

*Tomasz P. Czapla**

Zintegrowany model kompetencji

1. Wprowadzenie - rozumienie pojęcia kompetencji

Od samego początku kompetencje (a precyzyjniej to, co w przyszłości zostanie nazwane kompetencjami) kojarzone było ze szczególnym działaniem, czy zachowaniem. Podstawy do takiego podejścia dał J. C. Flanagan w opracowanej przez siebie technice zdarzeń krytycznych¹ (ang. critical incident technique). W technice tej analizowane były sposoby, w jakie ludzie rozwiązywali pojawiające się przed nimi problemy, w celu znalezienia powtarzalnego wzorca ich postępowania. „Krytyczność” zdarzeń definiowana była przez J. C. Flanaganą poprzez odnośnienie działania do „sytuacji, w której cel i intencje podejmującego działania 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”². W efekcie prowadzonych obserwacji gromadzone były opisy sposobów działania osób charakteryzujących się wysoką efektywnością swoich działań.

Pojęcie kompetencji pojawia się w pracy R. White’a. Zdefiniował on je 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 puszczenia przedmiotów, by wymienić jeden przykład, nie jest przypadkowym zachowaniem będącym wynikiem powszechnego nadmiaru energii. To jest ukierunkowane, selektywne i wytrwałe oraz kontynuowane działanie

* Dr, Katedra Zarządzania, Uniwersytet Łódzki.

¹ Flanagan J.C., The critical incident technique, Psychological Bulletin nr 51, July 1954, s. 327 – 358.

² Flanagan J.C., The critical....., op. cit. s. 327.

podejmwane 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”¹. Innym autorem, któremu przypisuje się pierwsze zdefiniowanie pojęcia kompetencji jest D. C. McClelland². W swojej pracy przełamał on dominację postrzegania inteligencji jako głównego czynnika efektywności działań człowieka. Uznając znaczenie inteligencji w tym czy człowiek odnosi sukces czy też nie, wskazał on na znaczenie szczególnych cech charakteryzujących działania poszczególnych osób takich jak: motywacja czy postrzeganie samego siebie. Zaproponowana przez D C McClelland’a metodologia oparta była o dwa założenia. 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 w oparciu o analizę tego, co w rzeczywistości zostało zrobione w analogicznej sytuacji w przeszłości.

Od początku pojęciu temu towarzyszy pewna niejednoznaczność, co powoduje, że do dziś nie ma jednej definicji i jednego rozumienia słowa kompetencja. „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 nie są złośliwość, głupota czy marketingowa chciwość, lecz raczej 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”³. Poszukując źródeł znaczeniowych słowa kompetencja zauważyć można, że pochodzi on od łacińskiego słowa *competentia* oznaczającego tyle, co odpowiedniość, zgodność⁴

¹ White R., Motivation reconsidered: the concept of competence, *Psychological Review* nr 66, 1959, s. 318.

² McClelland D.C., Testing for competence rather than for ‘intelligence, *American Psychologist* nr 28, January 1973, s. 1 – 14.

³ Zemke R., Job competencies: Can they help you design better training?, *Training* nr 19/5, s. 29.

⁴ Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza

a zatem odnosi się ono do działań zgodnych, odnoszących się czy nadających się do odnoszenia sukcesów, czy pozytywnych efektów działań. Lecz jak zauważa P. McLagan, te pozytywne rezultaty (sukcesy) mogą być osiągnięte poprzez „bardzo różne, nawet nieskończone złożone, schematy zachowań zawodowych”⁵. Dodatkowo ta niejednoznaczność rozumienia pojęcia kompetencji wynika z podwójnego traktowania samego słowa kompetencja. Po pierwsze słowo to traktowane jest dla opisanego skutku działania. W takim ujęciu pojawia się kompetentność rozumiana jako bycie kompetentnym. Po drugie, słowo to traktowane jest dla opisanego cechy definiowanej przez umiejętności posiadane przez (kompetentnego) pracownika.

