

Marzena Staszekiewicz

PSYCHOLOGICZNO-SPOŁECZNE
KOMPETENCJE MENEDŻERSKIE –
POMIAR I FORMY DOSKONALENIA

Radom 2021

Autorka: dr Marzena Staszkievicz – AGH Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica
w Krakowie

Recenzenci: dr hab. Tomasz Bernat, prof. US – Uniwersytet Szczeciński
dr Rafał Kusa – Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie

Projekt okładki: Marcin Kozłowski

Korekta: Wioleta Malicka

DTP: Małgorzata Dyr, Joanna Pastuszka

© Copyright by Author

© Copyright by Instytut Naukowo-Wydawniczy „Spatium”, Radom 2021

e-ISBN 978-83-67033-32-9

Wydano nakładem:

Instytutu Naukowo-Wydawniczego „Spatium”

26-600 Radom, ul. 25 Czerwca 68/62

tel. 48 369 80 74, fax 48 369 80 75

e-mail: wydawnictwo@inw-spatium.pl

<http://www.inw-spatium.pl>

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
Rozdział 1. Koncepcja psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich.	11
1.1. Współczesne wyzwania wobec kadry menedżerskiej	11
1.2. Kompetencje menedżerskie	30
1.3. Psychologiczno-społeczne kompetencje menedżerskie	40
1.3.1. Pojęcie kompetencji psychologiczno-społecznych	40
1.3.2. Kompetencje psychologiczno-społeczne w pracy menedżera	47
Rozdział 2. Metody i narzędzia pomiaru kompetencji psychologiczno-społecznych	65
2.1. Pomiar kompetencji psychologiczno-społecznych	65
2.2. Ośrodek oceny i rozwoju	67
2.3. Ocena w miejscu pracy metodą 360 stopni	73
2.4. Testy kompetencyjne	75
2.5. Testy psychometryczne	79
2.6. Pozostałe metody i narzędzia stosowane w diagnozie i ocenie kompetencji psychologiczno-społecznych	87
Rozdział 3. Kształtowanie psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich.	95
3.1. Możliwości kształtowania psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich.	95
3.2. Naturalny trening społeczny w kształtowaniu psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich	98
3.3. Celowe formy oddziaływania na rozwój kompetencji psychologiczno-społecznych	101

3.3.1. Grupowe formy szkolenia kompetencji psychologiczno- -społecznych – treningi i warsztaty menedżerskie	105
3.3.2. Coaching i mentoring	117
3.3.3. Pozostałe formy doskonalenia psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich	121
Rozdział 4. Problematyka i metoda badań własnych	129
4.1. Cel badań.	129
4.2. Metoda badań	131
4.2.1. Charakterystyka osób badanych	131
4.2.2. Narzędzia badawcze	136
4.2.3. Procedura.	143
Rozdział 5. Wyniki i analiza badań własnych	145
5.1. Wyzwania współczesnych menedżerów i rola kompetencji psychologiczno-społecznych w obszarze realizowania funkcji kierowniczych	145
5.2. Kompetencje psychologiczno-społeczne – diagnoza	160
5.2.1. Test Kompetencji Menedżerskich – analiza trafności.	160
5.2.2. Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy – wyniki badanych menedżerów w obszarze kompetencji psychologiczno-społecznych BIP	164
5.3. Rola naturalnego treningu społecznego w rozwoju kompetencji psychologiczno-społecznych menedżerów	174
5.4. Szkolenia a poziom kompetencji psychologiczno-społecznych menedżerów	182
5.5. Kompetencje i charakterystyki związane z dominowaniem w sytuacjach społecznych a kompetencje relacyjne – analiza związku	189
5.6. Kompetencje psychologiczno-społeczne a wiek i staż pracy badanych menedżerów	191
5.7. Psychologiczno-społeczne kompetencje menedżerów: samoocena a przypisywane im znaczenie	200
Podsumowanie i dyskusja	203
Aneks 1	215
Aneks 2	219
Aneks 3	225
Bibliografia.	251
Spis rysunków	275
Spis tabel	277
Spis wykresów	279

WSTĘP

Nowoczesna, dynamiczna i charakteryzująca się ogromnym tempem zmian gospodarka wymaga od menedżera ciągłego doskonalenia kompetencji. Skutecznemu menedżerowi coraz częściej nie wystarczają już jedynie standardowe kompetencje kierownicze, jak umiejętności techniczne, koncepcyjne czy analityczne (Penc, 2005; Issah, 2018). Także tworzenie w organizacjach zespołów zadaniowych, które są powoływane jedynie do realizacji konkretnego projektu, powoduje, że rola tradycyjnych narzędzi zarządzania, jak regulaminy czy formalne procedury zmniejsza się (Kozłowski, 2008).

W związku z szybkim tempem zmian i złożonością problemów, z jakimi muszą zmierzyć się nie tylko menedżerowie, zwraca się uwagę na szczególne znaczenie tych kompetencji, które determinują skuteczne działanie w różnych kontekstach zawodowych oraz pozwalają na pełne wykorzystanie potencjału kwalifikacyjnego i doświadczenia zawodowego. Kompetencje te określa się mianem kompetencji transferowalnych, generycznych. Charakterystyczną cechą tych kompetencji jest ich transferowalność, czyli możliwość „przeniesienia” i zastosowania w innych/nowych sytuacjach zawodowych lub osobistych (Turek i Wojtczuk-Turek, 2010). Wśród kompetencji transferowalnych coraz częściej wskazuje się na grupę kompetencji psychologiczno-społecznych, które z jednej strony umożliwiają realizację założonych celów w relacjach z innymi ludźmi, z drugiej zaś wiążą się predyspozycjami związanymi z efektywnością osobistą. Wyniki wielu badań wskazują, że wśród najbardziej pożądaných kompetencji decydujących o skuteczności menedżerów znajdują się komunikatywność, umiejętność budowania relacji, stymulowanie rozwoju innych, umiejętność perswazji i wpływania na innych, radzenie sobie ze stresem, asertywność i wiarę we własne możliwości (Adler, Rosenfeld i Proctor, 2006;

Borkowska, 2012; Boyatzis i Ratti, 2009; Handerman i Tjakraatmadia, 2012; Olszewski, 2003; Penley, Alexander, Jernigan i Henwood, 1991; Sanghi, 2007; Spencer i Spencer, 1993; Whetten i Cameron, 1996; Zaccaro i Bader, 2003).

Profil kompetencyjny współczesnego menedżera zawiera już zatem nie tylko kompetencje „twarde”, związane ze specjalistyczną wiedzą, ale uzupełniony jest o szereg kompetencji psychologicznych i społecznych. To właśnie te kompetencje stają się przedmiotem zainteresowań nie tylko teoretyków zarządzania, ale ich doskonalenie jest nieodzownym elementem w ścieżce kariery kierowników dwudziestego pierwszego wieku. Im wyższa samoświadomość, odporność psychiczna, sprawne zarządzanie własnymi emocjami oraz lepiej rozwinięte kompetencje interpersonalne, tym większa szansa osiągnięcia wyznaczonych sobie celów. Kompetencje psychospołeczne, pozwalają menedżerowi nie tylko na sprawne zarządzanie samym sobą, ale i umożliwiają kształtowanie odpowiednich relacji z otoczeniem.

Uzasadnieniem konieczności podjęcia opisanych w monografii badań dotyczących znaczenia kompetencji psychologiczno-społecznych w pracy menedżerów jest przede wszystkim aktualność tej problematyki, wyznaczana nowymi wyzwaniami wobec menedżerów w kontekście postępującego procesu globalizacji, gospodarki opartej na wiedzy, wraz jej usieciowieniem i transformacją w kierunku czwartej rewolucji przemysłowej tzw. „Przemysłu 4.0” (Zając i Bąk-Grabowska, 2020). Te trendy i zjawiska formują nowy model organizacji oznaczający nowe możliwości, ale i wyzwania dla samych menedżerów, którzy w obliczu konieczności kreowania rzeczywistości umożliwiającej innowacyjny rozwój wykorzystują założenia pracy zespołowej, projektowej, wdrażają koncepcje organizacji uczącej się, otwartej na różnorodność, jak i współpracę międzyorganizacyjną (Gracel i Makowiec, 2017; Rajchelt, 2013; Syper-Jędrzejak, 2014; Szajczyk, 2017). To wszystko wydaje się nie pozostawać bez wpływu na model kariery współczesnego menedżera a w obliczu tych zmian istnieje potrzeba ugruntowania i uporządkowania wiedzy na temat analizowanych w pracy kompetencji menedżerskich oraz potrzeba zbadania i wskazania najbardziej efektywnych form i metod rozwijania tychże kompetencji (Mazurek-Kucharska i Konarski, 2006).

Głównym celem badań, których rezultaty przedstawione zostały w niniejszej książce, było zbadanie roli kompetencji psychospołecznych¹ w pracy menedżera, stworzenie narzędzia pomiarowego psychospołecznych kompetencji menedżerskich oraz wskazanie roli naturalnego treningu społecznego, jak

¹ Autorka zamiennie używa terminów kompetencje psychologiczno-społeczne, kompetencje psychospołeczne, „kompetencje miękkie”.

i tego realizowanego poprzez oddziaływania szkoleniowe w rozwoju tychże kompetencji. W świetle poruszonych w monografii zagadnień interesujące było także ustalenie ewentualnych związków pomiędzy poziomem kompetencji psychospołecznych a wiekiem i stażem pracy, jak również zweryfikowanie możliwości harmonijnego rozwoju kompetencji związanych z dominowaniem w sytuacjach społecznych oraz kompetencji relacyjnych.

Realizacja powyższych celów wymagała sformułowania pytań badawczych oraz postawienia istotnych hipotez w procesie badań.

W celu udzielenia odpowiedzi na pytanie o rolę kompetencji psychospołecznych w pracy współczesnych menedżerów postawiono pytanie badawcze: Czy wyzwania stojące przed kadrą menedżerską implikują konieczność posiadania wysokiego poziomu kompetencji psychospołecznych? W związku z powyższym sformułowano pierwszą hipotezę badawczą.

Hipoteza 1: Współczesne wyzwania stojące przed kadrą menedżerską implikują konieczność posiadania wysokiego poziomu kompetencji psychologiczno-społecznych – zwłaszcza tych związanych z odpornością psychiczną, jak i umiejętnością nawiązywania kontaktów.

Kolejne pytanie badawcze, dotyczące siły związków pomiędzy poziomem kompetencji psychologiczno-społecznych badanych menedżerów a działaniami podjętymi w tym obszarze brzmiało: Czy istnieje związek pomiędzy intensywnością działań szkoleniowych oraz naturalnego treningu społecznego a poziomem kompetencji psychospołecznych wśród menedżerów? Odpowiednio do tego pytania badawczego została sformułowana hipoteza główna wraz z hipotezami pomocniczymi:

Hipoteza 2: Osoby zaangażowane w intensywny naturalny trening społeczny, jak i ten odbywający się poprzez szkolenia oparte na metodach aktywizujących będą wykazywały wyższy poziom kompetencji psychologiczno-społecznych niż osoby mniej zaangażowane w obydwie formy treningu.

Hipoteza 2a: Intensywny naturalny trening społeczny zwiększa poziom psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich.

Hipoteza 2b: Uczestnictwo w formach szkoleniowych opartych na metodach aktywizujących zwiększa poziom psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich.

Dalsze pytanie badawcze, dotyczące ustalenia możliwości kształtowania różnych kompetencji psychospołecznych, brzmiało: Czy w świetle uzyskanych wyników badań możliwy jest wysoki poziom funkcjonowania menedżerów zarówno w obszarze utrzymywania harmonijnych relacji z ludźmi, uwzględnianiu ich potrzeb, tendencji do unikania konfliktów, przyjmowania perspektywy innych osób, umiejętności pracy grupowej, jak i w obszarze pewności

siebie, dążenia do realizacji własnych celów, pomimo sprzeciwu innych osób? W związku z powyższym sformułowano kolejną hipotezę.

Hipoteza 3: Wysoki poziom kompetencji związanych z asertywnością, pewnością siebie (tendencją do dominowania w sytuacjach społecznych) nie będzie związany z wysokim poziomem takich kompetencji psychospołecznych, jak wrażliwość społeczna, empatia, ugodowość, dążenie do utrzymania harmonijnych relacji, umniejszania własnej pozycji na rzecz współpracy w zespole (kompetencje relacyjne).

W niniejszej pracy istotne stało się również ustalenie: Czy istnieje związek pomiędzy wiekiem oraz stażem pracy na stanowiskach kierowniczych a poziomem psychospołecznych kompetencji menedżerskich? W obszarze zainteresowań autorki było również znalezienie odpowiedzi na pytanie czy istnieje związek pomiędzy poziomem kompetencji psychologiczno-społecznych wśród menedżerów a znaczeniem, jakie przypisują im menedżerowie. W związku z powyższym, sformułowano dwie hipotezy badawcze.

Hipoteza 4: Istnieje pozytywny związek pomiędzy stażem pracy na stanowiskach kierowniczych, wiekiem a poziomem kompetencji psychologiczno-społecznych.

Hipoteza 5: Istnieje pozytywny związek pomiędzy samooceną menedżerów w obszarze kompetencji psychologiczno-społecznych a przypisywanym im znaczeniu.

Książka składa się pięciu rozdziałów. Trzy pierwsze są próbą teoretycznego spojrzenia na omawiany problem. W pierwszym rozdziale opisana została problematyka kompetencji psychologiczno-społecznych w naukach o zarządzaniu, ewolucja funkcji, zadań, ról i umiejętności menedżerów oraz wyzwań, przed którymi obecnie stoi kadra menedżerska. Szczególnie istotną kwestią w omawianej części była próba zmierzenia się z różnymi konceptualizacjami pojęcia „kompetencje psychologiczno-społeczne”. Zarysowana analiza dotychczasowych ustaleń, zwłaszcza w obszarze psychologii, jako dyscypliny macierzystej, dotyczących tego czym są kompetencje psychospołeczne, jak wygląda model ich rozwoju, jakie znaczenie mają dla nich zmienne motywacyjne i instrumentalne, pozwoliła na właściwe zaprojektowanie badań oraz okazała się przydatna na etapie analizy danych empirycznych. Istotne było również określenie pola zainteresowań nauk o zarządzaniu kompetencjami psychologiczno-społecznymi.

W rozdziale drugim zaprezentowano metody diagnozowania poziomu kompetencji psychologiczno-społecznych. Omówione zostały bardzo popularne metody, jak ośrodki oceny i rozwoju, ocena 360 stopni, testy psychometryczne, wywiady, jak i zyskujące coraz większe uznanie, zarówno wśród

teoretyków, jak i praktyków zarządzania, testy kompetencyjne. Analizując wskazane metody badania kompetencji menedżerskich, uwzględniono ich aplikowanie do pomiaru kompetencji psychospołecznych. W zamierzeniach autorki bardzo istotne było omówienie testów kompetencyjnych oraz testów psychometrycznych, gdyż to one zostały wykorzystane do oceny poziomu kompetencji psychospołecznych badanych menedżerów.

Rozdział trzeci został poświęcony różnym formom rozwoju kompetencji. Punkt wyjścia stanowią ogólne założenia związane z możliwościami, jakie mają menedżerowie w obszarze rozwijania kompetencji psychologiczno-społecznych. Szczególnie istotne było wyeksponowanie kwestii rozwijania kompetencji psychospołecznych, a więc wskazanie nie tylko na możliwości, jakie dają w tym obszarze celowe formy oddziaływania na poziom tych kompetencji, ale podkreślenie znaczenia naturalnego treningu społecznego. W rozdziale omówiono różne formy tzw. laboratoryjnego treningu społecznego, jak treningi menedżerskie, coaching, mentoring, e-learning. Najwięcej miejsca poświęcono grupowym formom szkoleniowym, które bazują na podejściu aktywnym, gdyż to one w założeniach przyjętych przez autorkę, spośród celowych metod oddziaływania na poziom kompetencji psychospołecznych, w najwyższym stopniu przyczyniają się do ich rozwoju.

Rozdział czwarty monografii przedstawia opis metodologii badań własnych. Opisane zostały w nim cele badań, procedura, a szczególną uwagę poświęcono narzędziom użytym w badaniach. W związku z tym, iż weryfikacja postawionych hipotez wymagała zastosowania różnych metod badawczych. W tej części pracy omówione zostały: ankieta, Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy oraz stworzony na potrzeby badań Test Kompetencji Menedżerskich. W rozdziale czwartym przedstawiono również podstawowe charakterystyki grupy badawczej (N = 200), którą stanowili menedżerowie.

Kolejny rozdział został poświęcony pogłębionym badaniom obszaru kompetencji psychospołecznych. Pierwsza część badań obejmowała problematykę współczesnych wyzwań stojących przed kadrą menedżerską, które implikują posiadanie odpowiednich kompetencji menedżerskich. Jako, że założenia pracy obejmowały również stworzenie narzędzia pomiaru psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich, które mogłoby zostać w przyszłości wykorzystywane do badań omawianej tematyki, dalsza część rozdziału zawiera analizę trafności kryterialnej Testu Kompetencji Menedżerskich. Punktem wyjścia do części zawierających analizy postawionych w pracy hipotez było również zaprezentowanie wyników uzyskanych przez badanych w obszarze

kompetencji psychospołecznych. Kolejne fragmenty rozdziału odnoszą się do analizy wyników w świetle postawionych w pracy hipotez.

Książkę zamyka część poświęcona na wnioski oraz dyskusję wyników przeprowadzonych badań.

Prezentowana publikacja powstała na bazie rozprawy doktorskiej pod tytułem „Rola kompetencji psychologiczno-społecznych w pracy menedżera – pomiar i formy doskonalenia”. Autorka ma nadzieję, że publikacja ta przyczyni się do wzrostu świadomości menedżerów, jak i osób odpowiedzialnych za procesy ich kształcenia, również w kontekście szkolnictwa wyższego, co do wagi kompetencji psychologiczno-społecznych dla sprawowania funkcji kierowniczych w organizacji. Rozważania zawarte w monografii dotyczą również możliwości oceny i rozwijania kompetencji psychologiczno-społecznych, opracowania metody ich diagnozowania oraz rekomendacji dla ich doskonalenia, co może być użyteczne dla praktyki zarządzania oraz metodologii badań naukowych.

KONCEPCJA PSYCHOLOGICZNO-SPOŁECZNYCH KOMPETENCJI MENEDŻERSKICH

1.1. Współczesne wyzwania wobec kadry menedżerskiej

W dzisiejszych czasach można obserwować wzrastające wymagania stawiane menedżerom. Literatura przedmiotu proponuje coraz to nowsze obszary wiedzy, umiejętności, które powinien posiadać współczesny menedżer. Wskazuje się również na inne charakterystyki osób odpowiadających za procesy zarządzania w organizacji – wymieniając pożądane cechy osobowości, określone postawy czy wartości, jakimi powinien kierować się w swoim zawodzie menedżer. Ta wieloaspektowość analizowanych w literaturze cech menedżera sprawia, że nadal trudno dokładnie określić kryteria definiowania tego zawodu. Bardzo często, zarówno w mowie potocznej, jak i literaturze z zakresu zarządzania, używa się pojęcia menedżer w znaczeniu szerokim². Taki pogląd zakłada, że menedżerami są wszyscy pracownicy firmy, którzy objęli funkcje przełożonych, zatem w tej grupie znajdują się zarówno brygadziści, jak i prezesi zarządów (Drucker, 2005; Griffin, 2002; Steinmann i Schreyogg, 2001). Drugie podejście, definiuje menedżerów odnosząc ich jedynie do określonej grupy zarządzających, gdzie na ogół pojęcie menedżer jest zarezerwowane dla najwyższego i średniego szczebla zarządzania.

² W pracy przyjęto sposób definiowania menedżerów zgodnie podejściem szerokim, w którym za menedżera uważa się osobę, która zarządza organizacją, lub jej wyodrębnioną częścią, niezależnie od tego jakie miejsce zajmuje w hierarchii organizacyjnej.

Niezależnie od przyjętego sposobu definiowania pojęcie menedżer często jest zastępowane terminem kierownik. Jak podkreśla jednak Tadeusz Listwan (1993), choć te dwa terminy są bliskoznaczne to jednak nie są synonimami. Najczęściej termin kierownik jest zarezerwowany dla określenia osób kierujących pracą ludzi, zatem kierownik to zwierzchnik lub podmiot kierujący pracą danego zespołu ludzkiego (Pasieczny, 1981; Zieleniewski, 1982) natomiast menedżer to podmiot kierujący pracą innych ludzi bądź też zarządzający przedsiębiorstwem, lub jego wyodrębnionymi jednostkami organizacyjnymi (Pocztowski, 2007). Zdaniem Petera Druckera (2005) większość menedżerów to kierownicy, chociaż tutaj również podkreśla, że nie zawsze są to pojęcia tożsame, gdyż menedżer to ktoś, kto wnosząc swój wkład w finalne rezultaty firmy bierze za nie odpowiedzialność. Według Aleksego Pocztowskiego (2007) o byciu kierownikiem decyduje zajmowanie formalnie wyodrębnionego stanowiska kierowniczego, do którego przypisany jest zakres zadań, uprawnień i odpowiedzialności, legitymizujący kierowników do podejmowania decyzji sterujących zachowaniami podległych pracowników. Tym, co zaś wyróżnia pracę menedżerów są specyficzne funkcje i wkład wnoszony do organizacji oraz takie cechy, jak wysokie kompetencje i silna motywacja, które pozwalają im integrować zasoby rzeczowe, finansowe i ludzkie wokół realizacji procesów biznesowych. Niemniej jednak, podkreśla się, że także kierownik musi przestrzegać zasad racjonalnego gospodarowania i troszczyć się o wynik ekonomiczny firmy. Pracując z ludźmi i dla ludzi ma także obowiązek wytworzenia warunków pobudzających inicjatywę i poczucie odpowiedzialności pracowników (Ściborek, 2000).

W literaturze przedmiotu istnieje również bogaty opis takich pojęć jak przywódca czy przywództwo, które używane są często w kontekście definiowania menedżerów i funkcji związanych z zarządzaniem. Mimo, że proces przywództwa jest rozmaicie ujmowany, to jednakże najczęściej definiowany jest jako oddziaływanie na innych wynikające z osobowości jednostki, niekoniecznie powiązane ze stanowiskiem kierowniczym. Menedżerowie i przywódcy różnią się pod względem tworzenia programu, opracowania i uzasadniania dla jego realizacji, wykonywania planów i typu uzyskiwanych wyników. Menedżer posiada zawsze autorytet formalny, władze zagwarantowaną hierarchią organizacyjną, zaś w przypadku przywódcy możemy mówić o relacji wpływu, ale niekoniecznie relacji władzy. Istota relacji władzy jest związana z kreowaniem pożądanych zachowań organizacyjnych poprzez wydawanie poleceń, koordynowanie i kontrolowanie. Warunkiem istotnym jest tutaj akceptacja relacji władzy i wynikającego z niej obowiązku podwładności przez podległy personel. W przypadku przywództwa sterowanie realizuje się przez

tworzenie wizji i „zarażanie” entuzjazmem do niej, delegowanie uprawnień i odpowiedzialności, efektywne komunikowanie, wspieranie – i jakkolwiek menedżerowie powinni być dobrymi przywódcami to jednak pomiędzy przywództwem a zarządzaniem nie można postawić znaku równości. Ktoś może być dobrym menedżerem, albo przywódcą, albo sprawnie działać zarówno w jednym, jak i drugim obszarze. Wydaje się jednak, że aby współczesne organizacje dobrze funkcjonowały i osiągały sukcesy rynkowe, potrzebują zarówno skutecznego zarządzania, które jest niezbędne do wygrywania walki konkurencyjnej i trwania na rynku, jak i przywództwa, które jest warunkiem koniecznym do kreowania zmian oraz rozwoju firmy i pracujących w niej ludzi. Zarządzanie obejmuje czynności, które zmierzają do utrzymania porządku i spójności w organizacji, zaś przywództwo dotyczy raczej wprowadzania konstruktywnych lub adaptacyjnych zmian. Można zatem stwierdzić, że bez dobrego zarządzania w przedsiębiorstwie może nastąpić chaos zagrażający jego egzystencji, zaś bez dobrego przywództwa trudno realizować cele firmy w jakimkolwiek obszarze przestrzeni społecznej przedsiębiorstwa (Griffin, 2002; Shackleton i Wale, 2003; Stankiewicz-Mróz, 2007).

Widać zatem, że obecnie nie ma jednolitego stanowiska teoretycznego co do tego, jak należałoby definiować termin „menedżer”, a wielość wątków i badań w tym obszarze wprawdzie poszerza przestrzeń analizowanego pojęcia, ale jednak go nie konkretyzuje. Józef Penc (2007) zaznacza, że w warunkach współczesnej gospodarki pojęcie menedżera wciąż jeszcze nie ma należnego miejsca w teorii organizacji i zarządzania, brakuje również wyraźnie sprecyzowanych kryteriów definiowania tego zawodu. Jak pisze Tomasz Duraj (2013) kadra kierownicza jest tak istotnie zróżnicowana, jak bardzo zróżnicowany i złożony wdaje się proces zarządzania organizacjami, który stanowi główny przedmiot aktywności kierowników. Można jednak wskazać pewne cechy wspólne właściwe dla osób zajmujących stanowiska kierownicze w organizacji, a wynikające z ich aktywności. Autor wskazuje, iż ogniskują się one wokół trzech zasadniczych obszarów, a mianowicie: podejmowania decyzji dotyczących planowania, organizowania, przewodzenia oraz kontrolowania ludzkich, finansowych, rzeczowych i informacyjnych zasobów organizacji, kierowania zespołami ludzkimi, a także ponoszenia odpowiedzialności za wyniki kierowanej przez siebie organizacji lub wyodrębnionej jej części.

Niezależnie zatem od przyjętej definicji każdy menedżer ma do zrealizowania w organizacji szereg zadań, stąd w literaturze przedmiotu znajdziemy bogaty opis wymagań, które są stawiane menedżerom. Próbując znaleźć odpowiedź na pytanie, o główne kompetencje wymagane w pracy menedżera, należy prześledzić funkcje, zadania, role i umiejętności, jakie

charakteryzowały pracę menedżerów, gdyż to one w dużej mierze wyznaczają zakres kompetencji, które powinien posiadać współczesny kierownik. Granice pomiędzy tymi czterema wymienionymi elementami są płynne. Z obszernej literatury przedmiotu wynika, iż funkcje, zadania, role i umiejętności przypisywane menedżerom przeszły dość długą drogę ewolucji i doczekały się już wielu opracowań (Bednkowski i Bendkowski, 2008; Glinka i Kostera, 2016; Griffin, 2002; Kisielnicki, 2008; Koźmiński i Piotrowski, 2004; Kuc i Żemigąła, 2010; Minzberg, 2021; Pocztowski, 2007; Steinmann i Schreyogg, 2001; Stoner, Freeman i Gilbert, 2001).

Jedną z najczęściej przytaczanych w literaturze przedmiotu teorii funkcji menedżerskich jest koncepcja pioniera klasycznej szkoły zarządzania Henri'ego Fayola (Fołtyn, 2009; Mikołajczyk i Zieniewicz, 2001; Nogalski i Śniadecki, 2001; Steinmann i Schreyogg, 2001; Szczepanik, 2008) wyróżniająca pięć podstawowych funkcji zarządzania: przewidywanie, organizowanie, rozkazywanie (decydowanie), koordynowanie i kontrolowanie. Pomimo prawie stuletniej historii klasyfikacja Fayola jest wciąż aktualna i w konsekwencji wykształcił się z niej klasyczny kanon obejmujący cztery, uszeregowane w określonej kolejności, funkcje zarządzania: planowanie (i podejmowanie decyzji), organizowanie, motywowanie (przywództwo) i kontrola (Bendkowski i Bendkowski, 2008; Fołtyn, 2009; Griffin, 2002). Obecnie koordynowanie nie jest już traktowane jako samodzielna funkcja, ale jest realizowane przez mnogość różnorodnych działań kierowniczych, podobnie jak funkcja związana z podejmowaniem decyzji, która jest coraz częściej traktowana jako metafunkcja obecna na każdym etapie procesu zarządzania (Steinmann i Schreyogg, 2001). Współczesne podejście do zarządzania zmodyfikowało również funkcję rozkazywanie zastępując ją motywowaniem (Fołtyn, 2009) lub przywództwem czy też kierowaniem (Bendkowski i Bendkowski, 2008; Griffin, 2002). Ma to na celu podkreślenie znaczenia, jak w przypadku motywacji, całej bogatej gamy bodźców zachęcających pracowników do efektywnego działania, czy też jak w odniesieniu do przywództwa, położenia szczególnego nacisku na działalność kierowniczą, a więc wszelkiego rodzaju działania wykorzystywane, w celu sprawienia, by podwładni współpracowali ze sobą w interesie organizacji (Griffin, 2002).

