i zaproponowany jako system nie tylko oceniania, ale przede wszystkim planowania rozwoju pracowników. Narzędzie to zostało zarejestrowane pod nazwą Matryca Profili Rozwoju Zawodowego maproza[®]. Model-S jest jedynie częścią tego rozwiązania, jest jednak tą częścią, która jako model teoretyczny ma wartość znacznie bardziej uniwersalną niż konkretne wdrożenie. Jego rolą jest przede wszystkim tłumaczyć, jak kompetencja działa i jakie daje możliwości w zakresie zarządzania potencjałem zawodowym ludzi. Jako taki Model-S może posłużyć jako podstawa tworzenia dowolnych rozwiązań praktycznych w ZZL opartych na kompetencjach.

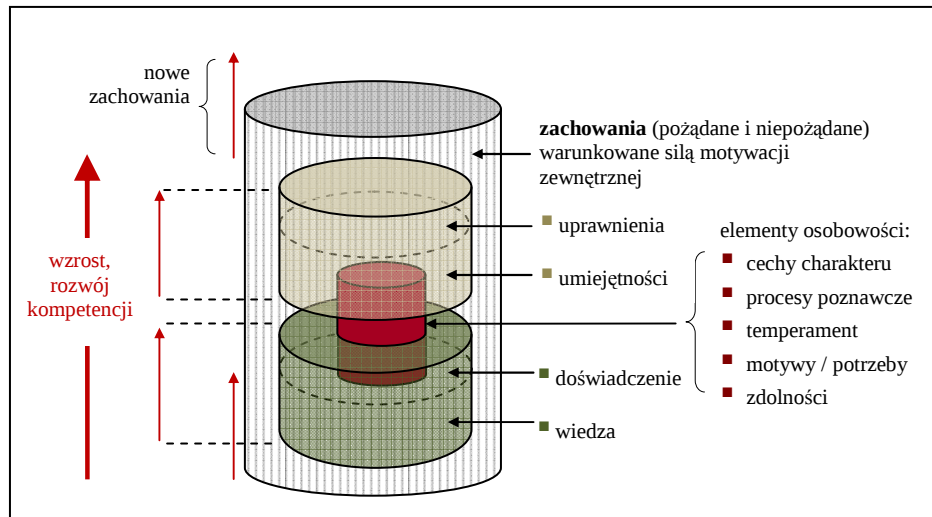
W swej strukturze i założeniach pozwala na dużą elastyczność. Jego główne przesłanki można sprowadzić do dwóch zasad:

- kompetencja może się przejawiać jedynie w zachowaniach, ale obserwowane zachowania nie muszą wprost świadczyć o poziomie kompetencji; istnieje jeszcze swoisty filtr, którym jest chęć i gotowość jednostki do korzystania z własnych kompetencji, ta z kolei jest zależna od motywacji zewnętrznej;
- istnieją trzy warstwy / obszary kompetencji – wewnętrzna stała, nie podlegająca zmianom, środkowa – nabywana, która w zależności od oddziaływania rozwija się w różnym tempie oraz zewnętrzna, którą stanowią wskaźniki, czyli zachowania; to, jakie konkretnie elementy umieszcza się w każdym z opisanych trzech obszarów kompetencji jest indywidualną kwestią wynikającą z potrzeb danej organizacji; ważne

jest natomiast, by odpowiadały one założeniom dotyczącym podatności na zmiany, co jest podstawą uczenia się, a zatem i rozwoju.

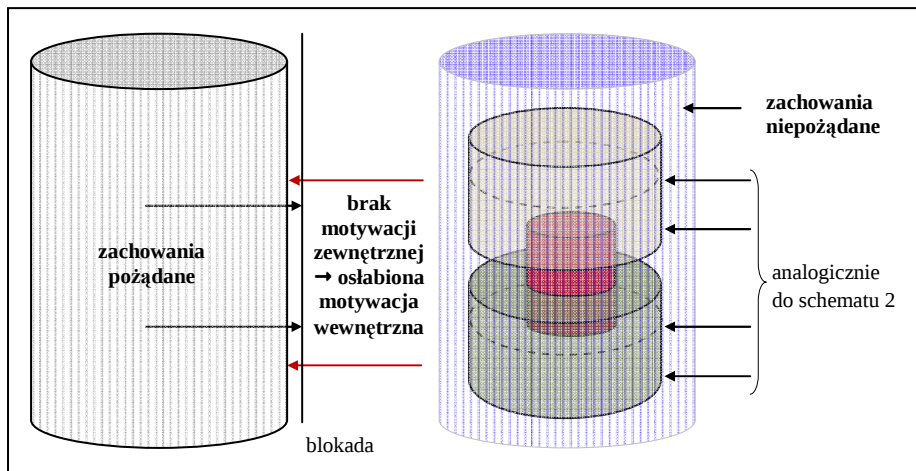
Stosując te zasady w znaczący sposób można podwyższyć efektywność oceniania i planowania rozwoju pracowników, a w niektórych przypadkach w ogóle nadać tym działaniom sens.

Schemat 2. Strukturalny model kompetencji (Model-S)



Źródło: Opracowanie własne

Schemat 3. Warunkowanie występowania wskaźników wysokiego poziomu kompetencji przez motywację zewnętrzną



Źródło: Opracowanie własne

Literatura

1. Anthony W.P., Perrewé P.L., Kacmar K.M., *Strategic Human Resource Management*, Dryden Press, Harcourt Brace College Publisher, Orlando 1996.
2. Armstrong M. *Personnel Management Practice*, Kogan Page, London 1996.
3. Camuffo A. Gerli F. *The Competent Production Supervisor: A Model for Effective Performance*, w: Industrial Performance Center Working Paper, Massachusetts 2005.
4. Dubois D.D., Rothwell W.J. *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Wyd. Helion, Gliwice 2004.
5. DOOR Poland, *Badanie efektywności szkoleń realizowanych w ramach projektów dofinansowanych z EFS*, 2010 http://www.door.com.pl/print/efs/DOOR_wdrozenie.pdf
6. Kuc B.R., Moczyłowska J.M., *Zachowania organizacyjne*, Difin, Warszawa 2009.
7. McClelland, D.C., *Testing for competence rather than intelligence* w: American Psychologist, January 1973.
8. Mullins L.J. *Management and Organizational Behaviour*, FT Pitman Publishing 2007.
9. Pocztowski A. (red.) *Praca i zarządzanie kapitałem ludzkim w perspektywie europejskiej*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
10. Raven J. *The McClelland/McBer Competency Models*, w: *Competence in the Learning Society*, Raven J., Stephenson J. (red.), Peter Land, New York 2001.
11. Robbins S.P. *Organizational Behavior*, Prentice Hall, New Jersey 1998.
12. Sandberg J. *Understanding human competence at work: An interpretative approach*, Academy of Management Journal 2000, vol. 43, nr 1, s. 9-25.
13. Sidor-Rządkowska M. *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Biuletyn Polish Open University, maj 2010, http://www.wszpou.edu.pl/biuletyn/?p=&strona=biul_rzadc2&nr=21
14. Strelau J. Doliński D. (red.) *Psychologia akademicka. Podręcznik (t. I)*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
15. Whiddett S., Hollyforde S. *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
16. Zimbardo Ph.G. *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.