Zdecydowana większość definicji kompetencji donosi się do drugiego (umiejętnościowego) rozumienia słowa kompetencja jako cechy. Przykładem mogą tu być definicje zaproponowane przez G. O. Klemp’a oraz L. M. Spencer’a i S. M. Spencer’a. W pierwszym przypadku kompetencja zdefiniowana została jako: „podstawowe cechy danej osoby, które to cechy decydują o efektywnym wykonywaniu zadań i osiągnięciu ponadprzeciętnych wyników”⁶. W drugim przypadku kompetencja zdefiniowana została jako: „podstawowa cecha danej osoby, która to cecha wykazuje związek przyczynowo skutkowy z mierzoną według przyjętych kryteriów efektywnością pracy i ponadprzeciętnymi jej wynikami osiąganymi w trakcie realizacji danego zadania lub w określonej sytuacji”⁷. Podobnie kompetencje definiują D. D. Dubois i W. J. Rothwell, twierdząc, że „kompetencje to cechy danej osoby, które w 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”⁸. W obu przypadkach mamy

Powszechna, Warszawa 1983, s. 223.

⁵ McLagan P., *The Models w: Models for HRD practice*, (tom 3), American Society for Training and Development, Alexandria 1989, s. 77.

⁶ Klemp G.O. Jr. (red.) *The assessment of occupational competence. Report to the National Institute of Education*, National Institute of Education, Washington 1980, s. 23.

⁷ Spencer L.M., Spencer S.M., *Competence at work*, Wiley, New York 1993 s.9.

⁸ Dubois D.D., Rothwell W.J., *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, wyd. Helion, Gliwice 2008, s. 32.

do czynienia z szerokim i wewnętrznie zróżnicowanym definiowaniem pojęcia kompetencji. W efekcie prowadzić to może (i w wielu firmach prowadzi do pojawiania się na listach kompetencji bardzo różnorodnych obiektów).

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 nie kompetentni. Nie są podejmowane (w ramach systemu NVQ) żadne działania służące ocenie poziomu kompetencji”⁹. W systemie kryteria grupowane są w obszary – obszar A dotyczy umiejętności zarządzania (Manage Activities), obszar B dotyczy zarządzania zasobami (Manage Resources), obszar C dotyczy zarządzania ludźmi (Manage People), obszar D dotyczy zarządzania informacjami (Manage Information), obszar E dotyczy zarządzania energią (Manage Energy), obszar F dotyczy zarządzania jakością (Manage Quality), obszar G dotyczy zarządzania projektami (Manage Projects). W ramach każdej z grup określone są szczegółowe umiejętności składające się na daną kategorię. Każda z umiejętności opisana może być 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

⁹ Armstrong M., A Handbook of Human Resource Management Practice, Wyd. 10, Kogan Page, London & Philadelphia 2006, s.161.

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. prezentuje przykładowe kryteria wykorzystywane w ramach systemu NVQ.

Rys. 1. Kryteria poziomów w systemie 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

Źródło: Materiały *Institute of Management Foundation*.

W niniejszym opracowaniu jako definicję kompetencji przyjmuję tą opracowaną przez R. E. Boyatzis’a, który zdefiniował ją w następujący sposób: „*Kompetencja to potencjał, istniejący w człowieku, prowadzący do takiego zachowania, które przyczynia się do zaspokojenia wymagań na*

*danym stanowisku pracy w ramach parametrów otoczenia organizacji, co z kolei daje pożądane wyniki*¹⁰”.

W literaturze często spotyka się rozróżnienie na kompetencje organizacji i kompetencje indywidualne¹¹. Podejście takie nie wydaje się jednak zasadne, gdyż wskazywałoby na to, że w organizacji występują dwa (odrębne i różniące się) zbiry kompetencji, pierwszy to „kompetencje wynikające z obiektywnych, bezosobowych wymagań stanowiska pracy. Drugi zbiór to kompetencje realnie posiadane [i ujawniane] przez pracowników”¹². 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”¹³.

W podejściu takim kompetencje organizacyjne są jednocześnie kompetencjami indywidualnymi pod względem struktury i treści. Tak jak to zostało symbolicznie przedstawione na rysunku, oba zbiory wzajemnie z siebie wynikają w wzajemnie na siebie oddziałują. Tak rozumiane kompetencje można podzielić na dwa podzbiory – kompetencje ogólnych oraz kompetencje technicznych. Kompetencje techniczne są charakterystyczne dla określonych ról (najczęściej zawodowych), natomiast kompetencje nieposiadające charakteru technicznego z natury swojej mają wymiar bardziej ogólny¹⁴. W grupie kompetencji ogólnych

¹⁰ Boyatzis R.E. „The Competent Manager. A model for effective performance, Wiley, New York, 1982 s. 18.

¹¹ Porównaj: Dubois D.D., Rothwell W.J., Zarządzanie....., op. cit. s. 35.

¹² Oleksyn T., Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 199.