Powyższe funkcje zarządzania, które powinien realizować menedżer, mieszczą w sobie mnóstwo wymagań co do jego wiedzy, umiejętności czy postaw. Funkcja planowania ujmuje takie elementy jak przewidywanie, określanie celów czy procedur. Na organizowanie składają się kompetencje związane z doбором właściwych ludzi do pracy, z przydzielaniem właściwego zakresu odpowiedzialności poszczególnym pracownikom czy tworzeniem

odpowiedniej atmosfery pracy. Funkcja kierowania czy motywowania zreszta w sobie natomiast szereg, będących przedmiotem niniejszego opracowania, kompetencji psychospołecznych jak m.in. komunikowanie, rozwiązywanie konfliktów, motywowanie, rozwijanie ludzi czy podejmowanie decyzji. Ostatnia z wymienianych funkcji – kontrolowanie – stawia przed menedżerem wymóg posiadania kompetencji związanych z ustalaniem standardów ocen, sprawdzaniem i ocenianiem wyników oraz działaniem na rzecz ich polepszenia (Thomas, 2010).

Inną bardzo interesującą koncepcję funkcji kierowniczych zaproponowali Robert E. Quinn, Sue R. Faerman, Michael P. Thompson i Michael R. McGrath (2007). Autorzy, nawiązując do czterech modeli zarządzania (racjonalnego celu, procesu wewnętrznego, stosunków międzyludzkich, otwartych systemów), stworzyli jedną strukturę konkurujących wartości. Ujęto w niej funkcje przywódcze i wprost odpowiadające im kompetencje, jakie powinien posiadać menedżer. Osiem wymienionych funkcji kierowniczego przywództwa grupuje wchodzące w nie kluczowe kompetencje. Funkcja mentora mieści w sobie kompetencje związane z efektywnym komunikowaniem się, rozumieniem nie tylko innych, ale przede wszystkim siebie, a także umiejętność doskonalenia pracowników. Bycie moderatorem stawia przed menedżerem wymagania związane z efektywnym zarządzaniem konfliktem oraz budowaniem zespołów. Funkcja monitorującego związana jest z zarządzaniem informacją i podstawowymi a także z radzeniem sobie z przeciążeniem informacyjnym. Koordynowanie i kierowanie obejmuje zbliżone kompetencje. W przypadku koordynowania wymagane są: projektowanie pracy, zarządzanie projektami i zarządzanie interfunkcjonalne. W odniesieniu do kierowania nacisk postawiony jest na formułowanie i przekazywanie wizji, wyznaczanie celów oraz projektowanie i organizowanie. Szereg kompetencji związanych ze skutecznym zarządzaniem samym sobą, jak np.: zarządzanie czasem, radzenie sobie ze stresem, jest zawartych w funkcji realizatora, natomiast skuteczne prezentacje werbalne, negocjowanie umów, budowanie i utrzymywanie fundamentu władzy jest związane z funkcją pośrednika. Ostatnia z funkcji wymienionych przez badaczy jest z utożsamiana z podejściem innowacyjnym (funkcja innowatora) i gromadzi takie kompetencje jak twórcze myślenie, zarządzanie zmianą oraz akceptowanie zmiany.

Obok funkcji menedżerskich pojęcie roli menedżerskich również doczekało wielu odniesień w literaturze z zakresu zarządzania (Griffin, 2002; Kieżun, 1997; Koźmiński i Piotrowski, 2004; Poczrowski 2007; Steinmann i Schreyogg, 2001; Stoner i in., 2001; Szaban, 2003).

Samo pojęcie roli w ujęciu socjologii i psychologii przywoływane jest jako rola społeczna, którą według Piotra Sztompki (2007: 287) „jest zbiór społecznych oczekiwań wobec jednostki i przysługujących jej uprawnień, związanych z pozycją zajmowaną przez nią w grupie lub w społeczeństwie”. Na gruncie nauk o zarządzaniu społeczne role organizacyjne są definiowane jako „opisy oczekiwanych zachowań, zespół działań i czynności, które zostały przyporządkowane poszczególnym pozycjom w strukturze formalnej. Społeczne role organizacyjne są standaryzowanymi wzorami zachowań wymaganych od wszystkich osób pozostających w określonej zależności formalnej względem celów systemu, niezależnie od indywidualnych życzeń i zobowiązań” (Koźmiński i Piotrowski, 2004: 700). Zatem w odniesieniu do menedżerów najbardziej adekwatna jest koncepcja wielości ról społecznych, gdyż mamy tutaj do czynienia z różnymi oczekiwaniami podwładnych, współpracowników, przełożonych, klientów, które tworzą tzw. wiązkę ról (Merton, 1982).

Henry Mintzberg (1973 za: Griffin, 2002) po przeanalizowaniu wyników badań na temat pracy kierowników stwierdził, że odgrywają oni wiele ról, które zdefiniował jako zorganizowane zbiory zachowań. Na podstawie obserwacji doszedł do wniosku, że treść zadań menedżera wypełniają czynności składające się na dziesięć ról: reprezentant, przywódca, łącznik, obserwator, propagator, rzecznik, przedsiębiorca, rozjemca/przeciwdziałający zakłóceniom, dysponent zasobów, negocjator. Te dziesięć ról Mintzberg sklasyfikował według trzech grup czynności: tworzenie i utrzymywanie stosunków międzyludzkich – role interpersonalne, przyjmowanie i wydawanie informacji – role informacyjne oraz podejmowanie decyzji – role decyzyjne (Steinmann i Schreyogg, 2001; Koźmiński i Piotrowski, 2004). Autor twierdził, że wszystkie wyodrębnione przez niego role są wspólne dla ogółu menedżerów, niezależnie od rodzaju działalności i rangi stanowiska. W sposób zbiorczy pokazuje to tabela 1.

Witold Kieżun (1997) wskazał na trzy główne role menedżera: organizatora, przedsiębiorcy oraz interpersonalną. Pierwsza z wymienionych ról mieści w sobie wszystkie funkcje zarządzania, jakie powinien spełniać menedżer, a mianowicie dobór właściwych pracowników, tworzenie struktur organizacyjnych, planowanie, organizowanie, motywowanie oraz kontrolowanie. Rola przedsiębiorcy jest związana z obszarem podejmowania decyzji technologiczno-organizacyjnych dotyczących m.in. wielkości produkcji, asortymentu, sprzedaży itp. Rola interpersonalna, podobnie jak u Mintzberga (1973 za: Griffin, 2002), jest związana z obszarem motywowania ludzi do pracy, rozwijania ich kompetencji i tworzenia odpowiedniej atmosfery w organizacji. Klasyfikacja ról menedżerskich Kieżuna (1997) duży nacisk kładzie na wymogi związane ze sferą kompetencji psychologiczno-społecznych menedżera. Mimo, iż

tylko rola interpersonalna jest *sensu stricto* związana z tymi kompetencjami to również rola menedżera organizatora wymaga posiadania kompetencji psychospołecznych.

Tabela 1. Role menedżerskie według Mintzberga

Kategorie ról	Role	Treść wykonywanej pracy
Interpersonalna	Reprezentant	Występuje jako symbol firmy w stosunkach z otoczeniem
	Przywódca	Realizuje cele firmy poprzez określony typ motywacji stosowany wobec pracowników
	Łącznik	Utrzymuje stosunki między firmą a otoczeniem, od którego zależy jej funkcjonowanie
Informacyjna	Obserwator/ Ekspert – specjalista	Poszukuje informacji związanych z funkcjonowaniem firmy
	Propagator/ Ekspedytor	Dostarcza informacji członkom organizacji
	Rzecznik	Prezentuje określone zagadnienia i problemy przed osobami z zewnątrz
Decyzyjna	Przedsiębiorca/ Stymulator rozwoju	Koncypuje i inicjuje nowe możliwości, wprowadza systematyczne zmiany do organizacji, ze szczególnym uwzględnieniem jej rozwoju
	Rozjemca	Rozwiązuje i usprawnia struktury organizacyjne. Usuwa negatywne zjawiska w działaniu firmy
	Alokator/ Dysponent zasobów	Rozprowadza zasoby deficytowe i ustala priorytety
	Negocjator	Reprezentuje firmę w negocjacjach indywidualnych i grupowych

Źródło: Haber, 1998: 71–72.

Oprócz omówionych wcześniej funkcji i ról menedżerskich przedmiotem wielu rozważań w literaturze przedmiotu stały się również zadania, jakie ma do zrealizowania w swojej pracy menedżer. Zdaniem Druckera (2005) menedżer w swojej codziennej pracy wykonuje następujące zadania:

- Ustala cele – co wymaga od niego nie tylko kompetencji związanych z umiejętnością podejmowania decyzji, ale również przekazywania informacji ludziom mającym te cele realizować.
- Organizuje pracę i struktury analizując niezbędne działania, decyzje i relacje. Dokonuje podziału pracy i przydziela ją odpowiednim jednostkom, jak również dobiera ludzi do zarządzania tymi jednostkami.
- Motywuje i informuje podwładnych wykorzystując do tego szereg kompetencji psychologiczno-społecznych.

- Dokonuje pomiaru analizując wydajność pracowników, oceniając ją i interpretując.
- Rozwija ludzi – nadając ich pracy właściwy kierunek, przy jednoczesnym stymulowaniu ich rozwoju osobistego.

O zadaniach kierowniczych pisze również Rosemary Stewart (1982), według której pole działania menedżera jest wyznaczone przez trzy elementy składowe:

- Przymus działania (ang. *demands*), który obejmuje wszystkie czynności należące do ściśle określonych obowiązków na danym stanowisku (np.: składanie sprawozdań, kontrasygnowanie pism).
- Restrykcje (ang. *constraints*) rozumiane jako wszelkie ograniczenia, którym podlega menedżer w swojej pracy. Ograniczenie te jak np.: limity budżetowe, regulaminy, zastosowane technologie, mogą pochodzić zarówno z zewnątrz, jak i z wewnątrz organizacji.
- Własna twórczość (ang. *choices*) obejmuje ten zakres, w którym działania mogą być kształtowane przez menedżera swobodnie i dotyczą np.: sposobu zachowania się w roli kierownika, stylu pracy czy podejścia do rozwiązywania konfliktów.

Wszystkie zadania, czynności kierownicze składają się z trzech wymienionych wyżej elementów, ale należy pamiętać, iż w praktyce ich struktura zmienia się zależności od szczebli zarządzania, jak i samej organizacji.

W literaturze z zakresu zarządzania, obok funkcji, zadań i ról menedżerskich, pojęcie umiejętności wydaje się być najbardziej zbliżone do współczesnego rozumienia kompetencji. Szczególnie popularna jest koncepcja wyróżniająca trzy podstawowe rodzaje umiejętności menedżerskich: techniczne, społeczne i koncepcyjne (Bendkowski i Bendkowski, 2008; Griffin, 2002; Jasiukiewicz, Oczachowski i Soroka, 2007; Steinmann i Schreyogg, 2001; Stoner i in., 2001). Koncepcja ta opracowana na początku XX wieku przez Henri'ego Fayola została spopularyzowana przez menedżera i nauczyciela Roberta L. Katza (1974). Fayol wyróżnił trzy podstawowe, potrzebne każdemu menedżerowi, rodzaje umiejętności: techniczne, społeczne i koncepcyjne.

Umiejętności techniczne to zdolność posługiwania się narzędziami, metodami i technologią w określonej specjalności. To umiejętności niezbędne do wykonywania pracy lub zrozumienia sposobu, w jaki wykonywana jest konkretna praca w ramach organizacji.

Umiejętności społeczne (interpersonalne) to zdolność współpracowania z innymi ludźmi, nawiązywania kontaktu, rozumienia ich i motywowania.

Menedżer powinien opanować umiejętności społeczne w stopniu umożliwiającym mu prowadzenie własnego zespołu, współpracę z innymi członkami organizacji, jak i poza nią: z dostawcami, klientami, inwestorami i innymi partnerami spoza organizacji.

Umiejętności koncepcyjne to umiejętności zależne od zdolności do myślenia abstrakcyjnego. To umysłowa zdolność koordynacji oraz integrowania wszystkich interesów i działalności w organizacji. Menedżerowie muszą mieć potencjał intelektualny, który pozwoli im zrozumieć ogólne funkcjonowanie organizacji i jej otoczenia, uchwycić sposób, w jaki poszczególne części organizacji łączą się w jedną całość, i patrzeć na całą organizację właśnie w sposób całościowy.

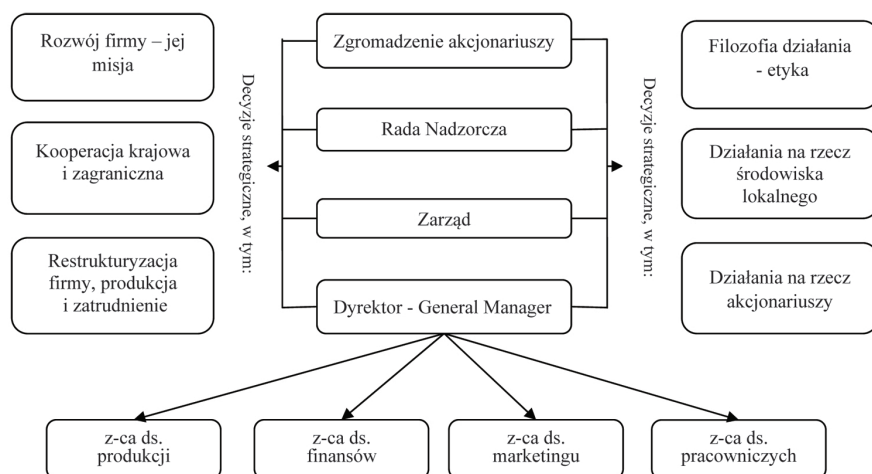
Fayol i Katz wskazują, że chociaż wszystkie te trzy rodzaje umiejętności są dla kierownika niezbędne, to ich względne znaczenie zależy od zajmowanego przez niego szczebla. Umiejętności techniczne są najważniejsze na niższych szczeblach zarządzania. Umiejętności społeczne, chociaż ważne na każdym szczeblu, mają podstawowe znaczenie dla kierowników średniego szczebla. Wreszcie, znaczenie umiejętności koncepcyjnych rośnie w miarę zajmowania coraz wyższego szczebla zarządzania. Na wyższych szczeblach hierarchii organizacyjnej ważne jest rozumienie pełnego zakresu wzajemnych stosunków międzyludzkich oraz miejsca organizacji w czasie (Griffin, 2002; Jasiukiewicz i in., 2007; Katz, 1974; Steinmann i Schreyogg, 2001; Stoner i in., 2001).

Klasyfikacja umiejętności menedżerskich Katza, jak i wymienione wcześniej inne prekursorskie prace Fayola czy Mintzberga, mimo iż stanowią trwały wkład w wyjaśnienie istoty zarządzania, to wymagają aktualizacji i dostosowania do wymogów współczesności. Poza elementami opisywanymi przez klasków należy uwzględnić również: kształtowanie i realizację misji, wizji i strategii, budowanie relacji zewnętrznych (z klientami, kontrahentami, społeczeństwem, społecznościami lokalnymi, władzami, opinią publiczną, konkurentami) i wewnętrznych (z pracownikami, związkami zawodowymi), społeczną odpowiedzialność organizacji, kształtowanie właściwej kultury organizacji, w tym wartości (Oleksyn, 2013).

Nadmienić należy, iż w ramach omawianego tematu, umiejętności ról i funkcji podejmowanych przez menedżerów, istnieją różnice ze względu na szczebel zarządzania, wielkość firmy, rodzaj działalności czy choćby procesy, którymi zarządzają. Dla wielkich organizacji typowe jest zarządzanie wieloszczeblowe, a najbardziej rozpowszechnione ujęcie wyróżnia trzy szczeble: najwyższy, średni oraz szczebel menedżerów pierwszej linii (niższego szczebla). Role menedżera w zależności od szczebla zarządzania przedstawiają rysunki 1–3.

Menedżerowie najwyższego szczebla (rysunek 1) stanowią niewielką grupę kadry kierowniczej kontrolującej organizację, obejmującą prezesów zarządu, pozostałych członków zarządu, akcjonariuszy, dyrektorów generalnych oraz ich zastępców. Do ich zadań należy wyznaczenie celów organizacji, jej ogólnej strategii, a także polityki operacyjnej. To oni w szczególności podejmują decyzje dotyczące: rozmieszczania i wykorzystywania zasobów ludzkich, finansowych, rzeczowych i informacyjnych organizacji, wkraczania na nowe rynki zbytu lub opuszczania dotychczasowych, zakupu innych organizacji, budowy nowych zakładów, czy inwestycji w prace badawczo-rozwojowe. To również kadra menedżerska najwyższego szczebla ponosi pełną odpowiedzialność za funkcjonowanie i wyniki, jakie osiąga kierowana przez nią organizacja. Reprezentują oni również oficjalnie organizację w kontaktach zewnętrznych, które obejmują dokonywanie czynności, w tym zwłaszcza o charakterze prawnym, w imieniu lub za tę organizację oraz uczestnictwo w różnego rodzaju spotkaniach z przedstawicielami grup interesariuszy. Kadra kierownicza najwyższego szczebla musi dostrzegać całokształt zagadnień związanych z działaniem organizacji w obrocie prawnym oraz rozumieć pełen zakres wzajemnych stosunków międzyludzkich i miejsce organizacji w czasie (Duraj, 2013).

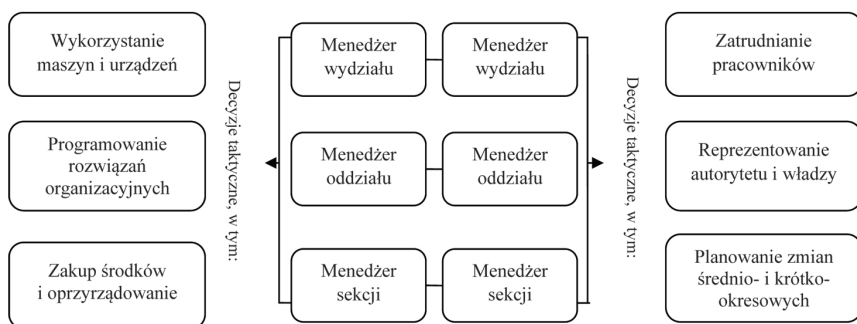
Rysunek 1. Wyższy poziom zarządzania (top management) – zakres zarządzania



Źródło: Haber, 1998: 31.

Menedżerowie średniego szczebla (rysunek 2) odpowiadają przede wszystkim za realizację planów wyznaczonych przez menedżerów wyższego szczebla oraz nadzorują i koordynują działania kierowników niższego szczebla. Wśród tej grupy menedżerów można znaleźć całe spectrum stanowisk: kierownik jednostki/wydziału, menedżer/kierownik zakładu, menedżer/kierownik operacji. Mając na uwadze strategię organizacji menedżerowie średniego szczebla pełnią bardzo istotną rolę. Pomimo, że nie określają kierunku jej zmian to wprowadzają je w życie. Są koordynatorami, którzy mediują, negocjują i interpretują powiązania pomiędzy poziomem strategicznym a operacyjnym. Obok tej strategicznej roli menedżerów reprezentujących średni szczebel kierowania, rysuje się druga, niemniej ważna rola, a związana z faktem, iż w swej codziennej pracy kierują i współpracują z ludźmi. W związku z wszechobecnym naciskiem na pracę zespołową, kadra kierownicza średniego szczebla jest odpowiedzialna zarówno za wewnętrzne zarządzanie zespołami, jak i za pełnienie funkcji ambasadorów względem innych zespołów. Rolę tę można nazwać rolą relacyjną (Kalińska, 2013).

Rysunek 2. Średni poziom zarządzania (*middle management*) – zakres zarządzania

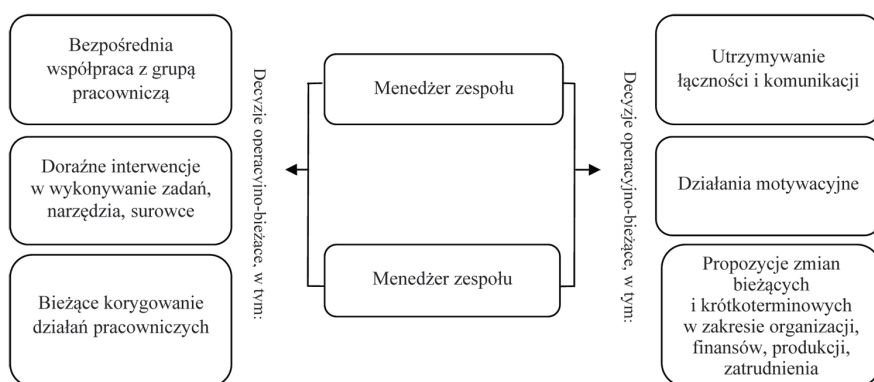


Źródło: Haber, 1998: 31.

Ostania grupa klasyfikacji liniowej kadry kierowniczej to menedżerowie pierwszej linii, którzy nadzorują i koordynują działania pracowników wykonawczych (rysunek 3). Przeważnie noszą tytuł *team leadera*, *supervisora*, mistrza, brygadzysty, nadzorca lub kierownika zmiany. W przeciwieństwie do menedżerów najwyższego i średniego szczebla menedżerowie pierwszej linii spędzają większą część swego czasu na nadzorowaniu prac podwładnych. Decyzje podejmowane przez tę kategorię menedżerów z reguły mają charakter

operacyjny i dotyczą bieżącego kierowania wydzielonym odcinkiem pracy (strukturą organizacyjną). Menedżerowie pierwszej linii posiadają najczęściej znikomy wpływ na decyzje typu strategicznego i taktycznego, które podejmowane są przez kadre kierowniczą wyższego szczebla zarządzania, a ich obowiązkiem jest przede wszystkim wdrażanie tych rozstrzygnięć oraz bezpośrednio kierowanie procesem realizacji zadań tam wyznaczanych. To oni realizują codzienne, rutynowe powinności o charakterze administracyjnym (Duraj, 2013).

Rysunek 3. Niższy poziom zarządzania (*supervisory management*) – zakres zarządzania



Źródło: Haber, 1998: 31.

Odnosząc się zatem do przywołanego podziału kadry zarządzającej można wskazać, że w związku z rolami, obowiązkami czy wykonywanymi zadaniami, jakie pełnią menedżerowie na trzech szczeblach zarządzania inny będzie układ proporcji potrzebnych im umiejętności w zależności od miejsca zajmowanego w hierarchii organizacji. Podział kompetencji w zależności od pozycji menedżera w organizacji przedstawia tabela 2.

Niezależnie jednak od szczebla zajmowanego w organizacji menedżerowie mogą być również klasyfikowani, jak również analizowani, według takich kryteriów, jak: typ organizacji (kierownicy organizacji gospodarczych, organizacji non profit i in); obszar działania (marketing, produkcja, finanse, HR); sposób uczestnictwa w realizacji zadań jednostki organizacyjnej (ogólni – generaliści i funkcjonalni); podejścia do zarządzania jako procesu podejmowania decyzji (podział ten odnosi się do sfery zarządczej i dzieli kierowników na personel pomocniczy, specjalistów oraz decydentów). Warto również wspomnieć, iż specyfika menedżerów może być również związana z ich charakterystykami

socjodemograficznymi (wiek, płeć, wykształcenie, stan cywilny i in.) oraz zmiennymi temperamentalno-osobowościowymi.

Tabela 2. Kompetencje menedżerskie a poziom kierowania

Poziom kierowania		
Niższy	Średni	Wyższy
konceptyjne	konceptyjne	konceptyjne
społeczne		
techniczne	społeczne	społeczne
	techniczne	techniczne

Źródło: Katz, R.L. (1974), *Skills of an effective administrator*, Harvard Business Review, 52(5), 90–102.

Konkludując można przytoczyć wnioski dotyczące pracy menedżera sformułowane przez Douglasa T. Halla (1986):

- Praca menedżera jest uzależniona między innymi od funkcji, poziomu, typu struktury oraz środowiska biznesu.
- Stanowiska menedżerskie są z reguły luźno definiowane, podlegają negocjacji w ramach stylu oraz zawartości merytorycznej pracy.
- Zadania menedżera są równorzędne, często sprzeczne i wymagają nieustannego stosowania negocjacji i kompromisu.
- Duża część pracy menedżera to odruchowa reakcja na okoliczności.

Warto również zaznaczyć, iż bardzo istotny w pracy menedżerów staje się coraz powszechniejszy udział w zarządzaniu osób, które nie piastują żadnych stanowisk kierowniczych. Planowaniem, organizowaniem, koordynowaniem, kontrolowaniem, kształtowaniem relacji zajmuje się bardzo wielu pracowników – specjalistów, którzy oprócz swoich prac specjalistycznych i wykonawczych, robią to co niegdyś było zarezerwowane dla kierowników. Fakt ten jednak nie oznacza zmniejszenia roli zarządzających, którzy to ostatecznie i tak muszą określać zasady, także te dotyczące zakresu odpowiedzialności i uprawnień pracowników (Oleksyn, 2013). Niemniej jednak wciąż rosnąca złożoność decyzji kierowniczych prowadzi do zwiększenia zależności menedżerów od personelu pomocniczego i od specjalistów dysponujących szerszym zakresem wiedzy i umiejętności, których nie posiada menedżer (Struss, 2003). Wskazuje się zatem na nowe tendencje w działalności biznesowej, które stawiają przed menedżerami wymagania podnoszenia kompetencji

psychospołecznych. Bierze się tutaj pod uwagę coraz bardziej spłaszczone i zdecentralizowane struktury organizacyjne, potrzebę tworzenia zespołów o charakterze wielofunkcyjnym i działających w określonym czasie (Konarski, 2006). Penc (2007a) pisze, że w zarządzaniu przyszłości istotne będą ciągłe zmiany oraz przekonywanie i włączanie ludzi do ich wdrażania, stałe doskonalenie kwalifikacji i komunikacji, współudział w tworzeniu wizji i planów oraz w podejmowaniu decyzji. Podnoszona jest również kwestia oczekiwań pokoleń Y i Z, których przedstawiciele, z reguły dobrze wykształceni, posiadający szerokie kompetencje, mobilni zawodowo oraz życiowo, nie chcą występować w roli podporządkowanych wykonawców. Możliwość samorealizacji, wpływu na organizację, zaspokojenie poczucia wysokiej własnej wartości jest dla nich niezwykle ważne. Dlatego należy się spodziewać, że holakracja, jak również inne koncepcje zarządzania, oparte na samoorganizacji, będą znajdowały coraz szersze zastosowanie w praktyce gospodarczej, tworząc realną alternatywę dla „tradycyjnego” modelu zarządzania (Beck-Krala i Staszkiwicz, 2017; Ziębicki, 2020). To wszystko powoduje, że menedżerowie będą się więc przekształcać w przywódców, a tym samym będą musieli znacznie poszerzyć swoje kompetencje w obszarze pracy z ludźmi i osiągnięcia sukcesów przez ludzi.

Jak podkreśla Stanisława Borkowska (2012: 541) „...funkcje i charakter pracy menedżerów uległy ewolucji: od przedsiębiorcy – właściciela po współczesnego menedżera – profesjonalistę, a zarazem lidera działającego w warunkach globalnej konkurencji i burzliwego otoczenia, zorientowanego na dobrą jakość i szybkość obsługi klienta”. Zwraca się uwagę, że globalizacja stawia przed zarządzaniem przedsiębiorstwem i szefami firm wielkie wyzwania. Według Bogdana Wawrzyniaka (1999) zarządzanie przedsiębiorstwem musi uwzględniać sześć następujących procesów, które oddziałują bezpośrednio na zachowanie i rolę kierownika:

- Zmieniający się rynek pracy, który różnicuje menedżerów (małe i duże przedsiębiorstwa, globalne i lokalne).
- Umiejdzynarodowienie zarządzania, które zmusza do nabycia nowych umiejętności (dostosowania kulturowe).
- Tworzenie przedsiębiorstwa przyszłości (sieciowego, wirtualnego), które prowadzi do profesjonalizacji roli kierowniczej (ekspert, innowator).
- Rozwój mechanizmów dyscyplinujących menedżerów, prowadzących do ograniczenia tradycyjnej roli (decentralizowanie roli).
- Zmiany potrzeb społecznych, technik i technologii, dopingujące do stałego uczenia się (współtwórca systemów edukacyjnych, uczący się).
- Wzrastającą odpowiedzialność społeczną przedsiębiorstwa (kierownik – reprezentant etyki w biznesie).

Coimbatore K. Prahalad (1998) oprócz umiejętności działania w wielokulturowym otoczeniu wymienia jeszcze umiejętność myślenia systemowego, gotowość do ustawicznej nauki, pozytywne cechy osobowościowe oraz wysokie standardy zachowań.

Kwestia dotycząca gotowości menedżerów przyszłości do ciągłego uczenia się, przyjmowania nowych idei, technologii, jest podnoszona przez wielu teoretyków zarządzania. Właściwym sposobem zarządzania w obliczu stojących przed menedżerem wyzwań musi być sprawne rozpoznanie i nazwanie zmian, które ciągle dokonują się w otoczeniu konkurencyjnym firmy. Epoka rozwoju opartego na wiedzy wymaga od menedżera nowej ery otwartości na naukę, nowe doświadczenia, gotowości na zmiany. Szybki postęp technologiczny i towarzyszące mu rozrastające się zasoby wiedzy i informacji powodują również zmianę charakteru wykonywanej przez menedżerów pracy, którzy muszą nauczyć się zarządzać pracownikami nowego typu – pracownikami wiedzy (Sajkiewicz, 2008).

Obserwowana współcześnie zmiana ról menedżerskich, nie jest jednak determinowana jedynie procesami globalizacji, nowymi tendencjami w działalności biznesowej czy rosnącą złożonością decyzji kierowniczych prowadzących do wzrastającego udziału specjalistów w procesach zarządzania. Przyczyn przewartościowania znaczenia kadry menedżerskiej upatruje także w rozwoju nauki o zarządzaniu (powstawanie nowych teorii i metod), wzrastającej złożoności rozwiązań strukturalnych, rozwoju informatyzacji procesów pracy i profesjonalizacji zarządzania. Powyższe zmiany przejawiają się przede wszystkim wzrostem znaczenia menedżerów oraz podniesieniem standardów i oczekiwań wobec ich kompetencji. Wzrastające wymagania dotyczą podstawowych kompetencji menedżerskich (wiedza fachowa, rozwiązywanie problemów, komunikowanie, kształtowanie relacji, korzystanie z usług doradców), ale przede wszystkim kompetencji określanych przez Pochtowskiego (2007) jako wyróżniające, które obejmują przywództwo, empatię, gotowość do uczenia się, tolerancję dla niejednoznaczności, nastawienie na kreatywność, orientację na przyszłość czy świadomość wartości. Od menedżerów oczekuje się określonych postaw i zachowań zarówno w obszarze realizacji zadań, jak i kontaktów między ludźmi. W kontaktach międzyludzkich najważniejsze oczekiwania to zachęcanie, godzenie sprzecznych interesów, obserwowanie, nawiązywanie komunikacji, przypomnianie reguł, wspieranie i łagodzenie napięć (Miroński, 2013: 21–22). Prahalad (1998) zwraca uwagę, na przywołane już wcześniej, pozytywne cechy osobowościowe i wysokie standardy zachowań wskazując na konieczność nie tylko wspierania i pobudzania rozwoju pracowników, ale również wrażliwości na sprawy międzyludzkie i kulturowe.

Patrząc na współczesnych menedżerów aktualne wydają się refleksje Druckera (1954), który w swoim dziele „Praktyka zarządzania” wskazał siedem zadań stawianych przed menedżerami. Obok konieczności zarządzania przez cele, umiejętności podejmowania ryzyka, zdolności podejmowania decyzji o charakterze strategicznym, umiejętności uchwycenia relacji między swoim produktem i branżą a całym otoczeniem oraz umiejętności widzenia biznesu jako całości i integrowania z nim swojej funkcji, wskazuje na szereg zadań związanych z wykorzystaniem kompetencji psychospołecznych. Według Druckera współczesny menedżer musi być zdolny do stworzenia zintegrowanego zespołu, w którym każdy potrafi zarządzać tudzież oceniać swą wydajność i wyniki w odniesieniu do wspólnych celów. Musi również być zdolny do szybkiego i jasnego przekazywania informacji oraz motywowania ludzi. Innymi słowy, musi ewoluować w stronę zapewnienia sobie odpowiedzialnego współuczestnictwa wśród innych menedżerów, specjalistów i wszystkich pracowników.

W obszarze zarządzania ludźmi – poza zadaniami wynikającymi natury ich pracy oraz zwiększającym się zaangażowaniem w funkcje personalne – możemy zauważyć nowe wyzwania. Wśród nich można wymienić rosnące znaczenie organizacyjnych zachowań obywatelskich, zarządzanie pracownikami wiedzy, rosnącą popularność zespołów wirtualnych oraz zarządzanie partycypacyjne (Stocki, Prokopowicz i Żmuda, 2012). To, co łączy wszystkie wymienione powyżej wyzwania, to fakt, że umiejętność sprostania im jest w znacznym stopniu pochodną podzielanych przez menedżerów poglądów dotyczących natury ludzkiej oraz wrażliwości społecznej. Te wyzwania nakładają konieczność swoistej zmiany w poglądach i sposobach działania, zmierzającej w kierunku większej wrażliwości społecznej, budowania relacji opartych na wzajemnym zaufaniu, sprawnym zarządzaniu konfliktami, odpowiednim definiowaniu celów i pozostawianiu swobody działania, zamiast kontroli (Miroński, 2013).

Warto tutaj przytoczyć spostrzeżenia Afsaneh Nahavandi (2006: za: Karaszewski, 2010), która wylicza najważniejsze zmiany determinujące postępowanie liderów:

- obszar zmian strukturalnych wymusza na przywódcach wcielanie się w nowe role, które pozwalają im jeszcze w większym stopniu skupić uwagę na pracownikach i pracy zespołowej;
- zmiany demograficzne wzmagają potrzebę pogłębiania wiedzy na temat różnorodności, wypracowania płaszczyzny współpracy osób reprezentujących inne generacje;
- globalizacja stymuluje konieczność studiowania zagadnień kulturowych, międzynarodowych oraz ogólnościatowych;

- nowa etyka pracy prowadzi do zaakceptowania odmiennych stylów pracy oraz różnic generacji;
- wzrost roli wiedzy podnosi wagę szkoleń i samodzielnego doskonalenia własnych umiejętności;
- przywódcy stoją przed koniecznością uwzględnienia w swych działaniach zastosowanie nowych technologii oraz dostosowywania się do transformacji źródeł władzy;
- nacisk na wzrost elastyczności powoduje konieczność pogłębiania wiedzy również w zakresie zarządzania zmianą;
- sprostanie nowym wyzwaniom powoduje konieczność poznania samego siebie, własnego wnętrza, możliwości, konstrukcji osobowości oraz meandrów psychiki (bez poznania samego siebie trudno wyzwolić bowiem zdolność poprawnego reagowania na wyzwania współczesnego świata).

Podsumowując, można stwierdzić, że modele pożądanych, efektywnych cech, kompetencji i umiejętności menedżerskich zmieniają się wraz ze zmianą społecznych oczekiwań, co do roli, funkcji i zadań menedżera. Wzorce te są silnie uzależnione od ogólnej sytuacji społecznej, gospodarczej, kondycji firmy, ale również preferowanego stylu zarządzania przedsiębiorstwem (Mazurek-Kucharska, 2006: 82). W obszarze podstawowych czynników, które określają kierunek zmian profilu kompetencyjnego menedżera można wskazać (Egeman, 2004: 136–137):

- Odchodzenie od tradycyjnej organizacji przedsiębiorstw dominującej w XX wieku – wysoki stopień sformalizowania i scentralizowania, wieloszczeblowość, duży stopień specjalizacji pracy, silne formalne więzi hierarchiczne, nastawienie na ocenę indywidualnych wyników pracy, traktowanie człowieka instrumentalnie.
- Odchodzenie od tradycyjnej roli i funkcji kierownika, kształtowanie menedżera przedsiębiorstwa w roli lidera zespołu, organizującego, motywującego i koordynującego jego pracę, wykorzystującego rzeczywiste własne kompetencje, a także kompetencje swoich pracowników w realizacji misji, strategii, celów i zadań firmy.
- Kształtowanie się nowoczesnych rodzajów organizacji właściwych dla obecnych i przyszłych warunków funkcjonowania przedsiębiorstwa.

Warto w tym kontekście przywołać profil polskiego menedżera przyszłości autorstwa Penca (2000), który podkreśla, że menedżerowie muszą stawać się bardziej przywódcami niż zarządcami, muszą również zaakceptować zmiany i dostosować do nich swój styl pracy, uzyskując w ten sposób nowy zestaw

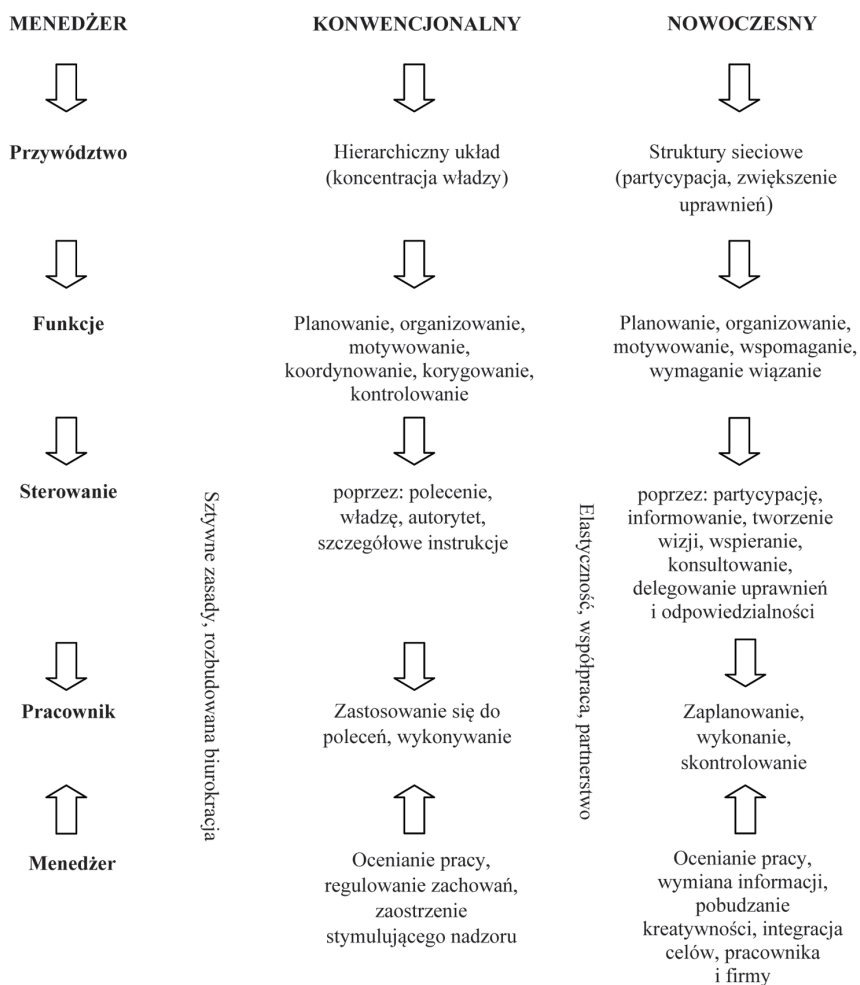
umiejętności i sposobów postępowania, wykształcając pożądane cechy osobowości. Zwraca się uwagę na wzrastające znaczenie otwartości, umiejętności słuchania innych, motywowania, odporności na stres, jak i zrównoważenia emocjonalnego. Wzorzec menedżera, przywódcy przyszłości, odnosi się do stylu kierowania, w którym wspólne ustalenia i przywództwo uczestniczące przenoszą środek ciężkości z władzy i celów przywódcy na władzę i cele podwładnych, odwołując się do ich potrzeb wyższego rzędu i motywacji sukcesu (Penc, 2007a).

Rysunek 4 ilustruje różnice pomiędzy starym a nowoczesnym paradygmatem kierowania. Widoczna jest tutaj szczególna rola kompetencji psychologiczno-społecznych, które nie tylko ułatwiają, ale wydają się wręcz być niezbędnymi do realizowania nowoczesnego stylu kierowania. Kierowanie pracownikami poprzez partycypację, informowanie, tworzenie wizji, wspieranie, konsultowanie, delegowanie uprawnień i odpowiedzialności jest nieodłącznie związane z kompetencjami ułatwiającymi pozyskiwanie zaufania pracowników, budowanie relacji, pobudzanie energii, motywacji i inicjatywy podwładnych oraz opanowywanie pojawiających się konfliktów.

Odnosząc się do omawianego modelu nie sposób pominąć istotnego, w kontekście psychospołecznych kompetencji menedżerskich, obszaru badań dotyczącego stylów kierowania czy przewodzenia. Eksplorując, bogatą w tym obszarze literaturę przedmiotu, widać, że w ramach zaprezentowanych przez wielu autorów modeli kierowania czy przewodzenia ludźmi, bardzo często eksponuje się te style, które opierają się na podejściu demokratycznym (Lewin, Lippit i White, 1939) czy jak w modelu Sargiego zbiorowym (Żukowski, 1998) czy stylu konsultacyjnym i grupowo-partycypacyjnym (Likert, 1961). Można również wskazać, że w modelach sytuacyjnego podejścia do przywództwa, zorientowanie na stosunki międzyludzkie jest jednym najbardziej istotnych i szeroko omawianych czynników, mających wpływ na styl kierowania menedżerów (Blake i Mounton, 1985; Fiedler, 1967; Hersey i Blanchard, 1977; Tannenbaum i Schmidt, 1973). Szczególnie interesująca kontekście omawianych w pracy kompetencji psychospołecznych menedżerów jest koncepcja Johna Adaira (1973), który patrząc na przywództwo w sposób holistyczny łączy w swojej definicji koncepcje osobowości, koncepcje sytuacyjną i teorie potrzeb grupy. Odnosząc się do potrzeb grupy przedstawił trzy rodzaje ich współzależnych potrzeb (potrzeby wykonania zadania, potrzeby utrzymania zespołu i potrzeby indywidualne) oraz wynikających z nich oczekiwanych ról liderów. Autor podkreśla istotną rolę każdej potrzeby i odpowiedzialność lidera za każdą z wymienionych sfer. W opracowaniach dotyczących wpływu pracy zespołowej na efektywność organizacji wskazuje

się na doniosłe znaczenie wsparcia ze strony menedżera, lidera, które pomaga w wykorzystywaniu potencjału zespołu (Katzenbach, Dauglas i Smith, 2006). Niezależnie zatem od rodzaju zadania, menedżer powinien potrafić budować dobrą atmosferę w zespole, dbać o różnorodne potrzeby swoich podwładnych co implikuje konieczność posiadania przez niego kompetencji psychologiczno-społecznych.

Rysunek 4. Tradycyjny i nowy styl kierowania



Szttywne zasady, rozbudowana biurokracja

Elastyczność, współpraca, partnerstwo

Źródło: Penc, 2007: 144.

Podsumowując można stwierdzić, iż przed współczesnym menedżerem, czy nawet menedżerem przyszłości, stoi konieczność doskonalenia nie tylko kompetencji twardych – specjalistycznych, ale również tych, które zapewnią mu łatwość budowania relacji zawodowych w wielu różnych kontekstach, wywierania wpływu i porozumiewania się z ludźmi. Wyzwania XXI wieku związane z przemianami ekonomicznymi, społecznymi, ale i cywilizacyjnymi stawiają menedżerów w obliczu permanentnej zmiany, która powoduje konieczność ciągłego uczenia się i posiadania takich zasobów psychologicznych, które warunkują wysoką elastyczność adaptacyjną, jak i determinują w dużym stopniu rozwój poznawczy i rozwój kariery. Przyczyny związane ze słabą konstrukcją psychiczną, w tym brakiem wiary we własne możliwości, nieumiejętnością radzenia sobie ze stresem, niską samoświadomością, brakiem kompetencji związanych z asertywnością, określaniem, komunikowaniem i samoregulacją własnych emocji, brakiem umiejętności stawiania sobie realnych celów w życiu zawodowym i prywatnym czy też małą wytrwałością, sprawiają, że posiadający je menedżerowie są trudni we współżyciu, a stawiane przez nich cele i sposoby realizacji są trudne do osiągnięcia (Mazurek-Kucharska, 2006). Warto również zaznaczyć, że o ile intensywność pozostałych kompetencji zawodowych – technicznych, poznawczych czy lingwistycznych – będzie zależała od zajmowania przez menedżera określonego stanowiska, o tyle kompetencje psychospołeczne powinny być obecne w każdym obszarze zarządzania (Bieniek, 2012).

1.2. Kompetencje menedżerskie

Tematyka kompetencji pracowniczych i menedżerskich oraz zarządzania opartego na kompetencjach została szeroko opisana w literaturze (zob. Boyatzis, 1982; Brzeziński, 2019; Czapla, 2011; Dubos i Rothwell, 2008; Filipowicz, 2004, 2016, 2018; Hollyforde i Whiddett, 2003; Jabłoński, 2009; Jamka, 2011; Jurek, 2019; Kubicka-Daab, 2001; Lévy-Laboyer, 1997; Oleksyn, 2017; Rakowska i Sitko-Lutek, 2000; Rostkowski, 2004; Sajkiewicz, 2008; Sidor-Rządkowska, 2006; Sienkiewicz, Jawor-Joniewicz i in, 2013; Tyrańska, 2021; Wieczorek, 2008; Witkowski i Listwan, 2008; Wood i Payne, 2006).

Pojęcie kompetencji ma wiele desygnatów, tym bardziej, że wymienia się wiele płaszczyzn kompetencji np.: społeczne, zawodowe, profesjonalne, komercyjne, biznesowe. Samo pojęcie kompetencji, mimo iż szeroko opisywane w literaturze, ciągle bywa błędnie rozumiane. Źródłostów łąciński *competentia* oznacza odpowiedniość, zgodność, uprawnienie do działania

a samo pojęcie jest definiowane jako „zakres pełnomocnictw i uprawnień” czy też „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i postaw” (Słownik Wyrazów Obcych: 372).

Na gruncie nauk o zarządzaniu pojęcie kompetencji również doczekało się wielu interpretacji. Jako pionierów podejścia kompetencyjnego uznaje się dwóch amerykańskich psychologów Roberta White i Davida C. McClellanda. White wyróżnił cechę, którą określił kompetencją (1959), a McClelland (1973) jako jeden z pierwszych stwierdził, że chociaż inteligencja ma istotny wpływ na ludzkie zachowanie, to jednak cechy charakterystyczne dla danej jednostki, jak motywacja czy postrzeganie samej siebie, decydują o tym czy dane działanie będzie skuteczne. W oparciu o swoje badania opracował metodę prognozowania kompetencji, uznając ją za podstawę skutecznych działań.

Obecnie kategoria kompetencji pojawia się w trzech ujęciach. Pierwsze, bardzo szerokie spojrzenie na kompetencje, nawiązuje do pojęcia kapitału ludzkiego. W tym kontekście mówi się o kompetencjach jako mierze jakościowej kapitału ludzkiego, przeciwstawiając je kryteriom kwalifikacyjnym, które skupiając się na posiadanych przez pracownika dyplomach, stopniach zawodowych, ukończonych kursach, szkoleniach i wynikających z tego uprawnień, nie wyjaśniają jednostkowych zachowań pracownika (Juchnowicz i Sienkiewicz, 2006).

Drugie ujęcie odnosi się do poziomu organizacyjnego definiując kompetencje jako zasoby przedsiębiorstwa. Powstanie i ewolucje koncepcji kompetencji organizacji wiąże się z rozwojem teorii zasobowej (*Resource Based View*). W tym kontekście przywołuje prace Philipa Selznicka (1957) i Edith Penrose (1959), którzy postrzegali organizację jako zbiór zróżnicowanych zasobów, na podstawie których można zidentyfikować różnice pomiędzy pozycjami konkurencyjnymi zajmowanymi w praktyce przez poszczególne firmy. Tedeusz Oleksyn (2010) opisując kompetencje organizacyjne wymienia nie tylko kompetencje pracowników, ale również kompetencje zarządcze, współpracowników, przyjęte z zewnątrz, jak licencje, patenty, wiedzę i pamięć zbiorową, kompetencje w sferze produktów i technologii oraz kompetencje społeczne związane ze współpracą w otoczeniu zewnętrznym, wewnętrznym i etyką (Oleksyn, 2010). W ewolucji koncepcji kompetencji organizacyjnych istotną rolę odegrały prace Gary’ego Hamela i Coimbatore K. Prahalada (1990), którzy zdefiniowali pojęcie kluczowych kompetencji oraz pokazali szereg odniesień do praktyki ich wykorzystania w zarządzaniu. Według tych autorów organizacje muszą wykazywać umiejętności: mobilizowania wszystkich pracowników, rozumienia konkurencji i wyszukiwania luk firmowych.

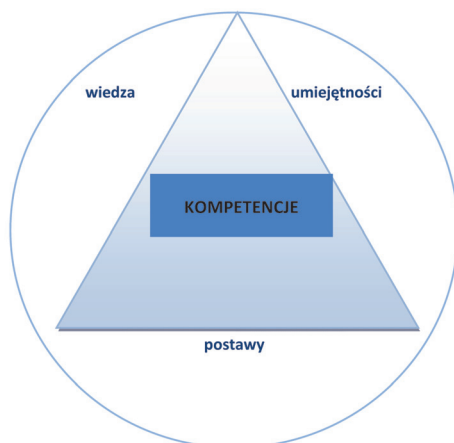
Ostatnie ujęcie w definiowaniu pojęcia kompetencji to orientacja na jednostkę jako ich posiadacza. Tutaj można zauważyć dwa sposoby definiowania kompetencji. Pierwszą grupę definicji w tym ujęciu stanowią te, według których kompetencja to każda cecha, która determinuje sprawne, skuteczne działania. Wśród tych definicji możemy odnaleźć takie, w których kompetencje są opisywane jako „zbiór zachowań, które pewne osoby lepiej opanowały niż inne, co sprawia, że w określonej sytuacji działają one sprawniej” (Lévy-Laboyer, 1997: 32). Kompetencja w zakresie wykonywanej pracy rozumiana jest jako „zespół cech danej osoby, na który składają się charakterystyczne dla tej osoby elementy, takie jak motywacja, cechy osobowości, umiejętności, samoocena związana z funkcjonowaniem w grupie oraz wiedza, którą ta osoba sobie przyswoiła i którą się posługuje” (Boyatzis, 1982 za: Hollyforde i Whiddett, 2003: 13).

Drugą grupę, zwłaszcza tą reprezentowaną w naukach o zarządzaniu, stanowią definicje, które akcentują nie tylko pozytywny wymiar kompetencji w postaci sprawnego działania, ale i wiążą je z wpływem na jakość czy efekty wykonywanej pracy, osiąganie strategicznych celów przedsiębiorstwa itp. Wśród tych definicji znajduje się rozumienie kompetencji jako „zintegrowanego wykorzystania zdolności, cech osobowości, a także nabytej wiedzy i umiejętności, w celu doprowadzenia do pomyślnego wykonania złożonej misji w ramach przedsiębiorstwa, które obarczyło nią pracownika w duchu swoich strategii i swojej kultury” (Lévy-Laboyer, 1997: 19). Według Tomasza Rostkowskiego (2004: 90) kompetencje to „zbiór wiedzy, uzdolnień, stylów działania, osobowości, wyznawanych zasad, zainteresowań i innych cech, które używane i rozwijane w procesie pracy prowadzą do osiągnięcia rezultatów zgodnych ze strategicznymi zamierzeniami przedsiębiorstwa”. Inna definicja opisuje kompetencje jako „pojęcie szersze od kwalifikacji, obejmujące swoim zakresem ogół trwałych właściwości człowieka, tworzących związek przyczynowo-skutkowy, z osiąganymi przez niego wysokimi i/lub ponadprzeciętnymi efektami pracy, które mają swój uniwersalny wymiar” (Pocztowski, 2007: 117). Podsumowując kompetencje w tym ujęciu to te charakterystyki osoby, które przekładają się na oczekiwane lub doskonałe wyniki pracy (Mansfield, 1999).

W niniejszej monografii autorka przyjmuje rozumienie kompetencji zgodnie z definicją Małgorzaty Kossowskiej i Iwony Sołtysińskiej (2002: 14) według, których „podstawą kompetencji jest wiedza, i to wiedza rozważana na trzech poziomach (rysunek 5):

1. wiedzy w potocznym rozumieniu (wiedza deklaratywna – *wiem co*),
2. umiejętności (wiedza proceduralna – *wiem jak i potrafię*),
3. postawy (*chcę i jestem gotów wykorzystać swą wiedzę*)”.

Rysunek 5. Trójkomponentowy model kompetencji



Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

W przedstawionej definicji zwraca się więc uwagę na odniesienia do (Wiszejko-Wierzbicka, 2013: 1–3):

- „posiadanej wiedzy, czyli opisu deskryptywnego, bądź proceduralnego, jakiegoś działania (znajomość pewnych schematów, skryptów działania prowadzących do efektywnego jego wdrażania), co można wiązać z funkcjonowaniem poznawczym człowieka;
- komponentu motywacyjnego, związanego z pewnym poziomem pobudzenia, mogącego wynikać z napięcia, co można wiązać z afektywno-motywacyjnym aspektem funkcjonowania człowieka;
- umiejętności przeprowadzenia działania poprzez własne zachowanie, przeprowadzenie czynności realizujących zamiar, co można wiązać z funkcjonowaniem behawioralnym człowieka, czyli po prostu jego zachowanie”.

Takie spojrzenie na kompetencje można również odnaleźć w pracy Anny Szczesnej i Tomasza Rostkowskiego (2004), w której wskazują, że kompetencje każdego pracownika można opisać na trzech poziomach:

1. Co pracownik powinien wiedzieć.
2. Co pracownik powinien zrobić.
3. Jak pracownik powinien to zrobić.

Autorzy szczególnie podkreślają tutaj znaczenie trzeciego poziomu dotyczącego postawy pracownika, wyznawanego systemu wartości, który znajduje odzwierciedlenie w podejściu do pełnienia swojej roli w firmie, w kontaktach z innymi pracownikami czy klientami, co z kolei powoduje, że indywidualny system wartości i przekonania każdego pracownika wpływa na ostateczne funkcjonowanie całej firmy. Podobny podejście do definiowania tego czym są kompetencje odnajdziemy również w pracach innych autorów, zarówno polskich (Filipowicz, 2004: 17) jak i zagranicznych (European Commission, 2008).

Definicja Kossowskiej i Sołtysińskiej (2002) wydaje się być najbardziej kompleksowa i integratywna, gdyż spaja w sobie trzy elementy bardzo często traktowane odrębnie, gdzie każdy z nich, w oderwaniu od dwóch pozostałych, mylnie utożsamiany z kompetencją. Niejako, nawiązuje ona również do definicji, jakie często przywoływane są w naukach o zarządzaniu, z tą różnicą, iż bardziej klarownie i analityczne wymienia składowe kompetencji.

Bardzo często pojęcie kompetencji jest zamiennie stosowane z pojęciem umiejętności, co nie jest właściwe, gdyż takie rozumienie kompetencji akcentuje tylko ich aspekt instrumentalny. Oznacza to, iż motywacja czy zdolność do podejmowania społecznie adekwatnych zachowań charakteryzuje się mniejszą wagą niż faktyczna ich realizacja. U podstaw takiego postrzegania kompetencji leży fundamentalne założenie behawiorystów, które wyraża się w traktowaniu zachowań jako wskaźników niewidocznych wewnętrznych czynników psychicznych. Nie należy jednak zapominać, iż pomimo że najczęściej wnioskujemy o posiadanych kompetencjach jednostki na podstawie tego co obserwowalne, to u podstaw zachowań leży wiedza i motywacja do wykazywania kompetencji w działaniu. Bogdan Nogalski i Janusz Śniadecki (1998) podkreślają ponadto, że w odróżnieniu od umiejętności, których trzeba się nauczyć, kompetencje zazwyczaj się nabywa. Jednakże należy wspomnieć, iż umiejętności menedżerskie bardzo często pojmowane jak kompetencje stały się przedmiotem zainteresowania wielu badaczy. Jedną z pierwszych i bardziej popularnych typologii umiejętności menedżerskich jest przytoczony w pracy, jak i szeroko opisywany w literaturze przedmiotu, podział Katza zgodnie, z którym możemy wyróżnić umiejętności techniczne, koncepcyjne i społeczne (Griffin, 2002; Jasiukiewicz i in., 2007; Stoner i in., 2001).