¹³ Oleksyn T. op.cit. s.199 – 200.

¹⁴ Rothwell W.; Hohne C., King S., Human performance improvement: Building practitioner competence, Gulf Publishing, Houston 2000 w: Dubois D.D., Rothwell W.J., Zarządzanie....., op. ci. s. 35.

wyróżnić można podgrupę kompetencji kierowniczych – podgrupę tą tworzą te kompetencje, których wspólnym marginesem 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. W optymalnej (w danym momencie) sytuacji, pola te pokrywają się, – co oznacza, że ujawniane przez pracowników kompetencje pokrywają się z tymi, jakie wymagane są z punktu widzenia treści zadań przypisanych poszczególnym stanowiskom pracy. Z tego punktu widzenia przedmiotem i sensem zarządzania kompetencjami jest optymalizowanie struktury kompetencji organizacyjnych tak by w pełni oddawały intencję i cele strategiczne organizacji oraz ciągłe badanie mierzenie stanu i harmonizowanie struktury kompetencji indywidualnych z wymaganiami organizacji w danej sytuacji.

2. Struktura modelu kompetencji

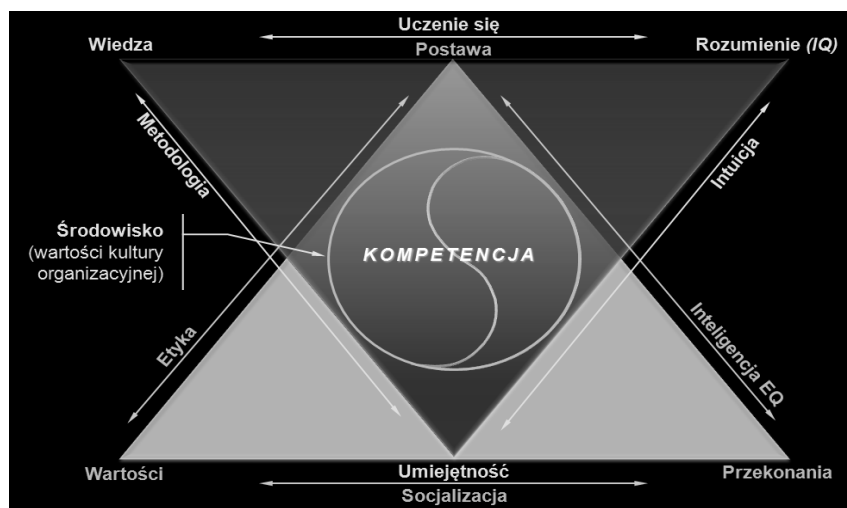
Badając różne modele kompetencji zauważyć można, że najczęściej pojawiają się w nich następujące kategorie cech: „*umiejętności techniczne, obszary wiedzy, preferowane zachowania, cechy osobiste, dane biograficzne, osiągnięte wyniki oraz najważniejsze doświadczenia*”¹⁵. Wymienione wyżej kategorie cech podzielić można jednak na dwie generalne grupy – *przyczyn* i *skutków*. Do sfery *przyczyn* zaliczyć można tu takie cechy jak: *wiedza, cechy osobiste oraz doświadczenie* wynikające z przebiegu kariery zawodowej i innych odzwierciedlanych przez *dane biograficzne* zdarzeń dotyczących *edukacji, zajmowanych stanowisk czy zrealizowanych projektów*. Do sfery *skutków* zaliczają się zasadniczo jedynie dwie cechy: *umiejętności* oraz *postawy* reprezentowane przez *preferowane zachowania*. W efekcie to, co nazywamy kompetencją wyznaczone jest, z jednej strony przez to, co pracownik *potrafi zrobić* czyli przez jego *umiejętności*, z drugiej zaś strony przez szeroko rozumianą *chęć działania* wyrażającą się *postawą* gotowości do działania.

¹⁵ Badania zrealizowane zostały przez firmy: Arthur Andersen, Schoonover SHRM na próbie 300 respondentów – Schoonover S.C.; Schoonover H., Nemerov D., Ehly C., Competency-based HR applications: Results of a comprehensive survey, Schoonover, Arthur Andersen, SHRM, Falmouth 2000 w: Dubois D.D., Rothwell W.J., Zarządzanie..., op. cit. s. 41.

Takie rozumienie kompetencji prezentuje rysunek 2.