Również połączenie dwóch elementów – wiedzy i umiejętności – nie wyczerpuje znaczenia kompetencji. Niezbędny jest tutaj trzeci element, jakim jest postawa. Należy nadmienić, że sama postawa, motywacja, przekonanie co do ważności konkretnej kompetencji bez związanej z nią wiedzy i praktycznej umiejętności nie wystarczy. Ten trzeci element kompetencji jest związany z ważną cechą kompetencji, a mianowicie tym, że zawsze jest ona osobistą

własnością jednostki. Na gruncie organizacyjnym będziemy zatem mówili o tym, że organizacja może jedynie wykorzystywać „wynajmowane” jej przez pracownika kompetencje. W związku z tym zakres kontroli przedsiębiorstwa nad kompetencjami zawodowymi jest bardzo ograniczony i w dużej mierze zależy od stosunku ich posiadacza (pracownika) do organizacji (pracodawcy) (Juchnowicz, 2014).

Reasumując, świadectwem kompetencji jest nie tylko wiedza, w jakiejś konkretnej dziedzinie, ale również towarzysząca jej umiejętność wykorzystania tej wiedzy w praktyce oraz przekonanie, motywacja, postawa, która „mówi” jednostce, iż wykorzystywanie tej kompetencji jest rzeczą ważną. Parafrazując Marię Czerepaniak-Walczak (2001: 69) kompetencja jest „...harmonijną kompozycją wiedzy, sprawności, rozumienia i pragnienia”, a związku z tym „kompetentny menedżer to pracownik, który dzięki odpowiedniej postawie i cechom osobistym będzie chciał i potrafił pozytywnie wykorzystać nabytą wiedzę i umiejętności” (Rakowska i Sitko-Lutek, 2000: 17). Podobne założenia odnajdziemy w definicji opisującej kompetencje poprzez odniesienie się do metafory góry lodowej. Na samym jej szczycie znajdują się umiejętności, wiedza a jeszcze niżej indywidualne predyspozycje, wartości, postawy, motywacja. Ten fragment kompetencji, mimo iż głęboko ukryty pod powierzchnią wody, a zarazem trudny do zbadania i zmierzenia, może przesądzać o wysokich efektach (Spencer i Spencer, 1993).

Najczęściej jednak kompetencje wiązane są z efektywnością, która stanowi obserwowalny aspekt zachowania. Zachowania są zatem obserwowalnymi wskaźnikami kompetencji, które posiada jednostka. W celu wypracowania opinii na jej temat należy uwzględnić podejmowane przez nią działania, styl zachowania się czy sposoby reagowania. Jest to poziom, na którym prezentują się kompetencje. Oceniając zachowanie jednostki, oceniamy coś co świadczy o jej kompetencjach, a oceniając wynik jej działań, dokładamy do oceny kolejny element informacji, na podstawie którego możemy dopełnić ocenę, odnieść ją do efektywności (Padzik, 2013). Tutaj o kompetencji wnioskuje się na podstawie skuteczności podjętego przez daną osobę działania. Stąd głównym celem organizacji w omawianym kontekście jest doskonalenie tych kompetencji, które są najsilniej skorelowane z wysoką efektywnością i sprawnością zatrudnionych w niej pracowników. Biorąc pod uwagę powyższe na rozwój kompetencji pracownika mogą mieć wpływ dwojakiemu rodzaju uwarunkowania: zewnętrzne wynikające z celów organizacji (branża, kultura organizacyjna, uprawnienia, zakres obowiązków itp.) oraz wewnętrzne (cechy osobowości, zainteresowania, potrzeba samodoskonalenia itp.). W odniesieniu do pierwszej grupy uwarunkowań zwraca się uwagę na znaczenie wartości

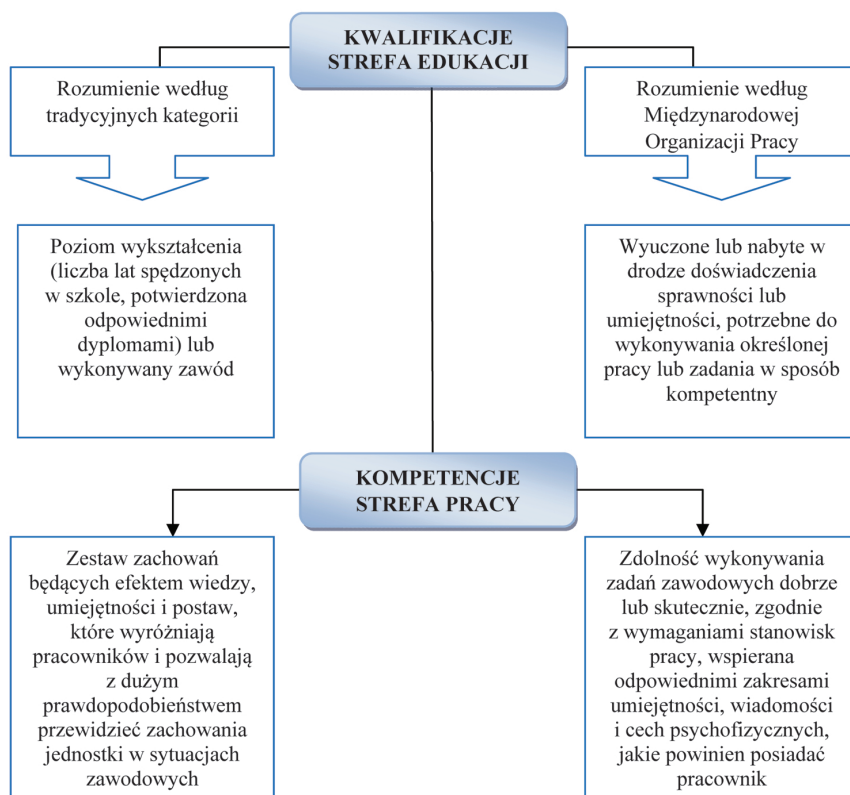
organizacyjnych, które są niejako zoperacjonalizowane językiem kompetencji, a więc konkretnych zachowań oczekiwanych od pracowników. W tym kontekście mówi się również o szczególnej roli kompetencji kadry menedżerskiej, która ma istotny wpływ na kształtowanie się kultury organizacyjnej (Filipowicz, 2016).

Aby jednak w pełni zdefiniować czym są kompetencje należy odnieść to pojęcie do pojęcia kwalifikacje, które często traktuje się jak synonim terminu kompetencje. Według Stanisława Chełpy (2004) to nie kompetencje, a kwalifikacje rozumiane są jako interpersonalne właściwości kierownika, posiadane przez niego dyspozycje (cechy psychologiczne i wiedzę), które dzięki interakcji i wykorzystaniu w zachowaniu mogą się objawiać umiejętnościami zawodowymi. Kompetencje zaś są tylko uprawnieniami, które w sposób formalny są przypisane do określonego stanowiska pracy. Tak definiowane kwalifikacje są zbliżone do rozumienia kompetencji przez innych autorów (Kossowska i Sołtysińska, 2002; Szczesna i Rostkowski, 2004). Pomimo tego, że pojęcia te są traktowane bardzo szeroko, to rozróżnienia terminologiczne dotyczące omawianych określeń są bogato opisane w literaturze. Relacje między kwalifikacjami a kompetencjami ilustruje rysunek 6.

Aby rozgraniczyć te dwa omawiane pojęcia należy przyjąć, że kwalifikacje to „część kompetencji indywidualnych jednostki potwierdzonych dyplomami lub doświadczeniem zawodowym” (Louart, 1995: 230), kompetencje z kolei, oznaczają te zdolności, które jednostka może potwierdzić prawidłowo wykonując zadanie, przy czym podobnie jak kwalifikacje, także kompetencje mogą być potwierdzone dokumentami.

Przechodząc do kompetencji menedżerskich, zarówno w literaturze polskiej, jak i zagranicznej, możemy zauważyć bogactwo ujęć, klasyfikacji i wymagań, które są stawiane menedżerom. Jeśli chodzi o definiowanie tego, czym są kompetencje menedżerskie to możemy zaobserwować dwa podejście. Pierwsza grupa definicji odnosząca się do kompetencji menedżerskich zawiera najczęściej odniesienie do podstawowych komponentów kompetencji i można tu odnaleźć paralele do przyjętej przez autorkę książki definicji kompetencji Kossowskiej i Sołtysińskiej (2002), jak choćby w definicji Francois Mingotaud’a (1994), w której opisuje się kompetencje menedżerskie jako wiedzę, umiejętności i doświadczenia objawiające się określonym zachowaniem. W podobnym nurcie znajduje się definicja Anny Rakowskiej i Agnieszki Sitko-Lutek (2000), które również wymieniają te trzy komponenty.

Rysunek 6. Relacje między kwalifikacjami a kompetencjami pracowniczymi



Źródło: Kwiatkowski i Smela, 2001.

Drugi nieco odmienny, bardziej szczegółowy, sposób definiowania kompetencji menedżerskich to wskazanie na składowe tego co autorzy zaliczają najważniejszych czy istotnych kompetencji menedżerskich tworząc tym samym zestawy kompetencji menedżerskich. Za jednego z prekursorów takiego podejścia można uznać opisywaną szerzej w pracy klasyfikację kompetencji Katza (1974). Wśród wskazywanych przez innych autorów składowych kompetencji menedżerskich można wymienić: podejmowanie decyzji, twórcze rozwiązywanie problemów, rozwijanie samoświadomości, organizowanie (wyznaczenie celów, planowanie, organizowanie, delegowanie, zarządzanie czasem), przewodzenie (zdoływanie władzy i wpływu, zarządzanie konfliktami, motywowanie, kierowanie grupą, doskonalenie i ocenianie podwładnych), komunikacja (Albanese, 1989). Inny zestaw kompetencji menedżerskich to:

umiejętność skutecznej komunikacji, umiejętność rozwiązywania problemów, zorientowanie na rezultaty, umiejętności interpersonalne, umiejętności przywódcze, zorientowanie na klienta, elastyczność, umiejętność adaptacji, umiejętność pracy w zespole, zorientowanie na jakość, wiedza specjalistyczna, doświadczenie i wiedza biznesowa (Abraham, Karns, Shaw i in. 2001). Takie podejście do definiowania przedmiotowych kompetencji poprzez opisywanie ich zestawów, możemy również odnaleźć wśród polskich autorów. Małgorzata Sidor-Rządkowska (2006) wśród najważniejszych kompetencji menedżerskich wymienia: zdolności przywódcze, umiejętność myślenia strategicznego, umiejętność organizacji czasu pracy, umiejętność budowania zespołu, wspieranie rozwoju pracowników, orientacje na realizację zadań oraz zarządzanie informacją i inicjatywę. Ciekawym ujęciem, które łączy dwa podejścia do ich definiowania, jest propozycja Józefa Kozińskiego, Tadeusza Listwana i Stanisława Witkowskiego (1986), którzy wśród składowych kompetencji menedżerskich wskazują na takie obszary jak:

- Wiedza interdyscyplinarna z praktyczną znajomością zagadnień (techniczno- produkcyjnych, ekonomicznych i prawnych; związanych z organizacją i zarządzaniem; socjologii, psychologii, historii biznesu i etyki).
- Umiejętności fachowe, w tym głównie: profesjonalne kierowanie polegające na aktywizowaniu ludzi, organizacji pracy zespołowej, motywowaniu i kształtowaniu stosunków międzyludzkich oraz umiejętności związane z organizacją i zarządzaniem.
- Cechy osobowości: ogólne zdolności intelektualne, umiejętność współżycia z ludźmi i przewidywania ich zachowań; umiejętności negocjacyjne; potrzeba osiągnięć, aprobaty, akceptacji, samorealizacji, zdolność do koncentracji, dojrzałość emocjonalna; umiejętność samooceny, asertywność i zdolność do przystosowania się.

Podobną propozycję w definiowaniu kompetencji menedżerskich prezentuje Chełpa (2003), który wskazuje na:

- Cechy psychologiczne: motywacja, przedsiębiorczość, sprawność intelektualna, inteligencja personalna, intrapersonalna i interpersonalna, sprawność psychofizyczna.
- Wiedzę zawodową: poziom wykształcenia, kierunek, języki obce, aktualizowanie wiedzy, staż pracy, staż kierowniczy, wiedza organizacyjno-zarządcza, wiedza ekonomiczna, uprawnienia zawodowe.
- Umiejętności zawodowe: umiejętności behawioralne, preferowany styl kierowania, preferowane role grupowe.

Wskazane powyżej definicje kompetencji menedżerskich, stanowią jedynie niewielki wycinek ze zróżnicowanego zbioru podejść w opisywaniu kompetencji menedżerskich. Ta wielość definicji z jednej strony ukazuje bogactwo tego zjawiska, z drugiej zaś obrazuje trudność w jego definiowaniu co łączy się z niejednoznacznym stanowiskiem wobec tego, czym są kompetencje menedżerskie i jakie są ich kluczowe elementy. Ważne wydaje się tutaj to co pisze Urszula Ornatowicz (2008: 73) o niemożności poddania całości kompetencji menedżera standaryzacji. Uważa, że „kompetencje każdego z menedżerów zajmującego określone stanowisko, w określonej organizacji, w określonej sytuacji społeczno-gospodarczej są niepowtarzalne. Kształtowane są one, co prawda, przez układ kwalifikacji związanych z grupami zawodowymi, w których sytuują się zawody uznane za menedżerskie, ale to stanowi zaledwie punkt wyjścia w procesie ich kształtowania (...). Na tę specyfikę nakłada się jeszcze bardziej specyficzna, bo zindywidualizowana, dyspozycyjna możliwość działania menedżera jako realizatora owych kompetencji, zależna od jego umiejętności, wiedzy i cech psychofizycznych”.

Niezależnie jednak od wielości i różnorodności ujęć pracy menedżerów oraz stawianych im wymagań kompetencyjnych, podyktowanych zarówno sytuacją społeczną, gospodarczą, czynnikami organizacyjnymi, jak i zmiennymi osobowymi samego menedżera, możemy zauważyć, zwłaszcza odnosząc się do grupy definicji wskazujących na składowe kompetencji menedżerskich, duże znaczenie kompetencji psychologiczno-społecznych. Autorzy wskazują na nie określając je również przez pryzmat cech osobowości, umiejętności, zdolności, czy postaw co również nie ułatwia analizowania omawianego przez autorkę monografii obszaru. W związku z powyższym istotne wydaje się nie tylko ustalenie tego czym są psychospołeczne kompetencje menedżerskie, ale również odniesienie się do tematyki kompetencji psychologiczno-społecznych i dotychczasowych ustaleń na ich temat na gruncie psychologii. Stanowi to warunek konieczny do właściwego ich zrozumienia, jak i empirycznej eksploracji omawianego obszaru.

1.3. Psychologiczno-społeczne kompetencje menedżerskie

1.3.1. Pojęcie kompetencji psychologiczno-społecznych

Analizując pojęcie kompetencji psychologiczno-społecznych w literaturze przedmiotu można znaleźć wiele modeli teoretycznych opisujących tę grupę kompetencji i ich powiązania z innymi konstruktami teoretycznymi (zob. Argyle, 1998; 2002; Bar-On, 1997; Harden i Crossy, 1999; Salovey i Mayer, 1990; Schwartzman, 2003). Dotychczas najczęściej odniesień znalazło się głównie do grupy kompetencji społecznych, które są przez autorów również nazywane kompetencjami interpersonalnymi (McClelland, 1973), komunikacyjnymi (Białicka-Pikul, 1993; Kowalik, 1984), relacyjnymi (Spitzberg i Cupach, 1989), socjologicznymi (Nosal, 1997) czy umiejętnościami społecznymi (Argyle, 1994, 1998, 2002). Kompetencje intrapersonalne, psychologiczne są zaś często traktowane jako jeden z wymiarów kompetencji społecznych. Wskazuje się tutaj na takie aspekty jak pewność siebie, samowiedzę, krytyczny wgląd dotyczący własnych pragnień i motywów, empatię, wartościowanie, poczucie przynależności, przyjmowanie perspektywy oraz umiejętności samoregulacji (Broderick i Blewitt, 2010; Nosal, 1997; Zwaans, Ten Dam i Volman, 2006). Autorka dostrzega pewien problem definicyjny, bowiem po pierwsze kompetencje społeczne nie są oderwane od jednostki, a po drugie bardzo często trudno różnicować kompetencje psychologiczne (intrapersonalne, osobiste) od społecznych (interpersonalnych). Kompetencje psychologiczne obejmujące głównie sferę intrapsychnicznego (wewnątrz osobowościowego) funkcjonowania człowieka, mają jednak także związek ze sferą interpersonalnego funkcjonowania jednostki. Z uwagi zatem na silny związek genetyczny i wzajemne uwarunkowania kompetencji psychologicznych i społecznych zasadne wydaje się być łączenie ich i posługiwanie się terminem kompetencje psychologiczno-społeczne (Konarski, 2006). Autorzy używają również określenia kompetencje psychospołeczne, które ma również ująć oba aspekty kompetencji (Smółka, 2008).

W literaturze przedmiotu, istnieje wiele różnic dotyczących rozumienia kompetencji społecznych. Jak do tej pory nie ma zgody, co do tego, czy kompetencje społeczne mają ogólny czy specyficzny charakter. Autorzy przyjmujący pierwsze założenie uważają, że jest to umiejętność ogólna, niespecyficzna i ujawniająca się w różnych sytuacjach społecznych (Spitzberg i Cupach, 1989).

Odmiennej poglądowi przyświeca założenie, że efektywne funkcjonowanie różnych sytuacjach społecznych wymaga posiadania, różnorodnych, specyficznych umiejętności, które są zależne od kontekstu (Argyle, 1998, 2002; Matczak, 2001; White, 1959). Wychodząc z tego założenia, wielu badaczy proponuje zamiast terminu kompetencja społeczna posługiwanie się pojęciem kompetencji społecznych (wielu) dla zaznaczenia ich złożonego i kontekstowego charakteru (Martowska, 2012). Grzegorz Filipowicz (2004) odnosząc się do samego pojęcia kompetencje, które zawsze występuje w liczbie mnogiej, zaznacza, że używanie słowa „kompetencja” należałoby uznać za neologizm i podkreśla fakt, że niezwykle trudno wyizolować kompetencję i traktować ją jako właściwość całkowicie oderwaną od innych kompetencji, niezależną.

Michael Argyle (1998, 2002) przez kompetencje społeczne rozumie zbiór szczegółowych, elementarnych umiejętności pozwalających na adekwatną i zgodną z zamierzonymi przez jednostkę celami, reakcją w konkretnej sytuacji społecznej. Według Argyle’a osoba działająca społecznie kompetentnie to jednostka, która jest zdolna do wywierania pożądanego przez nią wpływu na innych ludzi w sytuacjach społecznych. W tej koncepcji zdolność ta ma wiele składników, nie jest czynnikiem ogólnym. Autor podkreśla, że różne sytuacje społeczne wymagają uaktualnienia rozmaitych umiejętności społecznych i tak wyróżnia cztery typy sytuacji społecznych, które mogą sprawiać ludziom trudności – są to: sytuacje intymne, sytuacje wymagające asertywności lub bycia obiektem uwagi, formalne sytuacje społeczne oraz spotkania z nieznanymi. Koncepcja ta podkreśla różnorodność kompetencji społecznych, a na poparcie tego założenia autor odwołuje się do przykładu, przeprowadzania wywiadów i wykładania, wskazując, że jakaś osoba może być lepsza w jednym a gorsza w drugim zadaniu. Argyle wymienia kilka komponentów kompetencji społecznej (poprawiającej relacje interpersonalne) są nimi:

- Nagradzanie, czyli pozytywne wzmocnienia relacji, realizowane poprzez stosowanie nagród werbalnych (aprobata, pochwała, akceptacja, zgoda zachęcanie, wyrazy sympatii itp.) oraz nagród niewerbalnych (uśmiechy, ton głosu, spoglądanie, skinienia głową). Dzięki stosowaniu pozytywnych wzmocnień możliwe jest: utrzymywanie innych w sytuacji lub związku, wzmaganie atrakcyjności innych dla ego, zwiększanie szansy wywierania większego wpływu, kiedy uzyskanie wzmocnienia jest uwarunkowane pożądanym zachowaniem.
- Empatia – podejmowanie ról innych ludzi, czyli umiejętność dostrzeżenia czyjegoś punktu widzenia (aspekt poznawczy) oraz dzielenie i uwzględnianie czyichś uczuć (aspekt emocjonalny).

- Inteligencja społeczna oraz umiejętność rozwiązywania problemów. Komponent ten podkreśla wagę zrozumienia istoty sytuacji społecznej i obowiązujących w nich reguł dla właściwego wykonania społecznego.
- Asertywność – umożliwiającą ludziom kontrolowanie tego, co zdarzy się w toku spotkań społecznych, wpływanie na ludzi bez agresji i bez niszczenia związku.
- Komunikacja niewerbalna i werbalna i związany z nią ogólny czynnik pozytywnej komunikacji niewerbalnej i werbalnej, który powoduje, że jednostki w większości sytuacji społecznych są bardziej nagradzające i bardziej efektywne.
- Samoprezentacja, czyli zachowanie ukierunkowane na wywarcie określonego wrażenia.

Autor wskazuje ponadto dwie kategorie umiejętności społecznych: powszechne umiejętności społeczne, potrzebne każdemu człowiekowi oraz profesjonalne umiejętności społeczne, które są konieczne w wielu zawodach.

Do koncepcji Argyle'a nawiązuje Anna Matczak (2007: 7), która definiuje kompetencje społeczne jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego”. Autorka podkreśla złożony charakter kompetencji społecznych, które nie mają struktury hierarchicznej, a ewentualne związki między nimi wynikają stąd, że na kompetencje społeczne składają się – w różnych kombinacjach – pewne podstawowe umiejętności elementarne. Matczak, częściowo modyfikując klasyfikację Argyle'a (2002), wyróżnia cztery typy sytuacji, wymagające kompetencji społecznych: sytuacje intymne, sytuacje ekspozycji społecznej, sytuacje formalne i sytuacje wymagające asertywności. Miernikiem kompetencji społecznych jest właśnie efektywność funkcjonowania w tych sytuacjach. Jeśli chodzi natomiast o kryteria tej efektywności, to najczęściej wymienianymi w tym kontekście wskaźnikami są, z jednej strony, osiągnięcie przez jednostkę własnych celów, z drugiej zaś zgodność jej zachowań z oczekiwaniami społecznymi. Wymienia się tutaj skuteczność z jaką człowiek realizuje w sytuacjach społecznych własne cele – dotyczące innych ludzi (np. wzbudzenie podziwu, nauczenie czegoś kogoś) lub osiągnięcie za sprawą innych ludzi (np. pozyskanie kogoś do wspólnego działania), wbrew innym ludziom (np. wytrwałość w realizowaniu swoich planów, pomimo sugestii niezgodnych z obranym kierunkiem działania), czy mimo ich obecności (np. utrzymanie sprawności działania w sytuacji ekspozycji społecznej) (Matczak i Martowska, 2013). Należy zaznaczyć, że bardzo istotnym

elementem omawianej definicji, jest podkreślenie, że bezpośrednią przyczyną powstawania kompetencji społecznych jest trening społeczny, którego znaczenie zostanie omówione w dalszej części monografii.

Analizując pojęcie kompetencji społecznych i psychologicznych można odnaleźć również koncepcje, które utożsamiają je z inteligencją społeczną i emocjonalną. Zarówno pierwsze, jak i drugie pojęcie jest odmiennie rozumiane w różnych podejściach teoretycznych, niemniej jednak można przyjąć, iż stanowią one dwa zbiory zdolności, pierwszy służy przetwarzaniu informacji społecznych (inteligencja społeczna), drugi informacji emocjonalnych (inteligencja emocjonalna) (Matczak i Martowska, 2013; Nęcka, 2003).

Ta grupa czynników będzie zatem wpływała na efektywność treningu społecznego, ponieważ aby doświadczenie pochodzące z aktywności jednostki mogło być wykorzystywane w dalszym działaniu, stając się podstawą nowych kompetencji, musi zostać włączone do struktur jej wiedzy. Zarówno ilość i jakość tej wiedzy, jak również możliwości asymilowania do niej nowych informacji, zależą od poziomu inteligencji. Zatem inteligencja, a szczególnie właśnie inteligencja społeczna i emocjonalna, są wyznacznikami efektywności treningu społecznego.

Anna Matczak i Katarzyna Knopp (2013) podkreślają potrzebę uznania odmienności tych pojęć. W ich mniemaniu zdolności emocjonalne i społeczne różnią się od kompetencji emocjonalnych i społecznych przede wszystkim tym, że podczas gdy zdolności określają sprawność procesów poznawczych umożliwiających człowiekowi nabywanie skutecznych sposobów funkcjonowania, kompetencje są już opanowanymi, konkretnymi umiejętnościami radzenia sobie w różnych sytuacjach. Autorki przedstawiają hipotetyczny model zależności między inteligencją emocjonalną a kompetencjami społecznymi. Wskazują, że powiązania pomiędzy nimi można odnaleźć na dwóch płaszczyznach. Poza podkreśleniem, że inteligencja emocjonalna jest podwaliną kształtowania się kompetencji wskazują również na wspólne mechanizmy ich kształtowania i rozwoju. Zarówno bowiem inteligencja emocjonalna, jak i kompetencje społeczne rozwijają się przede wszystkim w toku aktywności społecznej, w wyniku której jednostka przechodzi swoisty trening. Aktywność społeczna o dużej intensywności ułatwia nabywanie zarówno inteligencji emocjonalnej, jak i kompetencji społecznych.

Należy więc przyjąć, że choć inteligencja emocjonalna i społeczna to konstrukty teoretyczne często utożsamiane z kompetencjami społecznymi to jednak warto wyraźnie podkreślić ich odrębność. Kompetencje społeczne czy emocjonalne, nie są tym samym co inteligencja społeczna czy emocjonalna, są jedynie ich poznawczymi determinantami (Matczak i Martowska, 2013)

i pomimo, że są stanowią warunek konieczny, to jednak niewystarczający do osiągnięcia wysokiego poziomu kompetencji psychospołecznych (Śmieja, 1999), który zależy również od pozaintelektualnych czynników.

Czasami mianem kompetencji psychologicznych, czy społecznych są również określane cechy temperamentu i charakteru. Tutaj często wymieniane są cechy temperamentalno-osobowościowe, które jakkolwiek ważne w procesie kształtowania kompetencji psychologiczno-społecznych, również nie wyczerpują definicji tego pojęcia. Czynniki te wpływają na potrzeby jednostki i są odpowiedzialne za intensywność treningu społecznego, w jaki angażuje się jednostka, oraz za jego rodzaj. Ten motywacyjny aspekt kompetencji społecznych odpowiada za skłonność jednostki do angażowania się w trening społeczny, czyli uczestniczenia w licznych i różnorodnych sytuacjach społecznych. Otwartość na różne doświadczenia społeczne powoduje, że jednostka ma okazję do rozwijania i doskonalenia różnych umiejętności interpersonalnych na zasadzie modelowania lub aktywnego eksperymentowania z własnym zachowaniem (Smółka, 2008). Wśród tych czynników wymienia się między innymi temperamentalnie uwarunkowane zapotrzebowanie na stymulację (Matczak, 2001; Matczak 2007), poziom ekstrawersji i neurotyzmu (Argyle, 2002; Martowska, 2012; Matczak, 2007; Matczak i Martowska, 2013), poziom samooceny (Matczak i Martowska, 2012), stopień nasilenia obserwacyjnej samokontroli (Matczak, 2007; Snyder, 1986) czy też poczucie umiejscowienia kontroli (Matczak, 2007; Matczak i Martowska, 2013). Według wielowymiarowych analiz, prowadzonych w ramach modelu tzw. Wielkiej Piątki, stwierdzono że czynnik zwany Otwartością na doświadczenie szczególnie wysoko koreluje z kompetencjami społecznymi (Barrick i Mount, 1991).

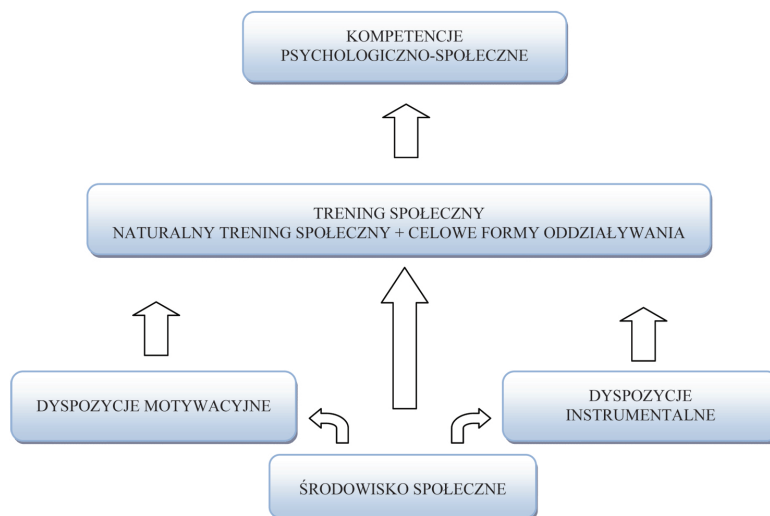
Warto również postawić w tym miejscu pytanie dotyczące etiologii kompetencji psychospołecznych. Problematyka ta stała się przedmiotem wielu opracowań (Martowska, 2012; Matczak, 2001), a jak wspomniano wyżej warto zaznaczyć, iż kompetencje psychologiczne i społeczne są skorelowane z wieloma cechami temperamentu czy osobowości. Zakładając przy tym, że wymienione cechy są częściowo dziedziczne, można przyjąć, że stanie się kompetentnym społecznie, jest uwarunkowane wrodzoną skłonnością (Argyle, 1998), gdyż dyspozycje te wpływają na częstość i preferowany przez jednostkę typ kontaktów społecznych wyznaczając tym samym ilość i rodzaj jej społecznych doświadczeń. Trzeba jednak podkreślić, że z drugiej strony, ten trening umiejętności społecznych zależy od kierowanych na jednostkę oddziaływań środowiskowych (Matczak, 2007, Smółka, 2008). Rodzice, czy inni bezpośredni opiekunowie, mogą na różne sposoby i różnym stopniu dostarczać dziecku modeli asertywności, współpracy, uspołecznienia, rozwijać

empatię i kooperację, kształtować zachowania społeczne stawiając wymagania (Argyle, 1998). Badania w tym obszarze wykazały zależności między postawami rodzicielskimi matek i ojców a zachowaniem społeczno-emocjonalnym dzieci (Plopa, 2008). To opiekunowie do pewnego momentu umożliwiają dziecku interakcje z innymi ludźmi, wpływając bezpośrednio na ilość i różnorodność interakcji społecznych dziecka. Ten trening społeczny rozpoczynający się we wczesnym okresie rozwoju, jest kontynuowany przez resztę życia, które to w całym swym przebiegu jest rozpięte pomiędzy różnymi instytucjami, organizacjami a te zaś stanowią miejsca gdzie różne wymiary środowiska nakładają się na siebie i stwarzają człowiekowi (lub nie stwarzają) możliwości zaspokajania potrzeb oraz realizacji celów indywidualnych i grupowych (Brzezińska, 2007). Zatem samo posiadanie potencjału nie gwarantuje umiejętności jego przenoszenia na kompetencje psychospołeczne. Trening społeczny, jakiemu jednostka podlega podczas codziennych kontaktów z innymi ludźmi w rzeczywistych sytuacjach życiowych (takich jak np. aktywność towarzyska, pełnienie funkcji organizacyjnych, działania pomocne i opiekuńcze, występy publiczne, samodzielne załatwianie spraw życiowych czy specyficzny trening zawodowy) jest źródłem cennych doświadczeń i wpływa na poziom kompetencji społecznych sprzyjając gromadzeniu wiedzy na temat społecznych interakcji. Tak jak już wspomniano, efektywność tego treningu, czy to naturalnego, czy mającego charakter „laboratoryjny” zależy od potencjału intelektualnego jednostki, a zwłaszcza od inteligencji emocjonalnej i społecznej, a zatem od zdolności, zaś intensywność treningu zależy w znacznej mierze od uwarunkowań osobowościowych i czynników środowiskowo-wychowawczych (Martowska, 2012).

Odnosząc się do niejednoznaczności w obszarze definiowania kompetencji społecznych czy psychospołecznych warto również wskazać na istnienie definicji mieszanych, które w zakres omawianych kompetencji włączają różne zdolności, cechy i umiejętności. Jan Borkowski (2003: 108) kompetencje społeczne rozumie jako spójny i funkcjonalny asortyment wiedzy, doświadczeń, cech osobowości, umiejętności i zdolności społecznych, który ułatwia człowiekowi podejmowanie, rozwój stosunków i kontaktów z innymi ludźmi, aktywne współuczestnictwo w pracy rozmaitych grup społecznych, wystarczająco dobre sprawowanie ról społecznych oraz skuteczne wspólne przełamywanie powstających problemów. Autor do najważniejszych elementów wchodzących w skład kompetencji społecznych zalicza: wiedzę społeczną, myślenie prospołeczne, doświadczenie społeczne, osobowość społeczną, inteligencje emocjonalną i społeczną, dojrzałość moralną, autorytet społeczny i zaufanie oraz różnorodne zdolności i umiejętności społeczne.

Podsumowując powyższe rozważania dotyczące problemu w definiowaniu kompetencji psychospołecznych należy wyraźnie rozgraniczyć pojęcie tej grupy kompetencji od dyspozycji motywacyjnych, jak i zdolności. Warto tutaj odwołać się do wspomnianej już w pracy trójelementowej definicji kompetencji. Odnosząc ją do kompetencji psychospołecznych możemy wymienić trzy aspekty kompetencji. Pierwszym są dyspozycje poznawcze, które warunkują możliwości generowania przez jednostkę kompetentnego zachowania. Wysoko rozwinięty aspekt poznawczy pozwala na trafne spostrzeganie i interpretowanie wskazówek z otoczenia społecznego oraz wykorzystywanie zdobytych w ten sposób informacji do rozwoju sytuacji społecznej i zachowań interlokutorów oraz planowania skutecznych i adekwatnych strategii działania (Smółka, 2008: 29). Drugim aspektem są dyspozycje motywacyjne, które z kolei mogą decydować o gotowości do podejmowania zachowań społecznych, czyli innymi słowy, jest to tendencja do podejmowania ryzyka społecznego i angażowania się w sytuacje społeczne odpowiedni sposób. Natomiast aspekt behawioralny odnosi się bezpośrednio do konkretnych umiejętności, które człowiek ujawnia poprzez swoje zachowanie (Martowska, 2012).

Rysunek 7. Model uwarunkowań kompetencji psychologiczno-społecznych



Źródło: opracowanie własne na podstawie Matczak (2007) i Martowska (2012).

Warto tu jednak podkreślić, iż aspekty te mogą być od siebie niezależne i tak sprawność myślenia o sytuacjach społecznych (aspekt poznawczy) wcale nie musi iść w parze z konkretnymi umiejętnościami społecznymi (aspekt behawioralny), a pewnego rodzaju sprawność interpersonalna nabyta w toku intensywnego treningu społecznego nie musi korelować z czynnikami temperamentalno-osobowościowymi. Rysunek 7 obrazuje model uwarunkowań kompetencji psychospołecznych.

Zgodnie z zaprezentowanym modelem kompetencje psychospołeczne są bezpośrednią pochodną treningu społecznego (zarówno naturalnego, jak i tego odbywającego się w warunkach laboratoryjnych), ten natomiast określają związane z temperamentem i osobowością dyspozycje motywacyjne do angażowania się w niego oraz dyspozycje instrumentalne (inteligencja emocjonalna i inteligencja społeczna) wyznaczające możliwości do osiągnięcia poziomu sprawności (Martowska, 2012).

Podsumowując, w niniejszej pracy autorka posługuje się terminem kompetencje psychospołeczne³ dla podkreślenia wzajemnych związków kompetencji społecznych i kompetencji osobistych. Kompetencje te są rozumiane zgodnie z koncepcjami Argyle'a (1998, 2002) czy Matczaka (2007), co znajduje choćby odzwierciedlenie w posługiwaniu się pojęciem kompetencji psychologiczno-społecznych (kompetencji psychospołecznych) w liczbie mnogiej. Autorka ponadto nie utożsamia kompetencji psychospołecznych ze zdolnościami czy ze zmiennymi temperamentalno-osobowościowymi, które obok nabytych doświadczeń wpływają na efektywność i intensywność treningu społecznego, a ten zaś stanowi bezpośrednią przyczynę różnic indywidualnych w zakresie omawianej grupy kompetencji (Martowska, 2012; Matczak i Martowska, 2013; Smółka, 2008).

1.3.2. Kompetencje psychologiczno-społeczne w pracy menedżera

Tematyka kompetencji psychologiczno-społecznych była od dawna przedmiotem zainteresowań praktyków i teoretyków zarządzania. Pomimo, iż termin „kompetencje psychospołeczne” jest nowy i stanowi źródło wielu odniesień dla badaczy współczesnego zarządzania, to sama problematyka, odnosząca się do tego pojęcia, była eksplorowana pod szyldem funkcji

³ Autorka zamiennie używa terminów: kompetencje psychologiczno-społeczne, kompetencje psychospołeczne, kompetencje miękkie.

motywowania czy też kierowania, roli interpersonalnej, nie wspominając już choćby dorobku szkoły stosunków międzyludzkich, czy badań w obszarze przywództwa (zob. Griffin, 2002; Koźmiński i Piotrowski, 2004; Pocztowski 2007; Steinmann i Schreyogg, 2001; Stoner i in., 2001).

Pomimo, iż problematyka analizowanych w pracy kompetencji menedżerskich bliska jest naukom społecznym, to coraz częściej jest badana w ramach nauk ekonomicznych oraz w dyscyplinie nauk o zarządzaniu, o czym świadczą m.in. jednostki realizujące lub wspomagające przygotowanie poszczególnych prac (tabela 3). Te kilka zaprezentowanych poniżej tytułów prac badawczych wskazuje, że przedmiotem badań w naukach o zarządzaniu jest efektywność organizacyjna, a więc również efektywność osób sprawujących funkcje kierownicze. Niemniej jednak jak widać jest to nie tylko efektywność ekonomiczna, ale również społeczna, psychologiczna, kulturowa. Nauki o zarządzaniu stawiają sobie za cel wielowymiarową diagnozę źródeł, uwarunkowań i celów działalności organizacji i pracujących dla niej osób, rozpoznawanie praktyk prowadzących do osiągnięcia celów i popularyzację najlepszych rozwiązań organizacyjnych (Moczydłowska, 2012).

Tabela 3. Prace badawcze i naukowe polskich badaczy z zakresu kompetencji menedżerskich

Nr	Kierownik/autor	Tytuł pracy	Typ pracy, rok wydania	Jednostka
1	Sylwester Kania	<i>Samodoskonalenie menedżera w podnoszeniu sprawności kierowania zespołami ludzkimi w organizacji</i>	praca doktorska, 2000	Politechnika Łódzka; Wydział Organizacji i Zarządzania
2	Christine Scheitler	<i>Kompetencje społeczne jako strategiczny czynnik sukcesu kadry kierowniczej</i>	praca doktorska, 2004	Akademia Ekonomiczna w Krakowie; Wydział Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych
3	Agata Wiśniewska-Szałek	<i>Przywództwo kierownicze w społeczeństwie postmodernistycznym</i>	praca doktorska, 2007	Akademia Ekonomiczna im. Oskara Langego we Wrocławiu; Wydział Zarządzania, Informatyki i Finansów; Instytut Organizacji i Zarządzania
4	Anna Rakowska	<i>Kompetencje menedżerskie kadry kierowniczej we współczesnych organizacjach</i>	praca habilitacyjna, 2008	Uniwersytet Łódzki; Wydział Zarządzania

Nr	Kierownik/autor	Tytuł pracy	Typ pracy, rok wydania	Jednostka
5	Aneta Maria Pisarska	<i>Transfer efektów szkolenia kadry kierowniczej i jego organizacyjne uwarunkowania</i>	praca doktorska, 2009	Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu; Wydział Ekonomii; Katedra Edukacji i Rozwoju Kadr Wydział Ekonomii
6	Anna Maria Musioł-Urbańczyk	<i>Kompetencje kierownika projektu i możliwości ich kształtowania</i>	praca doktorska, 2009	Politechnika Śląska; Wydział Organizacji i Zarządzania
7	Łukasz Sienkiewicz	<i>Znaczenie kompetencji transferowalnych jako czynnika kształtującego wartość rynkową kapitału ludzkiego w organizacjach wiedzy</i>	praca naukowa, 2009	Szkoła Główna Handlowa; Kolegium Nauk o Przedsiębiorstwie; Katedra Rozwoju Kapitału Ludzkiego Kolegium Nauk o Przedsiębiorstwie
8	Małgorzata Mitoraj-Jaroszek	<i>Akceleratory i inhibitory rozwoju personelu w organizacji – kompetencje kadry kierowniczej średniego szczebla zarządzania</i>	praca doktorska, 2010	Uniwersytet Jagielloński; Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej
9	Agata Klaudia Opolska	<i>Kompetencje społeczne, osobowościowe i emocjonalne menedżerów jako determinanty stylu kierowania</i>	praca doktorska, 2014	Szkoła Główna Handlowa w Warszawie; Kolegium Zarządzania i Finansów
10	Małgorzata Tyrańska	<i>Koncepcja systemu oceny kompetencji kadry menedżerskiej w przedsiębiorstwie</i>	praca habilitacyjna, 2016	Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie; Wydział Zarządzania
11	Andrzej Brzeziński	<i>Kompetencje w zarządzaniu współczesną organizacją</i>	praca habilitacyjna, 2019	Politechnika Częstochowska, Wydział Zarządzania

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://nauka-polska.pl>

Psychologiczno-społeczne kompetencje menedżerskie zwane często „miękkimi” (Borkowski, 2003) kompetencjami czy umiejętnościami (ang. *soft skills*) zaliczane są do najważniejszych kompetencji przenośnych (Cherniss, 2000), czyli takich, które są podstawą skuteczności działania w szerokim spektrum stanowisk i ról zawodowych. Wyniki badań dotyczących wykorzystywanych w organizacjach nazw kompetencji (Armstrong i Taylor, 2016) wśród najbardziej popularnych wskazują kolejno: orientacje zespołową, komunikację, zarządzanie ludźmi, skupienie się na kliencie, orientacje na wyniki, rozwiązywanie problemów, planowanie i organizacje, umiejętności techniczne, przywództwo, świadomość biznesową, podejmowanie decyzji, rozwój innych

osób, wpływ i perswazję, umiejętności interpersonalne, orientacje strategiczną, kreatywność, zarządzanie informacją, ukierunkowanie na jakość, poczucie własnej wartości i asertywność, rozwój własny, zarządzanie zasobami ludzkimi, ludźmi, programami i projektami. Analizując najczęstsze wskazania można zauważyć, że wśród najbardziej popularnych znajdują się kompetencje psychospołeczne, które dzięki swej właściwości, jaką jest transferowalność mogą być „używane” w różnych kontekstach zawodowych.

Jednocześnie to właśnie kompetencje psychospołeczne różnicują osoby, które uzyskują ponadprzeciętne rezultaty w swej pracy od tych, którzy zaledwie spełniają pewne minimalne standardy (Cherniss, 2000). Pozwalają one realizować wiele różnorodnych zadań i adaptować się do rozmaitych warunków pracy i różnych zespołów zadaniowych. „Miękkie” kompetencje bywają bardzo często gwarantem pełnego wykorzystania posiadanych przez menedżerów „twardych” kompetencji. Kompetencje psychospołeczne, dzięki swej transferowalności, zwiększają nie tylko atrakcyjność na rynku pracy, ale wiążą się również z większą satysfakcją funkcjonowania pozazawodowego co sprawia, iż stają się gwarantem osobistego sukcesu, wyznaczającego jakość życia (Konarski i Turek, 2010). Choć niemal każda praca zawodowa wymaga używania kompetencji psychospołecznych, gdyż opiera się na kontaktach i współdziałaniu z ludźmi, szczególnie intensywny trening w tym obszarze odbywają przedstawiciele profesji, których istotą jest oddziaływanie na innych (Malczak i Martowska, 2013), co ma miejsce w pracy menedżerów wszystkich szczebli zarządzania. Filipowicz (2004) kompetencje społeczne (m.in. negocjowanie, komunikatywność, współpraca w zespole, wywieranie wpływu, kultura osobista relacje ze współpracownikami, relacje z przełożonymi, prowadzenie prezentacji, obycie międzynarodowe) i osobiste (m.in. radzenie sobie ze stresem, pewność siebie, wyznaczanie priorytetów) obok poznawczych zalicza do grupy kompetencji bazowych, czyli stanowiących podstawę dla innych.

Jak pokazują liczne badania (zob. Adler, Rosenfeld i Proctor, 2006; Olaszewski, 2003; Penley, Alexander, Jernigan i Henwood, 1991; Sanghi, 2007; Smółka, 2008; Whetten i Cameron, 1996) coraz częściej wśród najbardziej pożądanых kompetencji decydujących o skuteczności menedżerów wymienia się komunikatywność, stymulowanie rozwoju innych, kreatywność, umiejętność perswazji i wpływania na innych, zdolność do nawiązywania relacji, wrażliwość, zdolności interpersonalne, negocjowanie, asertywność i wiarę we własne możliwości. W badaniach *What's next?* (2007) przeprowadzonych przez Center for Creative Leadership, 1331 menedżerów zapytano o najważniejsze wyzwania w zakresie umiejętności przywódczych, które stoją przed kadrą menedżerską i organizacjami. Tabela 4 przedstawia wyniki badania,

których analiza wskazuje na ważność kompetencji psychospołecznych i konieczność ich doskonalenia.

Tabela 4. Kompetencje przywódcze menedżerów przyszłości

Kompetencja	Procent wskazań
Efektywna współpraca	49%
Zmiana modelu przywództwa	48%
Budowanie efektywnych zespołów	33%
Wywieranie wpływu na osoby, które nie podlegają hierarchicznej zależności	33%
Rozwój innowacyjności	29%
Coaching	26%
Budowanie i pielęgnowanie relacji	25%
Adaptacyjność	25%
Umiejętność widzenia spraw z różnych perspektyw	24%
Uczenie się od innych poprzez zadawanie pytań	17%
Pomysłowość	17%
Wykorzystanie różnic	16%
Globalna świadomość	15%
Decyzyjność	13%
Znajdowanie sposobu, aby uzyskać rezultaty	13%
Bezpośredniość i spokój	10%
Wiarygodność	9%
Podejmowanie decyzji w etyczny sposób	8%
Inne	5%

Źródło: What's next? 2007: 9.

Penc (2005) twierdzi, iż to właśnie umiejętności interpersonalne decydują o awansie ze stanowiska specjalistycznego na stanowisko menedżerskie. Pomimo, iż to kompetencje twarde przyczyniają się do jego zdobycia, to o możliwościach wykazania się w nowej roli zawodowej (wymagającej przecież zarządzania zespołem ludzi) decydują przede wszystkim kompetencje interpersonalne. Jak pisze Agnieszka Flis (2013) „...istnieje rozdźwięk pomiędzy postrzeganiem znaczenia kompetencji społecznych, a ich rzeczywistym wpływem na karierę menedżera. Rozdźwięk, który najlepiej ujmuje powiedzenie doradców personalnych, że: Pracę otrzymuje się w 70% dzięki wiedzy fachowej i w 30% dzięki zdolnością społecznym. Traci się zaś w 70% z braku zdolności społecznych i w 30% z braku kwalifikacji merytorycznych. Jak wykazano w badaniach wśród osób o wysokim IQ wybitne rezultaty zawodowe

i powołanie w życiu osiągają jednostki charakteryzujące się dużą potrzebą osiągnięć (ambicją, nieprzeciętną motywacją), stałością emocjonalną i przystosowaniem społecznym – a więc cechami, które w dużej mierze wynikają z posiadania kompetencji psychologiczno-społecznych i sprawnego z nich korzystania (Strelau, 2002).

Henry Mintzberg (2012) sporządził wykaz cech pojawiających się najczęściej na różnorodnych listach przymiotów skutecznego menedżera. Zbiorczą listę najważniejszych, zapewniających sukces, cech menedżera ilustruje tabela 5.

Tabela 5. Zbiorcza lista najważniejszych, zapewniających sukces cech menedżera

<ul style="list-style-type: none"> - Odważny - Zaangażowany - Ciekawy - Pewny siebie - Szczery 	<ul style="list-style-type: none"> - Charyzmatyczny - Pełen zapału - Inspirujący innych - Wizjonerski
<ul style="list-style-type: none"> - Myślący - Rzetelny - O otwartych horyzontach/tolerancyjny (wobec ludzi, dwuznaczności, poglądów, nowatorski) - Komunikatywny (w tym posiadający umiejętność słuchania) - Zorientowany w tym, co się dzieje/poinformowany - Spostrzegawczy 	<ul style="list-style-type: none"> - Energiczny/pełen entuzjazmu - Optymistyczny - Ambitny - Nieustępliwy/wytrwały/gorliwy
<ul style="list-style-type: none"> - Rozważny/inteligentny/mądry - Analityczny/obiektywny - Pragmatyczny - Stanowczy (nastawiony na działanie) - Przejawiający inicjatywę 	<ul style="list-style-type: none"> - Gotowy do współpracy/zdolny do uczestnictwa - Angażujący - Pomocny/ zycliwy/empatyczny
	<ul style="list-style-type: none"> - Opanowany - Godny zaufania - Sprawiedliwy - Odpowiedzialny - Etyczny/uczciwy
	<ul style="list-style-type: none"> - Konsekwentny - Elastyczny - Zrównoważony - Integrujący

Źródło: Mintzberg, 2012: 230.

Analiza cech wskazanych przez Mintzberga, jakkolwiek odnosząca się zarówno do sfery cech osobowości, kompetencji, ale i zdolności, wskazuje na olbrzymią rolę tzw. „miękkich” czynników zarówno reprezentujących obszar kompetencji psychologicznych, jak i społecznych. Borkowska (2012) zauważa, że większość kompetencji wymienianych w odniesieniu do kadry kierowniczej koncentruje się wokół zarządzania zasobami ludzkimi i wymienia wśród najczęściej podkreślanych: innowacyjność i kreatywność, otwartą komunikację, współpracę grupową, przywództwo, elastyczność. Odnosząc się do funkcjonowania firm w warunkach dużego ryzyka wskazuje na nieodłącznie towarzyszący temu stres i konieczność radzenia sobie z nim przez współczesnych menedżerów.

Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Monikę Bartkowiak (2011), istotnymi czynnikami, z punktu widzenia kształtowania pozytywnych relacji pracowniczych, są kompetencje interpersonalne kadry menedżerskiej, sposoby komunikowania się z pracownikami oraz umiejętność kierowników do tworzenia przyjaznej atmosfery w miejscu pracy. Jak zauważa również autorka konieczność regularnego doskonalenia kompetencji psychologiczno-społecznych podyktowana jest faktem funkcjonowania w ciągle zmieniających się warunkach otoczenia organizacyjnego oraz koniecznością posiadania na wysokim poziomie zdolności adaptacyjnych, a także szybką dezaktualizacją wiedzy technicznej i branżowej.

Z badań nad efektywnością menedżerów wynika, że to co decyduje o ich sukcesie zawodowym to nie kompetencje kognitywne (na wyższych poziomach kierowniczych są one zbliżone), ale zdolności interpersonalne, polityczne oraz motywacja (Spencer i Spencer, 1993). Podobne wyniki uzyskano w badaniach, które przeprowadzili Richard E. Boyatzis i Franco Ratti (2009) wskazując, że najlepsi kierownicy wyróżniali się umiejętnością nawiązywania kontaktów, pewnością siebie, darem przekonywania i umiejętnością sprawnej komunikacji.

Badania przeprowadzone przez Craiga J. Russella (2001) wskazują, że najbardziej istotne dla wskaźników sprzedaży oraz zysków przedsiębiorstwa okazały się kompetencje menedżera w obszarze komunikowania się oraz w zakresie interakcji z klientami. Warto również wspomnieć na wyniki badań przeprowadzonych w Polsce (Witkowski i Mesjasz, 2003: 143–152) w grupie menedżerów oraz adeptów, które miały na celu określenie zestawu niezbędnych cech menedżera sukcesu. Analiza wyników badań wskazuje, że za najważniejsze z nich uznano energię, odporność na stres, wytrwałość i konsekwencję, odpowiedzialność oraz umiejętność współzycia i porozumiewania się z ludźmi.

Wskazuje się również, iż głównym powodem porażki w pracy menedżerskiej są słabe relacje interpersonalne – nieumiejętność stworzenia dobrych kontaktów z innymi ludźmi (Van Velsor i Leslie, 1995). W badaniach Kena Blancharda (2006) liderzy i menedżerowie wśród swoich najczęstszych błędów wskazywali kolejno: niedostarczanie pracownikom odpowiedniej informacji zwrotnej, niewysłuchiwanie innych, nieumiejętność wyznaczania jasno określonych celów, nieumiejętność szkolenia i kierowania rozwojem podwładnych. Raport firmy Conference Board (Barrett i Beeson, 2002: 6) wśród czynników stanowiących bariery w sukcesie kadry kierowniczej zidentyfikował poza niechęcią do ryzyka, arogancją i niewrażliwością, nadmiernie kontrolujący styl przywódczy oraz niechęć do radzenia sobie z trudnymi kwestiami, które dotyczą zarządzania ludźmi. Polscy autorzy wśród najważniejszych cech, które stawiają menedżerów w roli antyprzywódcy wskazują: brak wrażliwości w stosunku do innych (szorstki, odpychający styl bycia), powściągliwość, arogancje, ignorowanie zaufania i tajemnic, nadmierne ambicje, koncentracje na grze o władze, nadmierne nadzorowanie, niestosowanie delegowania, nieumiejętność budowy zespołu, wybór słabych i nieefektywnych podwładnych, trudności z myśleniem strategicznym, brak elastyczności w przystosowaniu się do różnych przełożeń, nadmierne uzależnienie się od swego mentora (Kozuch, Kozuch i Pławgo, 2005).

Wyniki badań Anny Rakowskiej (2007) dotyczące osobowości menedżera na tle osobowości nowoczesnego menedżera ujawniają pewną lukę, która dotyczy trzech cech: podejmowania ryzyka, odporności na stres i otwartości. Choć większość menedżerów deklaruje, że jest odporna na stres, jednak co dziesiąty przyznaje, że posiada słabe umiejętności kierowania stresem. Wymaga to doskonalenia, bowiem sterowanie emocjami ma duży wpływ na skuteczność menedżerów.

Kompetencje psychologiczno-społeczne zyskują również coraz większe uznanie w kontekście nauczania na poziomie akademickim. Zwraca się uwagę na to, iż są one niezbędne do tego, aby odnaleźć się na współczesnym rynku pracy, który coraz częściej wymaga od specjalistów (pracowników wiedzy) nie tylko merytorycznej wiedzy i specjalistycznych umiejętności, ale także kompetencji psychospołecznych, zwłaszcza tych ułatwiających pracę w zespole, kierowanie zespołem i komunikowanie własnego punktu widzenia w sposób zrozumiały dla specjalistów z innych dziedzin (Smółka, 2008).

Z badań przeprowadzonych na Wydziale Zarządzania Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, pod kierownictwem Piotra Górskiego (Górski, Klimkiewicz, Kowalik i Staszkiwicz, 2015) wynika, że studenci kierunku Zarządzanie i Inżynieria Produkcji oraz Zarządzanie, niezależnie od specjalności

(zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa, zarządzanie finansami, marketing), w odpowiedzi na pytanie o kompetencje najbardziej cenione przez pracodawców wskazują komunikowanie się i pracę zespołową. Warto podkreślić zgodność tych odpowiedzi pomiędzy studentami stacjonarnymi i niestacjonarnymi. Analizując wyniki badań może wnioskować, iż zarówno jedni, jak i drudzy dostrzegają potrzebę kształcenia kompetencji specjalistycznych, nieodzownie potrzebnych menedżerowi, ale szczególnie cenią kompetencje psychologiczno-społeczne, przenośne (komunikowanie, praca zespołowa), które mogą być wykorzystywane w szerokim spektrum ról zawodowych. Takie deklaracje wśród badanych są niewątpliwie odpowiedzią na coraz bardziej dynamiczną i zmieniającą się gospodarkę, która wymusza coraz większą elastyczność kompetencyjną. Kompetencje psychospołeczne są tymi, które obok specjalistycznych powinny znajdować się w profilu kompetencyjnym każdego kandydata kończącego kierunek zarządzanie. W omawianych badaniach ocenie poddana została również uczelnia z punktu widzenia jej roli w rozwijaniu kompetencji. Tutaj podobnie najczęstsze wskazania, zarówno wśród studentów stacjonarnych i niestacjonarnych, uzyskały kompetencje psychospołeczne jak praca w zespole i komunikowanie.

Jak wynika z omawianych badań studenci kierunku zarządzanie dostrzegają coraz większą rolę i znaczenia kompetencji psychologiczno-społecznych w swojej karierze zawodowej. Można stwierdzić, iż w związku ze wzrastającą złożonością czynników rozwoju efekty, poziom i jakość edukacji szkolnej nabiera coraz to bardziej kluczowego znaczenia cywilizacyjno-kulturowego oraz społeczno-gospodarczego. To z kolei stawia wymagania co do takich efektów edukacji, które można ująć nie tylko w grupę kompetencji specjalistycznych, ale również w postaci szerokiego spektrum kompetencji transferowalnych (w tym głównie społeczno-ekonomicznych) absolwentów uczelni (Konarski, 2010).