Jak widać, na zaprezentowanym modelu, pole kompetencji wyznaczone jest przez nałożenie na siebie dwóch trójkątów których wierzchołkami są: *umiejętności* oraz *postawy*. Górny, *racjonalny trójkąt*¹⁶ kompetencji dotyczy *umiejętności*, u podstaw, których leżą: *wiedza* i *doświadczenie*. Dolny *racjonalny trójkąt* kompetencji dotyczy *postaw*, u podstaw, których leżą: *wartości* i *przekonania*. W efekcie nałożenia tych dwóch trójkątów powstaje *potencjalne* pole kompetencji danego pracownika. *Realne* pole kompetencji warunkowane jest (zgodnie z przyjętą definicją kompetencji) *środowiskiem* organizacyjnym, w którym funkcjonuje (realizuje zadania, czy też przejawia kompetencje) dany pracownik. Podstawowym wyznacznikiem *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.2. Zintegrowany model kompetencji



Źródło: Opracowanie własne.

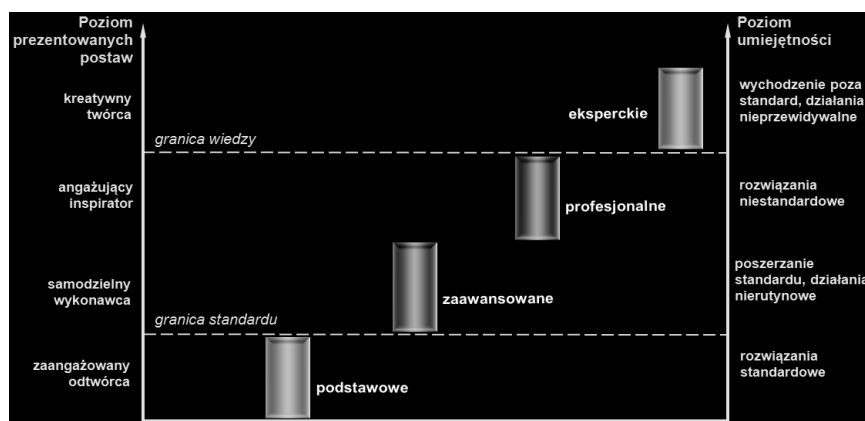
¹⁶ Pierwotną ideę trójkąta racjonalnego zaczerpnąłem od dr Jerzego S. Czarneckiego z Uniwersytetu Łódzkiego, który zainspirował mnie układem trzech zmiennych: **teorii (wykładu)** (odpowiednik **wiedzy** w modelu), **doświadczenia** (odpowiednik **rozumienia** w modelu) oraz **praktyki** (odpowiednik **umiejętności** w modelu).

Dodatkowo zintegrowany model obejmuje dynamikę powiązań przyczynowo – skutkowych w obszarze kompetencji tak po stronie *racjonalnej* – kształtowanie się *umiejętności* pracownika jak i po stronie *emocjonalnej* – kształtowanie się *postaw* pracownika.

Niezwykle ważną cechą przyjęcia takiego 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.

Skrzyżowanie dwóch kluczowych wymiarów kompetencji – *umiejętności* i *prezentowanych postaw* pozwala na dokonanie zestopniowania kompetencji. Ideę takiego zestopniowania kompetencji prezentuje rysunek 3.

Rys.3. Schemat poziomów kompetencji – wersja dla 4 poziomów



Źródło: Opracowanie własne

Jak widać na rysunku, poziom kompetencje *podstawowe*, charakteryzują sytuację, w której 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 obowiązujących reguł zachowania i współpracy. *Przykładem może tu być stanowisko stażysty* –