Warto również podkreślić, że analogiczne wyniki można odnaleźć w wynikach badań prowadzonych wśród pracodawców. Analiza projektu „Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni” zrealizowanego przez zespół badawczy ze Szkoły Głównej Handlowej (Budnikowski, Dąbrowski, Gąsior i Macioł, 2012) wskazuje, że wśród najważniejszych kompetencji oczekiwanych od absolwentów w pierwszej dziesiątce znalazły się – poza znajomością języków obcych – tzw. kompetencje miękkie, tj. osobiste, interpersonalne i podstawowe zarządcze, takie jak: efektywna komunikacja, otwartość na uczenie się i rozwój, zaangażowanie, umiejętność pracy w zespole, umiejętność określania priorytetów, etyczne postępowanie, odpowiedzialność, umiejętność organizacji pracy i efektywnego zarządzania czasem oraz elastyczność i zdolność do adaptacji. W pierwszej dziesiątce

pożądanych kompetencji i kwalifikacji nie znalazła się tzw. wiedza "twarda" (zawodowa). Jak przypuszczają autorzy raportu wynika to z faktu, że pracodawcy przyjmują, iż absolwenci powinni prezentować minimalnie dobry lub bardzo dobry poziom wiedzy ogólnej, ogólnozawodowej i specyficznej kierunkowej. Zakładają przy tym, że zaawansowaną specyficzną wiedzę kierunkową przekażą absolwentom w pracy. Tym, co w szczególności liczy się dla pracodawców, jest natomiast potencjał absolwentów, ich postawa (pasja, zaangażowanie, chęć do pracy i otwartość na uczenie się) i – wspomniane już – tak potrzebne w pracy umiejętności miękkie.

Patrząc na dorobek nauk o zarządzaniu można zaryzykować stwierdzenie, iż w odniesieniu do koncepcji psychospołecznych możemy odnaleźć wiele definicji, w których omawiane są one poprzez nawiązanie do osobowości, zdolności, wartości, umiejętności, doświadczeń czy zachowań. Ta niejednoznaczność w definiowaniu kompetencji miękkich może świadczyć o złożoności tego zjawiska, ale jednocześnie powoduje trudność ich pomiaru. W zależności od celów badań, stosowanych podejść czy metod badawczych poszczególni badacze proponują różne kryteria kompetencji menedżerskich włączając w nie różne aspekty.

W tym kontekście znajdują się również odniesienia do inteligencji emocjonalnej czy społecznej, które są definiowane poprzez odwołanie się do kompetencji psychospołecznych. Jak wspomniano w poprzednim rozdziale pojęcie kompetencji należy rozgraniczyć od takich aspektów zdolnościowych jak inteligencja emocjonalna i społeczna⁴, które jakkolwiek są predyktorami tych kompetencji to nie są tożsame z ich posiadaniem. Jak podkreślają autorzy książki „Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje” (Śmieja i Orzechowski, 2021: 235) pojęcie inteligencji emocjonalnej nie pozostawia miejsca dla tak powszechnie wiązanych z nim czynników, jak optymizm, zdolność radzenia sobie ze stresem, samoocena, pewność siebie, umiejętność akceptacji innych, nawiązywania i podtrzymywania pozytywnych relacji z ludźmi itp. Wymienione czynniki w prawdzie mogą mieć związek z emocjonalnym funkcjonowaniem osoby, ale nie muszą mieć koniecznie związku z inteligencją emocjonalną w ścisłym jej znaczeniu. Mając na uwadze powyższe należy jednak bardzo docenić panującą modę na inteligencję emocjonalną, która w dużej mierze przyczyniła się do spopularyzowania

⁴ Najbardziej uznaną koncepcją inteligencji emocjonalną jest model zdolnościowy Mayera, Saloveya i Caruso (2000), który opisuje cztery podstawowe wymiary inteligencji emocjonalnej (percepcje i wyrażanie emocji, asymilacje emocji, rozumienie emocji i zarządzanie emocjami). Popularne są również modele mieszane: Golemana (1997) czy Bar-On'a (1997).

tematyki psychologiczno-społecznych kompetencji w zarządzaniu i przywództwie (Anand i Udayasuriyan, 2010; Caruso i Salovey, 2004; Cherniss, 2000; Cherniss i Goleman, 2001; Goleman, Boyatzis i McKee, 2002). Według Alicji Sajkiewicz (2008) inteligencja emocjonalna jest właściwością, którą powinien wyróżniać się przede wszystkim kierownik wykorzystując ją do kierowania ludźmi sensu stricto, ale i do wyzwiania potencjalnych działań ludzi dla celów firmy.

W literaturze z obszaru zarządzania odnajdziemy podejścia, w których autorzy w obszar kompetencji psychospołecznych włączają również cechy osobowości. Ta tendencja widoczna jest również wśród pracodawców, którzy często określają kompetencje psychologiczno-społeczne jako cechy osobowości. Wyłączenie z definicji kompetencji, w tym kompetencji psychologiczno-społecznych, charakterystyk, które możemy uznać za predyspozycje, nie oznacza bynajmniej, że dyskwalifikujemy ich oddziaływania na nasze funkcjonowanie zawodowe, a jedynie umożliwiamy zrozumienie samego pojęcia (Filipowicz, 2004). W tym rozumieniu zmienne temperamentalne czy osobowościowe, traktowane są jako podstawa do kształtowania się kompetencji społecznych, niemniej jednak nie mogą być one traktowane jako tożsame.

W obszarze nauk o zarządzaniu często możemy odnaleźć koncepcje kompetencji psychospołecznych menedżera, gdzie wymienia się pewne elementarne kompetencje potrzebne w jego pracy. Jest to zapewne w związku z popularnym systemem zarządzania personelem, w którym kompetencje stanowią uniwersalne kryteria w podejmowaniu decyzji w obszarze selekcji, oceny, szkoleń, a także wynagradzania. Mamy tutaj do czynienia z profilami, modelami, listami kompetencji, gdzie dla określonych funkcji, ról organizacyjnych, czy stanowisk określone są oczekiwane kompetencje. Choć więc zarówno teoretycznie, jak i z uwagi na potrzeby praktyczne (np. podejmowanie działań szkoleniowych, ocen okresowych) takie atomistyczne podejście może być użyteczne, mniej nadaje się do kategoryzacji kompetencji psychospołecznych warunkujących radzenie sobie w rzeczywistych sytuacjach zawodowych. Bardziej adekwatne jest z tego punktu widzenia traktowanie kompetencji psychospołecznych jako takich, które są złożone z różnych umiejętności elementarnych, bowiem wykonanie jakiegokolwiek działania wymaga najczęściej udziału kilku kompetencji np.: jednostka porozumiewa się z innymi jednocześnie werbalnie i niewerbalnie, kontroluje swoje zachowanie i usiłuje wywierać wpływ na innych (Matczak i Martowska, 2013). Można sobie wyobrazić szereg sytuacji w pracy menedżera, gdzie do realizacji jednego zadania potrzebne są różne kompetencje społeczne jak np. negocjowanie kontraktu, rozmowa dyscyplinująca z pracownikiem. Menedżer może poradzić sobie z taką

sytuacją zawodową dzięki wykorzystaniu określonych kombinacji poszczególnych kompetencji. Trudno sobie tutaj wyobrazić, że poza kompetencjami twardymi, istnieje jakaś jedna kompetencja, która wyizolowana, z całego zbioru kompetencji psychospołecznych zagwarantuje zrealizowanie zadania.

Omawiane w pracy kompetencje psychologiczne i społeczne, często obok kompetencji ogólnych i biznesowych, wymieniane są jako komponenty zbioru kompetencji przywódczych. Małgorzata Tyrańska (2015) w rozprawie podejmującej zagadnienia oceny kompetencji kadry menedżerskiej w przedsiębiorstwie wymienia w kontekście kompetencji przywódczych kadry menedżerskiej: pracę zespołową (integrowanie członków zespołu, przydzielanie ról i zadań, rozwiązywanie konfliktów, kompetencje coachingowe, chęć dzielenia się wiedzą, udzielanie pomocy pracownikom, odporność na stres); kompetencje negocjacyjne (usuwanie barier we współpracy, budowanie dobrych relacji z ludźmi; motywowanie podwładnych (źródłem tej kompetencji jest empatia, polegająca na umiejętności wczucia się w sposób myślenia, percepcje i pragnienie innej osoby); komunikacyjne (pozwalają tworzyć odpowiedni klimat rozmowy, udzielania rad i krytyki pracownikom, wyrażania swoich poglądów i przekonywania do nich innych za pomocą argumentacji i odpowiedniego zachowania się).

Kompetencje społeczne zawsze były związane z pracą menedżerów. Pierwszy rozdział poświęcony funkcjom, rolom i zadaniom menedżera pokazuje jak, w prawdzie niebezpośrednio, niemniej odwoływano się do nich przez pryzmat funkcji kierowania i motywowania, roli interpersonalnej czy umiejętności społecznych. Kompetencje psychologiczne zaś są bliskie koncepcji kapitału psychologicznego (ang. *psychological capital*), który jest wyrazem poszukiwań badaczy zmierzających w kierunku poszerzania wiedzy w zakresie czynników warunkujących funkcjonowanie pracownika i jego sukces zawodowy. Koncepcja ta nawiązuje do teorii pozytywnych zachowań organizacyjnych (ang. *Positive Organizational Behavior*) oraz psychologii pozytywnej, w ramach których analizowane są zmienne wspólnie tworzące niepowtarzalne elementy pozytywnej strony funkcjonowania jednostki w miejscu pracy (Juchnowicz, 2014). Pomimo, że teoria pozytywnych zachowań organizacyjnych nie odwołuje się wprost do kompetencji psychologicznych, a łączy w sobie różne elementy, jak postawy, czynniki temperamentalno-osobowościowe, czynniki motywacyjne i inne, to jednak wpisuje się zainteresowanie kompetencjami psychologicznymi, które są istotne w kontekście organizacyjnym. Pozytywna koncepcja organizacji jest również rozwinięciem nurtu w ramach, którego funkcjonuje, tak ostatnio popularne w zarządzaniu, tzw. „zarządzanie samym sobą”. Zarządzanie samym sobą uwarunkowane jest posiadaniem, jak

i ciągłym doskonaleniem, inteligencji emocjonalnej, która stanowi szczególny rodzaj samoświadomości jednostki, szczególnie w kwestii własnych emocji, potrzeb, instynktów, systemu wartości, mocnych i słabych stron. Zaznacza się również zawarty w inteligencji emocjonalnej komponent interpersonalny, czyli zdolność rozumienia, współodczuwania, a nawet wpływania na emocje innych ludzi (Glińska-Noweś, 2010).

W koncepcji pozytywnych zachowań organizacyjnych akcentuje się samopomnażającą się wartość, wynikającą z takich elementów jak: przekonanie o własnej skuteczności, optymizm, nadzieję i odporność psychiczną, które to są powiązane z funkcjonowaniem w miejscu pracy, choćby poprzez odwołanie się do takich zmiennych jak satysfakcja z pracy, zaangażowanie, pozytywny stan emocjonalny, ale również odczuwane napięcie w miejscu pracy (wynikające ze stresu) czy zamiar rezygnacji z pracy (Juchnowicz, 2014).

Podejście uwzględniające dwa obszary kompetencji psychospołecznych reprezentują Whetten, Cameron i Woods (1996). Wymieniają oni dwie grupy: kompetencje psychologiczne (osobiste, personalne) i kompetencje społeczne zwane również kompetencjami interpersonalnymi. Pierwszą grupę stanowią indywidualne predyspozycje związane z efektywnością osobistą, czyli tzw. zdolności personalne wśród, których wymienienia się zarządzanie stresem (określanie czynników stresogennych i zapobieganie im), twórcze rozwiązywanie problemów (połączenie myślenia racjonalnego i kreatywnego), doskonalenie samoświadomości, identyfikację własnych celów i wartości, radzenie sobie z emocjami, zarządzanie sobą w czasie, automotywację. W kontekście interpersonalnych kompetencji w pracy menedżerów wymieniają również posługiwanie się własnym autorytetem, wpływanie na innych, komunikowanie, kierowanie konfliktami oraz motywowanie. Zwraca się przy tym uwagę, iż konieczność posiadania omawianych kompetencji społecznych przez menedżerów z powodu złożoności społecznej, która wzrasta na wyższych poziomach hierarchii organizacyjnej (Zaccaro, 2002) oraz potrzebę konieczności kontrolowania własnych reakcji emocjonalnych wynikającą min. wysokiego poziomu interakcji z pracownikami, współpracownikami (praca emocjonalna) (Humphrey, Pollack i Thomas, 2008). W omawianym kontekście pojawiają się również odwołania do kompetencji społecznych i emocjonalnych (Park i Faerman, 2019).

Jak widać zatem w obszarze kompetencji psychospołecznych, które mogą mieć pozytywny wpływ na pracę menedżera, ale również opisywane są przez pryzmat najczęściej spostrzeganych w tej grupie zawodowej deficytów, wskazuje się na dwie sfery. Pierwszy z nich dotyczy siły psychicznej, która najczęściej opisywana jest jako umiejętność radzenia sobie z presją, szybkim

tempem zmian, a co za tym idzie wymagań, czyli radzenie sobie z stresem. Siła psychiczna menedżerów wyraża się również w umiejętności radzenia sobie z porażkami, niepowodzeniami, kontrolą własnych emocji, jak i niezbędną w pracy menedżera pewnością siebie.

Drugi obszar psychospołecznych kompetencji menedżerskich, to grupa kompetencji mających już ugruntowaną pozycję w naukach o zarządzaniu, a mianowicie kompetencje społeczne, interpersonalne. Mieszczą się w niej wymagania dotyczące wrażliwości na innych ludzi, umiejętności współodczuwania, rozumienia podwładnych, czy przyjmowania ich perspektywy. To również wskazywana przez wielu badaczy umiejętność budowania dobrych, przyjaznych relacji z ludźmi, zdolności do rozwijania i budowania sieci kontaktów, porozumiewania się z ludźmi, jak i współpraca w zespole. Istotną z punktu widzenia specyfiki zadań stojących przed menedżerami jest umiejętność dominowania w sytuacjach społecznych, dążenie do zrealizowania celów zawodowych, pomimo istniejących trudności czy sprzeciwu, a więc kompetencje związane z asertywnością.

W niniejszej pracy autorka przyjmuje, że psychospołeczne kompetencje menedżerskie mieszczą w sobie dwa przenikające się komponenty. Pierwszy dotyczący kompetencji osobistych, intrapersonalnych, psychologicznych jest przede wszystkim związany z umiejętnością radzenia sobie z własnymi emocjami (kontrola emocjonalna), radzeniem sobie ze stresem oraz pewnością siebie. Druga grupa – kompetencje społeczne, interpersonalne – to obszar dotyczący stylu wchodzenia w interakcje z ludźmi. Autorka w pracy korzysta z opisu skal kompetencji psychospołecznych Bochumskiego Inwentarza Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena (2014). W kontekście kompetencji psychologicznych, określanych tutaj jako obszar natury psychologicznej, wymienia się stabilność emocjonalną, pracę pod presją oraz pewność siebie. Kompetencje społeczne zawierają natomiast: wrażliwość społeczną, otwartość na relacje, towarzyskość, orientację na zespół oraz asertywność.

Autorka do grupy kompetencji psychologiczno-społecznych nie zalicza wskazywanej przez wielu autorów kreatywności, twórczości czy innowacyjności oraz wartości. Kreatywność bowiem przejawia się najczęściej formie obserwowalnego zachowania, które polega na produkcji nowych i wartościowych wytworów, przy czym wytworem tym może być również samo zachowanie, a źródeł twórczości upatruje się najczęściej w myśleniu

dywergencyjnym⁵. Jest nieodłącznym składnikiem ludzkiego działania koncepcyjnego (innowacyjności) w pracy menedżera najczęściej zdolnością do kojarzenia (asocjacji) wielu spraw równocześnie, czego efektem może być stworzenie nowego produktu, rozwiązania czy wykreowania nowej potrzeby (Šmid, 2003). Agnieszka Wojtczuk-Turek (2010) w kontekście kreatywności pisze o jej wymiarze zewnętrznym, który mieści się w efektywności mierzonej skutecznością działań, czy sprawnością w rozwiązywaniu problemów chociaż jak podkreśla dotyczy ona doskonalenia wewnętrznych predyspozycji i kompetencji. Zatem kreatywność jest zdobywaniem i doskonaleniem tych dyspozycji jednostki, które optymalizują jej funkcjonowanie w różnych wymiarach. Autorka przywołuje tutaj szereg kompetencji związanych z funkcjonowaniem: w aspekcie relacji interpersonalnych, poznawczym, w aspekcie realizacji sfery zadaniowej i dyspozycji motywacyjnych. W kwestii kreatywności czy twórczości wskazuje się zatem czynniki emocjonalne i motywacyjne, które mogą proces twórczy uruchomić, wspomóc czy ukierunkować, ale bezpośrednim czynnikiem sprawczym, jeśli chodzi o tworzenie nowych pomysłów, są procesy poznawcze (Nęcka, 2012). Trudno zatem, przyjmując powyższe założenie, włączyć kreatywność w obszar kompetencji społecznych. Nawet jeśli odwołamy się do rozważań naukowców na temat cech, które mogą być sprzężone z twórczością, to odnajdziemy tam inteligencję (tzw. hipoteza prog), szczególnie styl poznawczy (preferowany sposób wykonywania czynności poznawczych), który charakteryzuje się niezależnością od pola, intuicyjnością oraz takie cechy osobowości jak otwartość, niezależność i wytrwałość (Nęcka, 2012). Niewątpliwie jak wskazano powyżej kompetencje psychologiczno-społeczne stanowią obszar dyspozycji, których zdobywanie buduje kompetencje twórcze, niemniej jednak nie są z nimi tożsame. To co jednak łączy, te dwie grupy kompetencji, zwłaszcza w kontekście myślenia o nich jako o kompetencjach pracowniczych, czy menedżerskich to fakt, iż zarówno kompetencje psychospołeczne, jak i kreatywność czy twórczość charakteryzują się transferowalnością, co być może tłumaczy fakt, iż pojawiają się one w tej samej grupie kompetencji. Niemniej jednak również, to wydaje się być niewystarczającą przyczyną do włączania kreatywności do grupy kompetencji psychologiczno-społecznych, która najczęściej w obszarze psychologii traktowana jest

⁵ Myślenie dywergencyjne jest najczęściej przeciwstawieniem myśleniu konwergencyjnemu, które odznacza się łączeniem i syntetyzowaniem informacji istotnych dla rozwiązania danego problemu (kojarzy się często z rozwiązywaniem, zwłaszcza takich problemów, które mają tylko jedno właściwe rozwiązanie). Myślenie dywergencyjne, odznacza się „rozchodzeniem” w rozmaitych kierunkach, dzięki czemu udaje się objąć całą paletę istotnych aspektów (Reber i Reber, 2005).

jako kompetencje kognitywna, poznawcza obejmująca myślenie krytyczne, wykazywanie zrozumienia dla pojawiających się problemów i umiejętność ich definiowania, zdolność tworzenia hipotez i kojarzenia faktów.

Co do wartości definiowanych jako „pojęcia lub przekonania o pożądanym stanie docelowym lub zachowaniach, które wykraczają poza specyficzne sytuacje, kierują wyborami i oceną zachowań i zdarzeń oraz są uporządkowane według względnej ważności” (Schwartz i Bilsky, 1987: 51 za: Wojciszke, 2009), to w kontekście kompetencji psychospołecznych można je zaliczyć do czynników, które mogą wpływać na postawę jednostki. W tym rozumieniu wartości takie jak na przykład uczynność, uprzejmość, szacunek, przyjaźń dla innych nie są kompetencjami psychospołecznymi, ale mogą istotnie wpływać na ich kształtowanie się. W obszarze nauk o zarządzaniu, interesujące jest pytanie o to jak w kontekście organizacyjnym wartości pracowników mogą facylitować wzrost znaczenia kompetencji miękkich, jak i to jak kultura organizacyjna, obejmująca wartości i normy, podnosi lub obniża rangę kompetencji społecznych. Kwestia ta wydaje się być szczególnie ważna biorąc pod uwagę rolę menedżerów, którzy w zależności od pełniących funkcji i realizowanych zadań, mogą być tak odbiorcami, jak i kreatorami tych oddziaływań. W tym kontekście można przywołać, choćby organizacje charakteryzujące się tak zwaną kulturą miękką (Steinmann i Kamiński, 2001), która, poza wspieraniem kreatywności, osobistej odpowiedzialności, nonkonformizmu przy akceptacji błędów popełnianych przez pracowników, opiera się na otwartym i przejrzystym komunikowaniu, gdzie każdy pracownik bez względu na status czy pozycję w organizacji może swobodnie wyrazić swoje przekonania.

Przyjmując powyższe ustalenia dotyczące dwóch obszarów składających się na kompetencje psychospołeczne nie można jednak pominąć pytania o to czy być może granice podziału nie powinny wyznaczać inne kryteria. Podział na kompetencje osobiste, psychologiczne i kompetencje społeczne/interpersonalne jest bardzo przejrzysty i użyteczny, przez co wydaje się być bardzo popularny w naukach o zarządzaniu oraz w praktyce zarządzania, niemniej jednak można zastanowić się czy linia podziału nie powinien być zorganizowana wokół takich czynników, jak choćby motywacja, kontekst, w którym funkcjonuje jednostka czy zadania przed nią stawiane.

Do innego kryterium klasyfikacji odwołuje się już wspomniana w pracy koncepcja (Matczak, 2007), która grupując kompetencje społeczne odnosi się do typów sytuacji wymagających tychże kompetencji. I tak wyodrębniła: sytuacje intymne – oznaczające bliskie kontakty emocjonalne i związane z daleko idącym ujawnianiem się partnerów (jak np. zwierzenie się z osobistych problemów czy wysłuchiwanie tego rodzaju zwierzeń); sytuacje ekspozycji

społecznej – definiowane jako bycie obiektem uwagi i potencjalnej oceny ze strony wielu osób; sytuacje wymagające asertywności – realizowanie własnych celów czy potrzeb przez wywieranie wpływu na innych lub opieranie się wpływowi innych). W kontekście pracy menedżerów można zastanawiać się nad najbardziej typowymi w ich pracy sytuacjami, w których istotne mogą być kompetencje psychospołeczne, jak również nad wyzwaniem, które są przed nimi stawiane i najbardziej korespondującymi z nimi kompetencjami psychologiczno-społecznymi.

Inne podejście do definiowania kompetencji i wyznaczania różnic w tym obszarze ogniskuje się na potrzebach jednostki (funkcjach kompetencji psychospołecznych) – z jednej strony wskazując na potrzebę aprobaty i akceptacji, z drugiej odnosząc się do potrzeby statusu i władzy. W pierwszym przypadku mowa o kompetencjach psychologiczno-społecznych, które moglibyśmy nazwać relacyjnymi, w z drugim zaś o takich charakterystykach, które opisują umiejętności wywierania wpływu. Taki podział wydaje się być szczególnie użyteczny w obszarze omawianych w pracy kompetencji menedżerów, którzy – wydawać by się mogło – powinni równoważyć te dwa obszary dbając o swój autorytet, przy nieprzekraczaniu nadmiernej dyrektywności i umiejętności budowania dobrych relacji z podwładnymi, współpracownikami i przełożonymi. Istotne staje się zatem pytanie o możliwości harmonijnego rozwijania tych dwóch, mogłoby się wydawać odmiennych, choćby poprzez odwołanie się do wpływających na nie zmiennych motywacyjnych (zmiennych temperamentalno-osobowościowych), obszarów kompetencyjnych (Argyle, 2002; Smółka, 2008; Spitzberg i Cupach, 2002). Złożoność a może i sprzeczność, wymagań, które stawiane są menedżerom w kontekście kompetencji psychologicznych i społecznych można również odnaleźć w wielu klasyfikacjach kompetencji, zadań czy ról menedżerskich. Jan F. Terelak (1999) wyróżniając aspekty psychologiczne działalności kierowniczej wymienia: aktywność dyrektywną, która polega na inicjowaniu działań, określaniu celów, powiadamianiu pracowników o sposobach ich realizacji, wydawaniu poleceń; aktywność oceniającą obejmującą nadzorowanie, ocenianie wyników, ocenianie efektywności funkcjonowania całej organizacji; aktywność informacyjną, która realizuje się poprzez przekazywanie niezbędnych danych potrzebnych do wykonywania zadań zamierzających do realizacji celów oraz aktywność motywacyjną, której celem jest wzmacnianie efektywnych zachowań organizacyjnych i przeciwdziałanie zachowaniom niepożądanych (Terelak, 1999: 252–253). Jakkolwiek wszystkie powyższe aktywności wymagają używania kompetencji psychologiczno-społecznych to jednak można się zastanawiać na ile pierwsze dwie grupy aktywności nie realizują się poprzez wywieranie wpływu, podtrzymywanie statusu władzy, dwie kolejne zaś wykorzystują kompetencje relacyjne.

W związku z powyższym można by wyróżnić dwie grupy psychospołecznych kompetencji menedżerskich. Pierwsza wiązałaby się głównie z umiejętnością utrzymywania harmonijnych relacji z ludźmi, uwzględnianiu ich potrzeb, tendencją do unikania konfliktów, przyjmowania perspektywy innych osób, umiejętnością pracy grupowej, druga zaś z asertywnością, pewnością siebie, dążeniem do realizacji własnych celów, pomimo sprzeciwu innych osób. Takie założenie wymaga jednak weryfikacji empirycznej, choćby zbadania siły związków pomiędzy wymienionymi grupami kompetencji. Wyniki takiej analizy zostaną przedstawione w dalszej części monografii. Odpowiedź na to pytanie wydaje się być szczególnie ważna dla uporządkowania wiedzy na temat psychospołecznych kompetencji menedżerskich. Potwierdzenie założeń o odmienności tych dwóch obszarów mogłoby wpłynąć nie tylko na ich klasyfikację, jak i na zrozumienia potencjalnych trudności jaką mogą mieć menedżerowie w harmonijnym rozwoju obydwu wymienionych wyżej obszarów. Wydaje się to być ważne nie tylko z punktu widzenia zrozumienia specyfiki pracy osób sprawujących funkcje kierownicze, ale również dla projektowania ewentualnych działań szkoleniowych, jak i możliwości ich rozwijania.

Reasumując należy podkreślić coraz większe, zainteresowanie psychologiczno-społecznymi kompetencjami menedżerskimi. Towarzyszy temu niezwykle bogata ilość badań i rozważań teoretycznych na ten temat, jak również popularyzacja tej tematyki poprzez olbrzymią ilość publikacji, audycji w różnych mediach i aktywność firm szkoleniowych w tym obszarze⁶. Można zaryzykować jednak stwierdzenie, że pomimo tego nie ma jednolitego stanowiska czym są kompetencje psychospołeczne, jakie są ich składowe, a badania w tym obszarze cechują się bardzo zróżnicowaną metodologią co utrudnia porównywanie ich i wyciąganie wniosków. Wydawać by się mogło, że ten ostatni problem jest powodowany nie tylko wielością metod i narzędzi wykorzystywanych do pomiaru kompetencji psychospołecznych, ale również wieloaspektowością tych kompetencji i trudnością w ich diagnozie.

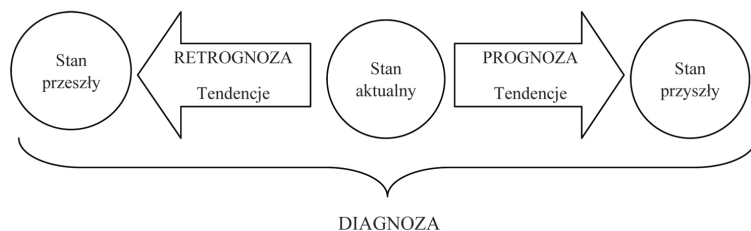
⁶ W wielu raportach i opracowaniach dotyczących szkoleń w Polsce, jak i nadchodzących trendów na rynku szkoleniowym, wskazuje się na niesłabnącą popularność szkoleń, które ukierunkowane są na rozwój kompetencji psychospołecznych (<http://www.hrtrendy.pl/2015/05/08/jakie-szkolenia-sa-popularne-w-polskich-firmach/>; <http://hrpolska.pl/szkolenia/czytelnia/techniki-i-tematy-szkoleniowe-w-polskich-przedsiębiorstwach-w-2016-roku.html>) z obszaru: komunikacji, przywództwa, rozwoju osobistego, zarządzania zespołem itp., również analiza tematów szkoleń trzech największych firm szkoleniowych w Polsce (wg. Biznes Raportu opublikowanego w „Gazecie Finansowej” 11–17 marca 2016) wskazuje na bogatą ofertę tzw. „miękkich” szkoleń (<http://www.akademiamddp.pl/>; <http://syntea.pl/oferta/szkolenia>; <http://www.projektgamma.pl/>). (dostęp: 17.11.2017).

METODY I NARZĘDZIA POMIARU KOMPETENCJI PSYCHOLOGICZNO-SPOŁECZNYCH

2.1. Pomiar kompetencji psychologiczno- -społecznych

Pomiar poziomu kompetencji psychospołecznych jest sporym wyzwaniem nawet dla wprawnego diagnosty. Z punktu widzenia pracodawcy, zainteresowanego wiedzą na temat poziomu kompetencji potencjalnych, czy obecnych pracowników, najczęściej celem pomiaru będzie ocena aktualnego funkcjonowania jednostki, czyli jej aktualnych możliwości lub prognoza, czyli próba predykcji prawdopodobnego poziomu funkcjonowania jednostki. Istotą prognozy jest przewidywanie poziomu funkcjonowania badanej osoby w określonych sytuacjach, co jest możliwe dzięki zebraniu informacji o predyspozycjach jednostki, natomiast w diagnozie będziemy koncentrowali się na aktualnych umiejętnościach i ich dopasowaniu do bieżących wymogów stanowiska pracy (Smółka 2008: 52). Proces diagnozowania może być również skoncentrowany na poszukiwaniu przyczyn aktualnego stanu rzeczy, czyli retrognozie. Mimo, iż ten ostatni element, z pozoru, może nie być interesujący dla pracodawcy to w przypadku kompetencji psychospołecznych jest on istotny, ponieważ podobnie jak prognoza, pozwala uchwycić tendencje rozwojowe jednostki. Rysunek 8 prezentuje elementy, które zawiera w sobie proces diagnozowania.

Rysunek 8. Diagnozowanie



Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Widać na nim, że w obszar diagnozy włączone są trzy obszary: stan przeszły, stan obecny i stan przyszły. Tak rozumiana diagnoza spełnia zatem trzy funkcje (Brzeziński, 1994: 19):

- deskryptywno-ewaluacyjną – pomaga ustalić „jak jest?”
- eksplanacyjną (mechanizm) – poszukuje odpowiedzi na pytania: „dlaczego tak właśnie jest? jak to się dzieje?”
- predykcyjną – pomaga odpowiedzieć na pytanie „dlaczego będzie tak, a nie inaczej?”

Proces diagnozowania może również spełniać funkcje korekcyjną, która koncentruje się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o to co zrobić, aby uzyskać pożądany stan.

Pomiar kompetencji psychologiczno-społecznych jest dokonywany w organizacjach w ramach procesów związanych z zarządzaniem zasobami ludzkimi. Najczęściej pomiaru kompetencji dokonuje się w obszarze zatrudniania pracowników, przemieszczania pracowników wewnątrz organizacji, oceny pracowniczej, planowania działalności szkoleniowej, ewaluacji działań szkoleniowych, podejmowaniu decyzji o awansach czy też zwolnieniach. Wśród metod cieszących się uznaniem w zakresie pomiaru grupy kompetencji psychologiczno-społecznych wymienia się najczęściej: ośrodek oceny i rozwoju, ocenę w miejscu pracy metodą 360 stopni, sytuacyjne testy kompetencyjne, testy psychometryczne oraz różne formy wywiadów czy formularzy aplikacyjnych. W zaprezentowanych w dalszej części monografii badaniach autorka zdecydowała się na wykorzystanie dwóch metod pomiaru kompetencji psychospołecznych: kwestionariusza osobowości i testu kompetencyjnego, niemniej jednak dla ukazania całego spektrum możliwości diagnostycznych tego obszaru poniżej opisano najbardziej popularne metody wykorzystywane w tym kontekście.

2.2. Ośrodek oceny i rozwoju

Metoda ośrodka oceny i rozwoju (ang. *Assessment/Development Center*) doczekała się już wielu oddzielnych publikacji (Górecka i Mazur, 2012; Nikodemka, 2018; Padzik, 2016; Taylor, 2008; Wąsowska-Bąk i Wieczorek, 2010; Woodruffe, 2003). Geneza tej metody sięga II wojny światowej, podczas której Brytyjczycy i Niemcy stosowali swoisty prototyp tej metody do selekcji swoich szpiegów. W latach pięćdziesiątych firma Telephone and Telegraph przeniosła ośrodek oceny na grunt organizacji cywilnych. W Polsce załączków ośrodka oceny można doszukiwać się w konkursach przeprowadzanych na stanowiska kierownicze (Waćławska, 2008).

Assessment/Development Center (AC/DC) to wielowymiarowy proces oceny, w którym uczestnicy obserwowani są przez zespół obiektywnych, wyszkolonych sędziów kompetentnych. Organizacja sesji AC/DC pozwala na zebranie informacji o wiedzy, umiejętnościach, postawach jej uczestników oraz ich potencjale rozwojowym (Wąsowska-Bąk i in. 2017: 11). Funkcjonowanie ośrodków oceny i ośrodków rozwoju opiera się na podobnych zasadach (Pawlak, 2001: 225):

- Do udziału w ośrodkach wyznacza się grupę kilku osób (najczęściej sześciu), których kompetencje będą przedmiotem oceny;
- Ocenę kompetencji przeprowadza zespół oceniający (liczba oceniających powinna stanowić około 50% ocenianych), który składa się albo z pracowników z firmy, albo z ekspertów zewnętrznych;
- Oceniani wykonują zadania grupowe, zawierające czynności występujące na stanowisku pracy, o objęcie którego się ubiegają;
- Liczba zadań wykonywanych przez ocenianych wynosi od kilku do kilkunastu.

Tabela 6 ilustruje rodzaje zadań, które są najczęściej wykorzystywane w trakcie sesji ośrodka oceny i rozwoju.

Tabela 6. Zadania w Ośrodku oceny i rozwoju

Nazwa zadania	Opis	Cel zastosowania
Dyskusja grupowa	Grupa uczestników ma za zadanie wypracowywać rozwiązanie jakiegoś problemu i opracowywać wspólnie strategię działania. W niektórych przypadkach wybrani uczestnicy mają przypisane role np. menedżera, specjalisty, prezesa.	Zadanie ma najczęściej na celu sprawdzenie poziomu umiejętności komunikowania się uczestników, ich orientacji na zadania/ludzi, umiejętności przekonywania do swoich racji, formułowania argumentów a także chęci poszukiwania kompromisu i aktywności w dyskusji.
Studium przypadku, <i>case study</i>	Uczestnik dostaje problem do rozwiązania. Zazwyczaj jest on związany z działalnością firmy, lub wystąpił w firmie w przeszłości. W określonym czasie uczestnik musi zastanowić się nad problemem i przedstawić jego rozwiązanie, zazwyczaj w postaci prezentacji.	Zadanie sprawdza przede wszystkim wiedzę z danego zakresu i umiejętność praktycznego jej wykorzystania. Zależnie od charakteru samego zadania może testować również umiejętność analitycznego myślenia, wiedzę fachową, umiejętność podejmowania trafnych decyzji, a także organizację pracy i kreatywność.
Poczta przychodząca albo <i>in-basket</i> – koszyk zadań	Uczestnik dostaje „koszyk” z korespondencją i ma za zadanie podjęcie w określonym czasie właściwych decyzji dotyczących poszczególnych notatek, listów, raportów.	Zadanie ma na celu sprawdzenie samodzielności, umiejętności podejmowania decyzji pod presją czasu, organizacji pracy, oraz delegowania zadań.
Prezentacja	Uczestnik jest poproszony o przygotowanie i przedstawienie prezentacji na wybrany temat. Często jest to prezentacja rozwiązania studium przypadku.	Zadanie sprawdza umiejętność profesjonalnej prezentacji, komunikatywność, jasne precyzowanie myśli i konstruowanie wypowiedzi oraz autoprezentację podczas wystąpień publicznych.
Odgrywanie roli	Uczestnik ma za zadanie odegranie roli zawodowej w rzeczywistych sytuacjach, takich jak negocjacje handlowe, kontakt z klientami czy rozmowy z pracownikami.	W takich zadaniach oceniane są umiejętności interpersonalne, komunikatywność, umiejętności negocjacyjne, umiejętność przekonywania, a także asertywność i empatia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Projektowanie ośrodka oceny obejmuje dziewięć etapów (Wood i Payne, 2006: 162–169):

1. Określenie kompetencji, które będą przedmiotem pomiaru.
2. Określenie i uwzględnienie ograniczeń praktycznych.
3. Wybór lub zaprojektowanie ćwiczeń i innych metod pomiaru.
4. Sformułowanie zasady podejmowania decyzji.
5. Uwzględnienie wymagań logistycznych oraz przygotowanie harmonogramu.

6. Poinformowanie pracowników firmy, którzy będą brali udział w przeprowadzaniu ośrodka oceny.
7. Powiadomienie kandydatów.
8. Szkolenie osób oceniających.
9. Kontrola oraz ocena ośrodka.

Ośrodek oceny stwarza szansę obserwacji rzeczywistego zachowania w sytuacjach związanych z pracą, co daje możliwość wykorzystania „rzeczywistych” scenariuszy wyzwań interpersonalnych mających miejsce w firmie, przez co niewątpliwie zwiększa się trafność tej metody. Najczęściej celem tej metody jest m.in. zidentyfikowanie osób, które z dużym prawdopodobieństwem sukcesu mogą zostać przyjęte na dane stanowisko. Centrum oceny oznacza zestaw narzędzi selekcyjnych, nie zaś jak można by wnioskować z nazwy – ośrodek, gdzie dokonuje się selekcji (Waćławska, 2008).

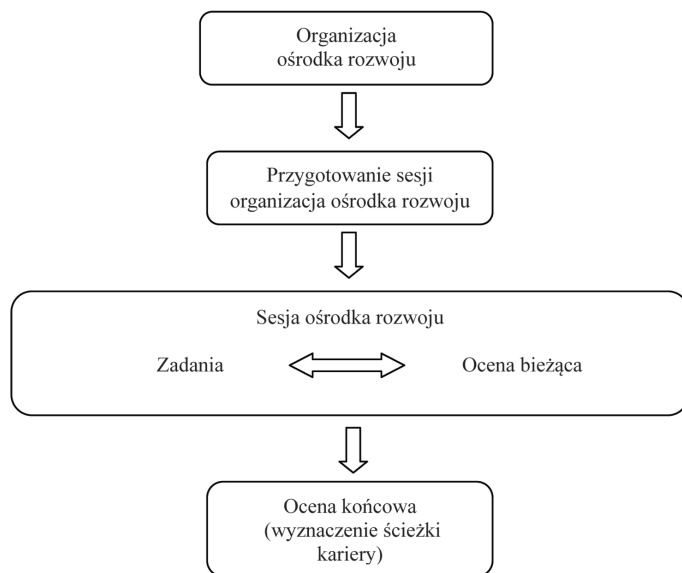
Zaletą ośrodków oceny przeprowadzanych na potrzeby rekrutacji osób na stanowiska kierownicze jest niewątpliwie to, że potencjalni menedżerowie zdobywają poprzez udział w nim lepszą orientację w organizacji, jej wartościach, kulturze co może pomóc w podjęciu decyzji o tym czy chcą pracować w danej organizacji i czy są w stanie dopasować się do jej oczekiwań.

Do słabych stron omawianej metody zaliczyć można niewątpliwie to, iż jest rozwiązaniem bardzo kosztownym, zarówno jeśli chodzi o przygotowanie, jak i przeprowadzenie.

Oba procesy – ośrodek oceny o ośrodek rozwoju – są zbieżne, jeśli chodzi o organizację i metodologię, ale różnią się znacznie w kilku kluczowych aspektach. AC jest wykorzystywany podczas rekrutacji i selekcji, natomiast głównym celem DC jest wspieranie rozwoju pracowników i całej organizacji. Można powiedzieć, że jeśli chodzi o DC, to jest to wykorzystanie metodologii AC w celach rozwojowych (Wąsowska-Bąk i in., 2017: 15).

Różnice pomiędzy ośrodkiem oceny a ośrodkiem rozwoju ilustrują rysunki 9 i 10.

Rysunek 9. Schemat ośrodka rozwoju

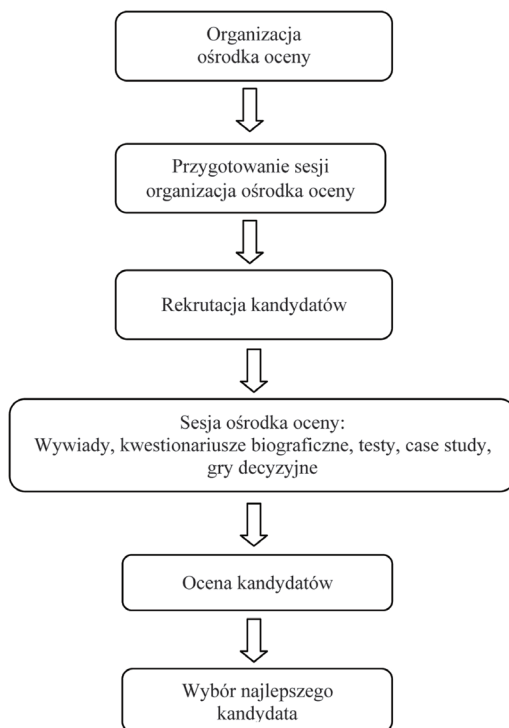


Źródło: Pawlak, 2011: 228.

Ośrodki rozwoju mają na celu rozpoznanie potrzeb rozwojowych menedżerów oraz doradzanie im w sprawie kariery zawodowej. Oferują one swoim uczestnikom możliwość przeanalizowania i zrozumienia kompetencji, które są im potrzebne w danym momencie i w przyszłości i to właśnie zakres informacji zwrotnej jest ważną różnicą pomiędzy Assessment Center i Development Center. Poniżej na rysunku 10 zaprezentowano proces ośrodka oceny.

W przypadku AC ocena ogranicza się bardzo często do podania wyniku procesu rekrutacji natomiast DC zakłada zwykle pogłębioną informację zwrotną, opisującą zaobserwowane podczas procesu zachowania, wskazanie słabych i mocnych stron uczestnika, obszarów do rozwoju. Rozmowa taka, w zależności od ustaleń, może również zawierać elementy rozmowy coachingowej (Wąsowska-Bąk i in., 2017: 15–16). W wielu ośrodkach rozwoju wymiana komentarzy i opinii jest bardzo intensywna i koncentruje się raczej na obserwacjach i wnioskach dotyczących sposobu działania, niż na formalnych ocenach (Sidor-Rządkowska, 2006:143).

Rysunek 10. Schemat metody ośrodka oceny



Źródło: Pawlak, 2011: 226.

W odniesieniu do ośrodków oceny i rozwoju, jako metod mogących służyć ocenie psychospołecznych kompetencji menedżerskich, należy wskazać na niewątpliwy walor tej metody. Wynika on z założeń AC i DC, które opierają się na wykorzystywaniu wielu metod ewaluacji ocenianych jak: wywiady, granie roli, kwestionariusze osobowości, testy zadaniowe oraz symulacje. Ośrodek opierający się na tak różnorodnych metodach oceny umożliwia pomiar różnych aspektów kompetencji psychospołecznych co w efekcie może dać pełną ocenę uwzględniającą trzy, względnie niezależne od siebie, aspekty kompetencji (Smółka, 2008). Akcent może być tutaj dowolnie rozłożony, zatem w zależności od celu badania można skoncentrować się na wszystkich lub wybranych metodach ewaluacji kompetencji. Jeśli celem jest ocena aktualnych możliwości funkcjonowania w roli zawodowej, gdzie istotne jest wykorzystywanie kompetencji psychospołecznych, wtedy warto ocenić przede wszystkim aspekt behawioralny, czyli wykorzystać symulacje, testy zadaniowe, testy

sytuacyjne czy kwestionariusze samoopisowe. W przypadku zainteresowania potencjałem jednostki do rozwijania nieprzeciętnych kompetencji psychospołecznych w toku odpowiednich działań treningowych, warto ocenić przed wszystkim aspekt poznawczy (testy zdolności, testy kompetencyjne, wywiady sytuacyjne) oraz aspekt motywacyjny (kwestionariusze temperamentu i osobowości, wywiady biograficzne i behawioralne) (Smółka, 2008: 58–59). Do pełnej wieloaspektowej oceny kompetencji psychospołecznych mogą zaś służyć wszystkie metody wykorzystywane w ośrodkach oceny i rozwoju.

Niewątpliwym walorem ośrodków oceny i rozwoju, zwłaszcza w odniesieniu do kompetencji psychologiczno-społecznych, jest fakt, iż zarówno pierwsza, jak i druga metoda poza realizacją celu diagnozy staje się procesem uczenia się kompetencji psychospołecznych poprzez doświadczanie określonych sytuacji zawodowych.

Omawiając ośrodek oceny jako jedną z metod diagnozy nie tylko kompetencji psychospołecznych, ale również innych kompetencji zawodowych, nie można pominąć faktu, iż pomimo, że ta metoda wskazywana jest często jako mająca wysoką trafność prognostyczną, to jednak nie potwierdzają tego metaanalizy. Z jednej strony istnieje szereg publikacji, gdzie wskazuje się na zadowalającą trafność prognostyczną Assessment Center wahającą się od 0,4–0,75 (Chępa, Suchodolski i Witkowski, 2007; Poczowski, 2007), z drugiej zaś strony w analizie przeprowadzonej na 50 niezależnych badaniach przeciętna korelacja pomiędzy ogólną oceną z ośrodka oceny, a wynikami pracy wyniosła $r = 0,37$ (Gaugler, Rosenthal, Thornton i in, 1987). W innej zbiorczej analizie 26 niezależnych badań poziom korelacji był jeszcze niższy i ukształtował się na poziomie $r = 0,28$ (Hermelin, Lievens i Robertson, 2007).

Niespójność wyników badań nad trafnością wyjaśnia się różnym stopniem staranności w przygotowaniu i prowadzeniu ośrodków oceny. Wskazuje się na szereg błędów i uchybień metodologicznych, możliwych do popełnienia w przypadku stosowania tej metody. Podkreśla się, że złożoność pomiaru dokonywanego w Assessment Center wymaga, aby przedmiot pomiaru został precyzyjnie zdefiniowany, procedura pieczołowicie zaprojektowana, osoby odpowiedzialne za prowadzenie obserwacji i ocenianie profesjonalnie przygotowane do tych funkcji, a sama realizacja ośrodka oceny nie powinna przebiegać z przestrzeganiem założeń dotyczących tego typu badań. W obliczu tych wymogów wydaje się uzasadnione, aby każdorazowo rozważać możliwość stosowania innych – mniej czasochłonnych i kosztotwórczych – narzędzi badania. Zastosowanie Assessment Center wydaje się mieć szczególne uzasadnienie w sytuacjach, kiedy oszacowaniu mają podlegać konkretne umiejętności, o których niemożliwe jest wnioskowanie w oparciu o wynik innych technik (Rutkowska, Wojnarowska, Rosa i Seroczyński, 2007).

2.3. Ocena w miejscu pracy metodą 360 stopni

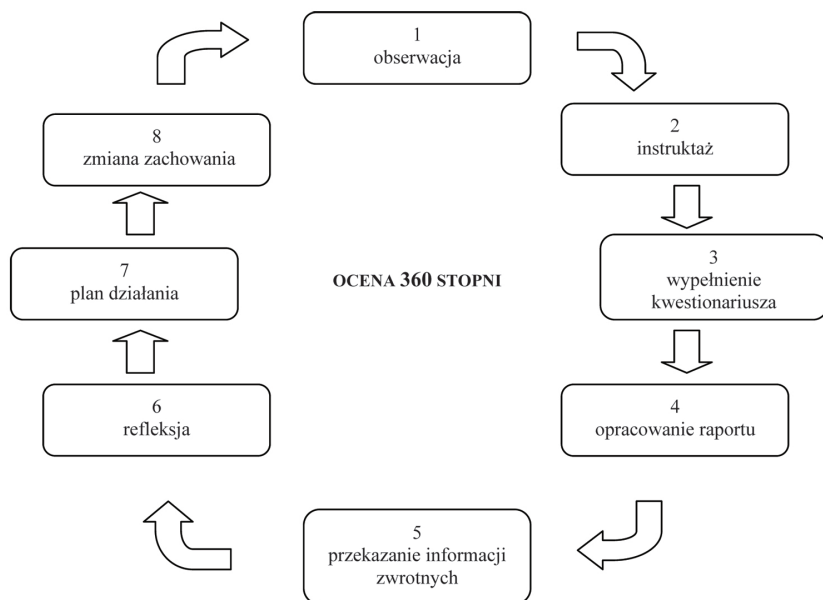
Metoda 360 stopni, nazywana również oceną wieloźródłową, jest odejściem od tradycyjnych systemów oceny, gdzie przyjmowano, że jedyną osobą uprawnioną do oceny pracownika jest jego przełożony. Obecnie podkreśla się, że zasada obiektywizmu wymaga, aby krąg oceniających był szerszy, co nie oznacza wyłączenie bezpośredniego przełożonego z procesu oceniania, ale stanowi jedynie wyraz dążenia do uwzględniania także innych punktów widzenia (Sidor-Rządowska, 2006: 66). Istotą oceny 360 stopni jest dostarczenie jednostce informacji zwrotnej o jej dokonaniach w pracy z różnych źródeł. Każdy z ocenianych dokonuje samooceny, oraz otrzymuje informacje zwrotną dotyczącą swoich kompetencji od innych członków organizacji oraz osób, z którymi współpracuje. W praktyce oznacza to, że oceniany otrzymuje informacje pochodzące nie tylko od przełożonych, ale i podwładnych czy też innych osób, z którymi współpracuje.

Proces oceny 360 stopni ilustruje rysunek 11, który poza prezentacją kolejnych etapów omawianej metody oceny obrazuje jej główną ideę – nazwa metoda 360 stopni nawiązuje do okręgu – do pełnej widoczności z każdej strony i wielostronnej oceny pracownika i jego funkcjonowania w różnych obszarach organizacyjnych, w różnych relacjach zawodowych przy okazji realizowania różnych zadań związanych z funkcjonowaniem na określonym stanowisku pracy.

Najpopularniejszymi metodami zbierania danych do oceny wieloźródłowej są kwestionariusze. Mogą mieć formę papierową lub elektroniczną (na dyskach lub *online*). Kwestionariusze, najczęściej w formie zamkniętych pytań wielokrotnego wyboru, służą dokonaniu przez respondentów oceny zachowań i działań ocenianego w pewnych określonych aspektach (Lepsinger i Lucia, 2007: 32). Istotną kwestią jest tutaj sposób formułowania pytań. Przy ich konstruowaniu warto przestrzegać kilku zaleceń (Ward, 2005: 102–105):

- Należy pytać o konkretne zachowania, czyli o to co dana osoba robi, mówi a nie o przyczyny zachowań, cechy osobowości czy poglądy osoby badanej.
- Jedno pytanie powinno dotyczyć tylko jednego zachowania.
- Pytania powinny być formułowane w sposób zrozumiały dla wszystkich respondentów, co wyklucza stosowanie żargonu czy zbyt lapidarnych sformułowań.
- Należy unikać pytań sugerujących respondentom odpowiedzi oraz stosowania słów wartościujących i dwuznacznych, takich jak „dobrze”, „doskonale” lub „skutecznie”.

Rysunek 11. Ocena pracownicza 360 stopni



Źródło: Ward, 2005: 37.

Niektóre kwestionariusze mogą zawierać również pytania otwarte, co pozwala respondentom umieścić własne komentarze lub obserwacje dotyczące funkcjonowania zawodowego ocenianego pracownika.

Poza przygotowaniem kwestionariusza oceny proces oceny 360 stopni powinien uwzględniać następujące kroki (Lepsinger i Lucia, 2007: 33):

- Oceniani zostają poinformowani, w jakim celu zbierane będą informacje i jak zostaną wykorzystane.
- Oceniani otrzymają zestaw kwestionariuszy, łącznie z tym, który wypełnią na swój temat. Podobne kwestionariusze otrzymają pozostałe osoby, które biorą udział w ocenianiu danego pracownika wraz z wyjaśnieniem tego, czemu służą i z prośbą o pomoc.
- Wypełnione kwestionariusze trafiają bezpośrednio do jednego miejsca (w organizacji lub poza nią), gdzie zostaną poddane analizie, na podstawie której zostanie sformułowany raport ewaluacyjny.

Jak podkreśla Małgorzata Sidor-Rządkowska (2006) proces zbierania opinii to jedynie wstępny etap, bowiem zasadniczym celem oceny wieloźródłowej jest poszerzenie przez ocenianego wiedzy na temat własnych zachowań

zawodowych, refleksja oraz podjęcie wysiłków mających na celu doskonalenie określonych kompetencji. Warunkiem skuteczności oceny i prawidłowego odbioru wyników jest profesjonalnie przeprowadzona sesja informacji zwrotnej. Może być ona udzielana zarówno przez konsultanta zewnętrznego lub przez osobę z wewnątrz organizacji, a uczestnikiem takiej sesji jest osoba oceniana. W trakcie udzielania *feedbacku* prowokuje się ocenianego pracownika do pogłębionej refleksji nad wynikami, zachęca się do porównania dokonanych ocen z samooceną, wyznaczenia obszarów kompetencji, nad którymi oceniany chce dalej pracować i określania sposobów ich rozwijania. Istotne jest również, aby informacja zwrotna spełniała także zasadę poufności, identyfikowała nie tylko obszary do rozwoju, ale i silne strony. Powinna również dostarczać silnych i wiarygodnych bodźców do zmiany nieefektywnych zachowań i budować samoświadomość pracownika (Bugalska, 2001: 71).

Metoda wieloźródłowa wydaje się być użytecznym narzędziem w ocenie kompetencji psychospołecznych, zwłaszcza jeśli celem oceny będzie uchwycenie behawioralnego aspektu kompetencji. Wykorzystanie metody 360 stopni do oceny kompetencji psychospołecznych menedżera stwarza możliwości dostarczenia przez niego tych aspektów własnego funkcjonowania, których nie był dotychczas świadomy, dzięki czemu może doskonalić swoje kompetencje⁷. Kluczowe jednak wydaje się tutaj zadbanie o profesjonalizm całego procesu oceny oraz wybór takich oceniających, którzy dobrze znają ocenianego i mogą adekwatnie ocenić jego kompetencje.

2.4. Testy kompetencyjne

Test kompetencyjny/test sytuacyjny (ang. *Situational Judgment Test, SJT*) jest narzędziem do oceny i selekcji opartym na serii dylematów zaprojektowanych tak, aby mierzyć osąd kandydata w sytuacjach związanych z określonym stanowiskiem pracy. Test kompetencyjny można również definiować jako rozbudowany test wiedzy, w którym pytania mają charakter sytuacyjny (Prokopowicz, Żmuda i Król, 2014: 16).

⁷ W kontekście oceny 360 stopni, a zwłaszcza w obszarze przekazywania informacji zwrotnych ocenianemu, często omawiany jest model percepcji opracowany przez Josepha Lufta i Harringtona Inghama (1955). Model Johari określa możliwości ocenianego do rozpoznania, uświadomienia sobie i zrozumienia, własnych działań. Wskazuje na cztery obszary działań jednostki: obszar świadomy (arena), obszar ukryty (fasada), obszar niewidoczny (ślepa plamka) oraz obszar nieznan (nieświadomy). Zaimplementowanie modelu Johari do oceny 360 stopni może stać się dla menedżera pomocne w pracy nad samoświadomością i rozwojem osobistym.

Autorzy książki „Kompetencyjne testy sytuacyjne w rekrutacji, selekcji i ocenie pracowników” (Prokopowicz i in., 2014: 18–21) dokładnie prześledzili historię testów kompetencyjnych wskazując kilka istotnych momentów na mapie ich stosowania. Testy kompetencyjne, podobnie jak testy inteligencji czy ośrodki oceny i rozwoju, wprowadziła do powszechnego użytku w latach 40-tych XX wieku armia amerykańska, która używała ich jako metody przewidywania reakcji żołnierzy w warunkach bojowych. W tym samym okresie, również w Stanach Zjednoczonych, stosowano testy zawierające wystandardyzowane opisy sytuacji do pomiaru umiejętności menedżerskich jak „Test Osądu Praktycznego” (*Practical Judgment Test*) czy Test „Jak zarządzać” („How Supervise”). Testy te zawierały opis abstrakcyjnego kwestionariusza, najczęściej dotyczącego relacji z ludźmi, a dylematy sytuacyjne były tak przygotowane, aby w najmniejszy sposób odnosić się do konkretnego kontekstu firmowego. Wśród pierwszych testów kompetencyjnych wykorzystywanych do diagnozy potencjału menedżerskiego należy również wymienić stworzone w latach 50. i 60. XX wieku przez firmę Standard Oil Company z New Jersey narzędzie „Wczesna Ocena Potencjału Kierowniczego”, które zawierało skalę „Test Osądu Menedżerskiego”. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku Richard K. Wagner oraz Robert J. Sternberg stworzyli tak zwany „Inwentarz Wiedzy Ukrytej Menedżerów” (*Tacit Knowledge Inventory for Managers* TKIM). TKIM oparty był na autorskiej definicji wiedzy ukrytej definiowanej jako „praktyczna know-how”, która zwykle nie jest otwarcie wyrażana, ale jest nabyta bez bezpośredniej instrukcji. Jak wskazują autorzy, ostatnie ćwierćwiecze owocowało wieloma badaniami i praktycznym wykorzystywaniem testów kompetencyjnych.