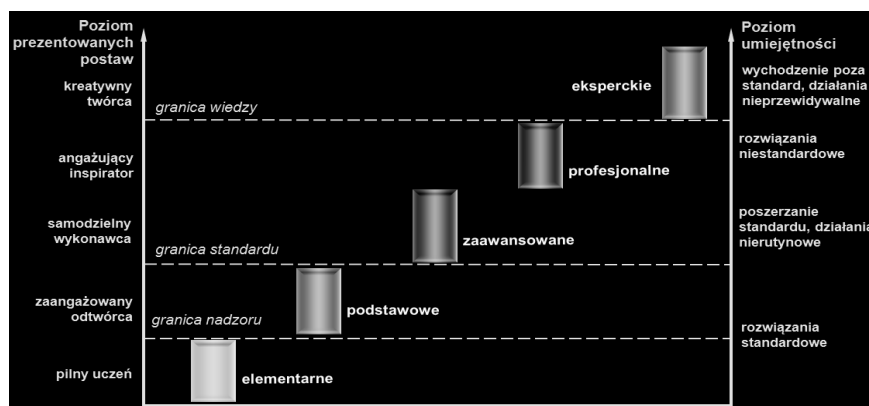
pracującego w sekretariacie lub w np. okienku bankowym – od takiego pracownika oczekujemy zaangażowania w wykonywanie konkretnie (i raczej wąsko) zdefiniowanych zadań oraz przestrzeganie wyraźnie zdefiniowanych regul. Kompetencje zaawansowane zakładają sytuację, w której od pracownika wymaga się samodzielności 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 tu być stanowisko samodzielnego pracownika w sekretariacie lub w np. okienku bankowym – od takiego pracownika wciąż oczekujemy zaangażowania w wykonywanie powierzonych mu zadań, jednakże zadanie te definiowane są szerzej i wymagają określonego poziomu samodzielności w doborze sposobu 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 konkretnych 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 (w układach poziomych i pionowych), gdy wykonywanie zadań wymaga określonego stopnia zaangażowania i inspirowania innych w 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 inspirowającego promowania tego rozwiązania w organizacji. Przykładem może tu być stanowisko np. 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).

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 napotykanym w pracy problemów wymaga szerokiego wykorzystywania i interpretowania dostępnej w organizacji wiedzy, o tyle na tym poziomie kompetencji rozwiązywanie napotykanym 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 tu być stanowisko np. szefa marketingu lub radcy prawnego. Od takiego pracownika oczekujemy nie tylko rozwiązywania nawet złożonych i niestandardowych sytuacji, ale także tworzenia nowych rozwiązań otwierających przed organizacją nowe możliwości kreujących w efekcie nową rzeczywistość organizacyjną.

Rys.4. Schemat poziomów kompetencji – wersja dla 5 poziomów.



Źródło: Opracowanie własne.

Rysunek 4 prezentuje pięcioelementowy schemat poziomów kompetencji. Schemat ten różni się od opisanego wyżej dodanym – najniższym *elementarnym* poziomem kompetencji. Oznacza to sytuację, w której od pracownika wymaga się bardzo prostych zadań. Od poziomu kompetencji *podstawowych* poziom ten odróżnia się mniejszym stopniem samodzielności. O ile wciąż pracownik wykonuje zadania w ramach jasno sprecyzowanego wzorca – standardu to 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 poziom oczekiwany stanowiska pracy. O ile nie ma wątpliwości, że po stronie *kompetencji przejawianych* możemy mieć do czynienia z sytuacją, gdzie 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.

Bibliografia

1. Armstrong M., A Handbook of Human Resource Management Practice, Wyd. 10, Kogan Page, London & Philadelphia 2006
2. Boyatzis R.E., The Competent Manager. A model for effective performance, Wiley, New York, 1982
3. Dubois D.D., Rothwell W.J., Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach, Wyd. Helion, Gliwice 2008, str.: 32
4. Flanagan J.C., The critical incident technique, Psychological Bulletin nr 51, July 1954, str.: 327 – 358
5. Klemp G.O. Jr. (red.) The assessment of occupational competence. Report to the National Institute of Education, National Institute of Education, Washington 1980
6. Kopaliniński W., Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983
7. McClelland D.C., Testing for competence rather than for 'intelligence, American Psychologist nr 28, January 1973
8. McLagan P., The Models w: Models for HRD practice, (tom 3), American Society for Training and Development , Alexandria 1989
9. Oleksyn T., Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006
10. Rothwell W., Hohne C., King S., Human performance improvement: Building practitioner competence, Gulf Publishing, Houston 2000
11. Schoonover S.C.; Schoonover H., Nemerov D., Ehly C., Competency-based HR applications: Results of a comprehensive survey, Schoonover, Arthur Andersen, SHRM, Falmouth 2000
12. Spencer L.M., Spencer S.M., Competence at work, Wiley, New York 1993
13. White R., Motivation reconsidered: the concept of competence, Psychological Review nr 66, 1959
14. Zemke R., Job competencies: Can they help you design better training?, Training nr 19/5

Tomasz P. Czapla

Integrated model of competences

(Summary)

In the paper it was discussed understanding of the idea of competences, taking into account its ambiguity and the diversified semantic scope. The second part of the study presented an integrated model of competence that linking into the cohesive whole rational and emotional elements of the competence.