Można zatem powiedzieć, że test kompetencyjny jest rozbudowanym testem wiedzy, przy czym, pytania mają charakter sytuacyjny. Pozycje testu to sytuacje/dylematy charakterystyczne dla danego stanowiska lub roli zawodowej. Zadaniem badanego jest wybór, z kilku opcji, odpowiedzi, która jego zdaniem jest najlepszym rozwiązaniem lub optymalną reakcją. W wypadku pomiaru kompetencji psychologiczno-społecznych pytania testu kompetencyjnego opisują zasadnicze wyzwania interpersonalne związane z danym stanowiskiem pracy lub rolą zawodową i prezentują różne strategie działania. Badany wybiera właściwą odpowiedź wskazując optymalną strategię działania lub preferowany sposób działania (Smółka, 2008: 94).

Konstruowanie testu kompetencyjnego odbywa się poprzez analizę dokumentów, pogłębione wywiady indywidualne i grupowe (technika wydarzeń krytycznych), metody kwestionariuszowe oraz obserwację w miejscu pracy. Celem jest zidentyfikowanie zadań oraz wiedzy, umiejętności, zdolności

i innych czynników wpływających na wykonywanie pracy na danym stanowisku lub funkcjonowanie w danej roli zawodowej. Identyfikacja tych obszarów jest punktem wyjścia do pozyskania incydentów, stanowiących podstawą konstrukcji testu, poprzez zidentyfikowanie kluczowych wyzwań związanych z danym stanowiskiem pracy oraz określenie różnych, zarówno adekwatnych i skutecznych, jak i niepożądanych oraz mało efektywnych, możliwości sprostanania tym wyzwaniom.

Praca nad przygotowaniem testu kompetencyjnego wymaga określania kompetencji, które mają być poddane ocenie, wskazania dla każdej kompetencji 4–10 charakterystycznych obszarów zachowań, opisanie dla każdego z zachowań typowych sytuacji z trzema, czterema możliwymi rozwinięciami dla każdej z nich. Jedno z przedstawionych rozwinięć powinno być opisem zachowania optymalnego w danej sytuacji. Zbiór tych zadań stanowi podstawę konstrukcji testu (Filipowicz, 2004: 79–80). Oznacza to, że sytuacyjne testy kompetencyjne muszą opierać się na dokładnej analizie pracy lub roli zawodowej.

Testy kompetencyjne są metodami, które w ostatnim okresie stają się coraz bardziej popularne, a wśród ich walorów wymienia się między innymi (Prokopowicz i in., 2014; Smółka, 2008):

- możliwość wystandaryzowanej oceny kompetencji „miękkich” w wymiarze organizacyjnym;
- możliwość zmierzenia wielu umiejętności, zdolności i wiedzy ocenianego;
- wysoki stosunek trafności prognostycznej (rozumiany jako możliwość przewidywania efektów pracy) do kosztów;
- stwarzanie realistycznego obrazu pracy dla potencjalnych pracowników (wysoka ocena trafności fasadowej);
- możliwość zastosowania również wobec osób niemających doświadczenia w funkcjonowaniu w danego typu sytuacjach;
- możliwość przeprowadzenia ich grupowo;
- istnieje możliwość, że mierzą wiedzę i umiejętności ukryte (praktyczna *know-how*);
- są bardziej wystandaryzowane, mniej kosztowną i mniej czasochłonną metodą od wywiadów behawioralnych;
- posiadają zbliżoną trafność prognostyczną do Assessment Center;
- mogą służyć również rozwojowi kompetencji;
- na etapie konstruowania testu pozyskuje się bazę wiedzy, dobrych praktyk;

- udział ekspertów wyłonionych do współpracy przy konstruowaniu testu (generowaniu incydentów i możliwych reakcji) stwarza im możliwość do rozwoju własnych kompetencji.

Wśród zalet testów kompetencyjnych można wskazać możliwości ich zastosowania w różnych obszarach: rekrutacja i selekcja pracowników, indywidualna ocena pracowników, diagnoza potrzeb rozwojowych czy ocena efektywności szkoleń. Jak wskazują autorzy (Prokopowicz i in., 2014) niebagatelne znacznie będzie miał tutaj format pytań w teście kompetencyjnym. Prośba o wskazanie najlepszej spośród dostępnych możliwości (pytania poznawcze) stwarza możliwość dotarcia do zmiennych związanych ze zdolnościami poznawczymi natomiast pytania o oceny prawdopodobieństwa swojego zachowania (pytania behawioralne) pozwalają dotrzeć do zmiennych związanych z osobowością.

Testy kompetencyjne, nazywane niekiedy symulacjami o niskiej wierności, pozwalają na oszacowanie kompetencji psychospołecznych jednostki. Stanowią również alternatywę wobec innych metod, gdyż wiążą się z niższymi kosztami przygotowania i aplikacji. Wartością dodaną tej metody jest to, że treść testów kompetencyjnych może stanowić bazę wiedzy, gdyż jest swobodnym zapisem doświadczenia i dobrych, skutecznych praktyk stosowanych przez najlepszych pracowników (Smółka, 2008).

Biorąc pod uwagę specyfikę testów kompetencyjnych – sytuacja testowa przypomina warunki naturalne, polegające na realizacji konkretnych zadań, odpowiedź na pytanie w teście jest próbką zachowania o charakterze sprawnościowym, nie wybiórczym (pozwalającym na wykorzystanie jednej kompetencji) a kompleksowym (angażującym więcej niż jedną kompetencję) – należy założyć, że w związku z powyższym nie jest możliwe wyodrębnienie wpływu poszczególnych kompetencji na odpowiedź udzieloną na pojedyncze pytanie. Zatem testy kompetencyjne mogą służyć do badania ogólnego poziomu funkcjonowania w wybranych obszarach zadaniowo-kompetencyjnych lub jako test wiedzy ukrytej (Jurek, 2010).

Warto w tym miejscu wspomnieć o wywiadzie sytuacyjnym, który, mimo wielu rozbieżności z testem kompetencyjnym, u podstaw ma podobne założenie: próba przewidywania zachowań badanego w przyszłości na podstawie odpowiedzi na pytanie jak zachowałby się w hipotetycznej sytuacji. Podkreśla się, że ten rodzaj rozmowy jest szczególnie użyteczny w wypadku osób o dużym doświadczeniu zawodowym, mającym duży zasób wiedzy ukrytej. W wypadku wywiadu zorientowanego na przyszłość odpowiedzi takich osób mogłyby być zbyt podobne do siebie (Wood i Payne, 2006: 107).

2.5. Testy psychometryczne

Testy psychometryczne, czyli „mierzące cechy psychiczne” wykorzystują systematyczne i ujednoczone procedury pomiaru różnic pomiędzy cechami jednostek. Umożliwiają osobom dokonującym wyboru lepsze zrozumienie osoby pod kątem prognozowania jej skuteczności w pracy (Armstrong i Taylor, 2016). Główne typy testów psychologicznych wykorzystywanych bezpośrednio lub pośrednio do diagnozy kompetencji to: testy inteligencji i innych zdolności, które pozwalają ustalić, jaką wiedzę lub umiejętności jest w stanie zdobyć jednostka (Armstrong i Taylor, 2016) oraz te związane oceną zmiennych temperamentalno-osobowościowych.

Warto jednak pamiętać, że aby można było wnioskować na podstawie testu o zdolnościach, umiejętnościach czy cechach osobowości musi on być przede wszystkim narzędziem rzetelnym i trafnym. Rzetelność jest miarą dokładności pomiaru i w psychometrii najczęściej utożsamiana jest z powtarzalnością wyników. Można wyróżnić sześć empirycznych metod szacowania rzetelności testu: metody oparte na porównaniu dwukrotnego badania tym samym testem, metody oparte na porównaniu form alternatywnych, metody oparte na porównaniu części tego samego testu, metody oparte na analizie właściwości statystycznych pozycji testowych, metody oparte na analizie związku pozycji testowych z ogólnym wynikiem testu, metody oparte na zgodności sędziów kompetentnych oceniających odpowiedzi testowe. Warto przy tym podkreślić, że pogłębione badanie rzetelności testu wymaga kilku wzajemnie uzupełniających się metod. Obok rzetelności trafność jest podstawowym kryterium psychometrycznym dobroci testu i o ile rzetelność jest związana z precyzją formalną pomiaru testowego, to trafność związana jest z aspektem treściowym tego pomiaru (Brzeziński i Hornowska, 2006). Możemy wyróżnić pięć jej typów (Armstrong, 2011: 497):

1. Trafność prognostyczna – zakres w jakim test prawidłowo przewiduje przyszłe zachowania.
2. Trafność diagnostyczna – zakres, w jakim wynik testu różnicuje jednostki w stosunku do kryterium poza testem. Oznacza to porównanie wysokiego i słabego wyniku testu wyznaczonego przez kryteria oraz ustalenie stopnia, w jakim test wskazuje, kto powinien znajdować się w grupach o wysokiej i niskiej wydajności.
3. Trafność treściowa – zakres, w jakim test jest jednoznacznie związany z cechami pracy bądź roli, dla której stosowane jest jako narzędzie pomiarowe.

4. Trafność fasadowa – zakres, w jakim test „wydaje się” odpowiedni do pomiaru tego co ma mierzyć.
5. Trafność teoretyczna – zakres, a jakim test mierzy daną cechę lub konstrukt.

Test psychologiczny musi również spełniać inne określone warunki. Musi być wystandaryzowany, czyli powinien być stosowany zawsze w taki sam sposób, oraz obiektywny, co oznacza, że przeprowadzająca go osoba, nie może mieć wpływu na wynik, jaki uzyska w nim badany. Warto również zaznaczyć, często pomijaną konieczność, dysponowania pewnym układem odniesienia, z którym będzie można wynik porównać, czyli posiadanie właściwych norm testowych (Kossowska, 2001: 68–69).

Istotną kwestią jest, że jeżeli wykorzystuje się testy psychometryczne na gruncie organizacyjnym, to prawidłowe i zgodne z prawem ich stosowanie wymaga przestrzegania następujących zasad (Ludwiczyski, 2006):

- Badanie testowe powinno być powiązane z określonymi celami polityki personalnej.
- Badania wykorzystujące testy psychologiczne powinny być przeprowadzone tylko przez uprawnione osoby, najlepiej z zewnątrz i przy zastosowaniu odpowiednio dobranych metod.
- Diagnoza powinna być czytelna dla badanych osób, dotyczyć cech związanych z pracą zawodową i być wykonywana zgodnie z kodeksem etycznym psychologa oraz przepisami prawa (kodeks pracy, ustawa o ochronie danych osobowych).

Wyniki badań przeprowadzonych wśród osób, które w ramach swojej działalności zawodowej stosują testy wskazują, iż to właśnie osobowość i „miękkie” kompetencje (kompetencje kierownicze, umiejętności społeczne) są najczęściej przedmiotem pomiaru w organizacjach (Jaworowska, 2011). Odnosząc się do pomiaru poziomu kompetencji psychologiczno-społecznych za pomocą testów psychologicznych należy zaznaczyć, że wybór konkretnego narzędzia, które będzie służyło diagnozie kompetencji psychospołecznych będzie przede wszystkim podyktowany rodzajem informacji, które chce pozyskać oceniający. W tym celu ważne jest, aby decyzja o rodzaju narzędzia psychologicznego użytego w ocenie była zdeterminowana decyzją o aspekcie kompetencji, który będzie przedmiotem oceny.

Do pomiaru aspektu poznawczego najczęściej wykorzystuje się testy zdolności, głównie te odnoszące się do inteligencji społecznej oraz inteligencji emocjonalnej, lub też do wybranych zdolności z tych dwóch obszarów. Wśród

wykorzystywanych w Polsce do tego celu narzędzi można wskazać (Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (PTP), 2016⁸):

- DINEMO – Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej⁹. Inwentarz DINEMO przeznaczony jest do pomiaru podstawowych komponentów inteligencji emocjonalnej, takich jak zdolności do pozyskiwania przez jednostkę dostępu do własnych i cudzych emocji, respektowania ich i rozumienie ich funkcji, ocenianych na podstawie tego, jak badany interpretuje różne emocjogenne sytuacje i jak skłonny jest na nie reagować. Teoretyczne podłoże prac nad konstrukcją narzędzia stanowiła koncepcja amerykańskich psychologów Petera Saloveya i Johna D. Mayera¹⁰.
- INTE – Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej¹¹. Kwestionariusz służy do pomiaru inteligencji emocjonalnej, która jest rozumiana jako zdolność do rozpoznawania, rozumienia i kontrolowania własnych oraz cudzych emocji, a także zdolność do efektywnego wykorzystywania emocji w kierowaniu własnym oraz cudzym działaniem.
- PKIE – Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej¹². PKIE podobnie jak Inwentarz DINEMO oparty jest na koncepcji inteligencji emocjonalnej stworzonej przez Saloveya i Mayera.
- TRE – Test Rozumienia Emocji¹³. Test przeznaczony jest do pomiaru zdolności do rozumienia emocji (pojmowanej zgodnie z modelem Saloveya i Mayera), traktowanej jako jeden z podstawowych komponentów inteligencji emocjonalnej.

⁸ <http://www.practest.com.pl/testy-wszystkie> (dostęp: 01.09.2021).

⁹ Matczak, M., Jaworowska, A. (2006). *DINEMO – Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej. Podręcznik*. Autorzy testu: Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak, Anna Ciechanowicz, Joanna Stańczak, Ewa Zalewska. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

¹⁰ W myśl tej koncepcji inteligencja emocjonalna rozumiana jest jako zbiór różnych zdolności o charakterze poznawczym, dzięki którym człowiek wykorzystuje własne emocje przy rozwiązywaniu problemów nie tylko emocjonalnych.

¹¹ Matczak, M., Jaworowska, A. (2008). *INTE – Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej. Podręcznik*. Autorzy testu: N. S. Schutte, J. M. Malouff, L. E. Hall, D. J. Haggerty, J. T. Cooper, Ch. J. Gloden, L. Dornheim. Polska adaptacja: Anna Ciechanowicz, Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

¹² Jaworowska, A., Matczak, A. (2005). *PKIE – Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej. Podręcznik*. Autorzy testu Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak, Anna Ciechanowicz, Joanna Stańczak, Ewa Zalewska. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

¹³ Matczak, A. i Piekarska, J. (2011). *TRE – Test Rozumienia Emocji. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

- SIĘ – T – Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze¹⁴. Test służy do pomiaru zdolności do rozpoznawania ekspresji mimicznej. Zdolność ta traktowana jest jako jeden z podstawowych komponentów inteligencji emocjonalnej.

Pomiar aspektu motywacyjnego, a więc predyspozycji do rozwoju kompetencji psychospołecznych, może odbywać się za pomocą kwestionariuszy dokonujących pomiaru zmiennych temperamentalno-osobowościowych, wśród których można wymienić (Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2016¹⁵):

- EPQ-R – Kwestionariusz Osobowości Eysencka EPQ-R¹⁶. Narzędzie służy do badania podstawowych wymiarów osobowości: Psychotyizmu (P), Ekstrawersji (E) i Neurotyzmu (N). Skala kontrolna – Kłamstwa (K) – pozwala na ocenę tendencji do przedstawiania się w lepszym świetle. Dwie skale dodatkowe – Skłonność do uzależnień (UZ) i Skłonność do przestępstw (PRZ) – pozwalają na identyfikowanie osób w różny sposób zaburzonych.
- NEO-PI-R – Inwentarz Osobowości NEO-PI-R¹⁷. Inwentarz odnosi się do pięciu czynników osobowości (skale), a w ramach każdego z nich do sześciu składników (podskale), są to: Neurotyczność (Lęk, Agresywna wrogość, Depresyjność, Nadmierny krytycyzm, Impulsywność i Nadwrażliwość), Ekstrawertyczność (Serdeczność, Towarzyskość, Asertywność, Aktywność, Poszukiwanie doznań i Emocje pozytywne), Otwartość na doświadczenie (Wyobraźnia, Estetyka, Uczucia, Działanie, Idee i Wartości), Ugodowość (Zaufanie, Prostolinijność, Altruizm, Ustępliwość, Skromność i Skłonność do rozczulania się), Sumienność (Kompetencja, Skłonność do porządku, Obowiązkowość, Dążenie do osiągnięć, Samodyscyplina i Rozwaga).

¹⁴ Matczak, A., Piekarska, J., Studniarek, E. (2005). SIĘ – T Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

¹⁵ <http://www.practest.com.pl/testy-wszystkie> (dostęp: 01.09.2021).

¹⁶ Jaworowska, A. (2011). *Kwestionariusz Osobowości Eysencka EPQ-R. Podręcznik. Autorzy testu: Han J. Eysenck i Sybil B. G. Eysenck. Polska adaptacja.* Zespół Pracowni Testów Psychologicznych PTP. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

¹⁷ Siuta, J. (2006). *Inwentarz Osobowości NEO-PI-R Paula T. Costy Jr. i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

- NEO-FFI – Inwentarz Osobowości NEO-FFI¹⁸. Pozycje inwentarza tworzą 5 skal mierzących: Neurotyczność, Ekstrawersję, Otwartość na doświadczenie, Ugodowość i Sumienność.
- ACL – Lista Przymiotnikowa ACL (*Adjective Check List*)¹⁹. ACL jest narzędziem przeznaczonym do badania różnych cech osobowościowych. Lista Przymiotnikowa pozwala na obliczenie wyników w 37 skalach, wśród których znajdują się skale potrzeb, skale tematyczne, skale analizy transakcyjnej oraz skale twórczości i inteligencji, a także skale kontrolne.
- BIP Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena²⁰. Pozwala na obliczenie wyników w 14 skalach podstawowych podzielonych na cztery obszary: Orientacja zawodowa (Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja przywództwa), Zachowania zawodowe (Sumienność, Elastyczność, Orientacja na działanie), Kompetencje społeczne (Wrażliwość społeczna, Otwartość na relacje, Towarzyskość, Orientacja na zespół, Asertywność), Natura psychologiczna (Stabilność emocjonalna, Praca pod presją, Pewność siebie).

Należy jednak podkreślić, że pomiar właściwości i charakterystyk badanej jednostki pozwala z pewnym prawdopodobieństwem przewidzieć sprawność funkcjonowania w obszarze działań wymagających wykorzystania kompetencji psychospołecznych. Te właściwości i charakterystyki jednak same w sobie nie są kompetencjami. Tak jak już zaznaczono wcześniej właściwości te stanowią pewien potencjał, który jeśli zostanie odpowiednio wykorzystany może skutkować odpowiednio rozwiniętymi kompetencjami miękkimi.

¹⁸ Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *NEO-FFI Inwentarz Osobowości NEO-FFI Paula T. Costy Jr. Roberta R. McCrae. Adaptacja polska*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

¹⁹ Martowska, K. (2012). *ACL. Lista przymiotnikowa. Harrison G. Gough, A.B. Heilbrun*. Polska adaptacja: Zespół Pracowni Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

²⁰ Jaworowska, A., Brzezińska, U. (2014). *BIP Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena. Podręcznik*. Polska adaptacja: Zespół Pracowni Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Istnieją również narzędzie psychologiczne przeznaczone do pomiaru kompetencji czy umiejętności społecznych (Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2016²¹):

- KKS – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych²². KKS służy do oceny kompetencji społecznych rozumianych jako nabyte umiejętności warunkujące efektywność funkcjonowania człowieka w różnych sytuacjach społecznych. Oprócz wskaźnika ogólnego kwestionariusz dostarcza też trzech wskaźników szczegółowych, określających poziom kompetencji ujawnianych w: sytuacjach ekspozycji społecznej, sytuacjach wymagających asertywności oraz sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego.
- PROKOS – Profil Kompetencji Społecznych²³. PROKOS służy do pomiaru kompetencji społecznych i pozwala na ocenę ich poziomu w pięciu zakresach szczegółowych: kompetencji asertywnych, kompetencji kooperacyjnych, kompetencji towarzyskich, zaradności społecznej i kompetencji społecznikowskich, umożliwia tym samym diagnozę profilową.

Wymienione powyżej narzędzia mogą być wykorzystane do diagnozy kompetencji psychospołecznych, a ich wyniki mogą posłużyć jako pomoc w diagnozie tychże kompetencji. Z punktu widzenia potrzeb organizacji mogą być one wykorzystywane na etapie selekcji, alokacji czy określenia potrzeb rozwojowych menedżerów. Aleksandra Jaworowska i Anna Matczak (2011) rozważając kwestię przydatności różnych testów psychologicznych dla celów organizacyjnych wprowadzają podział na testy ogólnego i specjalnego przeznaczenia. Pierwszą grupę stanowią narzędzia psychologiczne służące do pomiaru zdolności i osobowości, które nie są adresowane do specyficznych populacji i nie są sprofilowane na szczególne zachowania, preferencje czy kompetencje bezpośrednio wpływające na funkcjonowanie zawodowe. Zaletą tej grupy narzędzi są ich solidne podstawy teoretyczne i częste wykorzystanie ich w badaniach naukowych, co wzbogaca możliwości interpretacyjne. Pomimo jednak tego, iż są to testy szeroko uznane to fakt, iż najczęściej dane o ich trafności pochodzą z badań prób ogólnych lub prób specjalnych np. klinicznych, które nie są interesujące z punktu widzenia zastosowań

²¹ <http://www.practest.com.pl/testy-wszystkie> (dostęp: 01.09.2021).

²² Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

²³ Matczak, A. i Martowska, K. (2013). *PROKOS. Profil Kompetencji Społecznych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

organizacyjnych, powoduje ich ograniczone zastosowanie w diagnozie kompetencji menedżerskich. W tej grupie można wskazać omówione w pracy narzędzia jak np. Kwestionariusz Osobowości Eysencka EPQ-R, NEO-FFI czy Listę Przymiotnikową ACL. Drugą grupę stanowią narzędzia specjalnie – testy specyficzne – przeznaczone do diagnozowania i prognozowania funkcjonowania zawodowego, niejednokrotnie dostosowane do specyfiki zawodu czy typu pracy np. do badania osób zajmujących stanowiska kierownicze.

Podsumowując można zauważyć bogactwo narzędzi, które stanowią szerokie pole do oceny kompetencji psychologiczno-społecznych. Z jednej strony osoba zainteresowana poziomem kompetencji menedżerskich ma do dyspozycji narzędzia psychologiczne służące do pomiaru zdolności i cech osobowości, które możemy traktować jako predyktory rozwoju kompetencji miękkich, z drugiej zaś dostępne są kwestionariusze i profile, które bezpośrednio odnoszą się do kompetencji społecznych.

Wadą omawianych metod, a dotyczy to zwłaszcza kwestionariuszy, jest deklaratorywna forma. Ich wyniki są podatne na zniekształcenia spowodowane wpływem zmiennej aprobaty społecznej. Osoby umiejętnie zarządzające swoim wizerunkiem mogą więc udzielać odpowiedzi, które przedstawiają ich w pożądanym sposób, niekoniecznie zgodny z rzeczywistością. Tego rodzaju problem nie istnieje w przypadku testów inteligencji i zdolności (Jaworowska, 2011). Wykorzystując zatem metody samoopisowe można zakładać, że menedżer, którego kompetencje są poddane ewaluacji w procesie rekrutacji czy oceny okresowej, mając świadomość, że oceniane są jego kompetencje miękkie i widząc przed sobą narzędzie dedykowane ocenie tej grupy kompetencji, nie będzie miał zbyt dużych problemów w rozszyfrowaniu pytań i może mniej lub bardziej świadomie zawyżać lub zaniżać swojej wyniki. Jak pisze jednak Paweł Smółka (2011) stosowanie kwestionariuszy osobowości do celu oceny kompetencji psychospołecznych, gdzie cechy osobowości traktowane są jako predyktory nabywania kompetencji miękkich, utrudnia fałszowanie wyników, gdyż pytania nie dotyczą bezpośrednio omawianej grupy kompetencji.

Wśród zalet w stosowaniu testów psychologicznych można wymienić prostotę i szybkość użycia, jak i znaczną wiarygodność, którą zapewnia dobrze opracowany test. Należy jednak podkreślić, iż kwestią zasadniczą i pierwszorzędną pozostaje wybór predyspozycji, które warto badać (Smółka, 2008: 79). Kwestią podstawową wydaje się być jednak wykorzystywanie do pomiaru kompetencji testów, które spełniają wymogi psychometryczne dla testów psychologicznych. Niepokojące w tym kontekście są wyniki badań Victora

Wakselberga (2011)²⁴ na temat narzędzi selekcji menedżerów w stosowanych Polsce. Rezultaty badań wskazują, że w grupie najczęściej wykorzystywanych testów, które w założeniu pracowników działów HR miały diagnozować osobowość potencjalnych menedżerów, znajdowały się testy nie spełniające wymogów psychometrycznych. Wśród stosowanych w ocenie osobowości menedżerów testów wskazywano: Extended Disc²⁵ oraz Thomas²⁶, zajmujące odpowiednio pierwsze i siódme miejsce, jeśli chodzi o częstotliwość ich wykorzystania. Warto również zauważyć, że w omawianych badaniach w pierwszej piątce testów osobowości wykorzystywanych do oceny menedżerów znalazły się NEO-FFI i EPQ-R, które jak już wskazano wcześniej są testami ogólnego przeznaczenia i nie są skonstruowane dla potrzeb psychologów organizacji. Autor przywołanych badań obserwując wzrastającą częstotliwość stosowania testów osobowości do oceny menedżerów, zwłaszcza w obszarze selekcji, zwraca uwagę na konieczność budowania konstruktów, które będą miały jasny związek z zadaniami zawodowymi realizowanymi w organizacjach, ponieważ pozwolą one zwiększyć moc predykcyjną kwestionariuszy osobowości.

Mając na uwadze ograniczenia narzędzi psychologicznych ogólnego przeznaczenia, które w istotny sposób mogłyby podważać możliwości interpretacyjne omawianej grupy kompetencji menedżerskich autorka monografii w badaniach zdecydowała się na wykorzystanie kwestionariusza specjalnego przeznaczenia, który służy pomiarowi zmiennych uaktywniających się w sferze funkcjonowania zawodowego. Zaletą wykorzystanego w badaniach empirycznych Bochumskiego Inwentarza Osobowościowych Wyznaczników Pracy jest również fakt, iż kwestionariusz ten jest trafnym narzędziem do badania kompetencji kierowniczych.

²⁴ Badania przeprowadzone w 2009 roku.

²⁵ Test służący do analizy stylów zachowań, oparty na modelu Junga. W założeniu Test DISC mierzy zachowania człowieka, będące pochodną 4 głównych stylów funkcjonowania: dominacji (*Domination*), wpływu (*Influence*), ulegania (*Submission*), zgodności (*Compliance*) (<http://extendeddisc.com.pl/>).

²⁶ W roku 2009, kiedy autor przeprowadzała badania, w ofercie SLG Thomas International Poland sp. z o.o. były dostępne dwa narzędzia Thomas APOs – Analiza Profilu Osobowego lub Thomas TST – Testy do Selekcji i Treningu (www.thomasinternational.net).

2.6. Pozostałe metody i narzędzia stosowane w diagnozie i ocenie kompetencji psychologiczno-społecznych

Wśród pozostałych metod i narzędzi służących ocenie kompetencji psychospołecznych wymienia się różnego rodzaju formy wywiadów, formularzy czy referencje. Służą one głównie zbieraniu biodanych i są oparte na podejściu biograficznym.

Biodane obejmują kilka grup informacji dotyczących kandydata do pracy. Są to: identyfikacja kandydata, szczegóły demograficzne, wykształcenie, kwalifikacje zawodowe, doświadczenie zawodowe, hobby, cel (motywacja) podjęcia pracy, praca społeczna, publikacje, ale i wskazania osób mogących udzielić referencji (Wacławska 2008). Biodane pozyskiwane są za pomocą inwentarzy biograficznych, formularzy aplikacyjnych, życiorysów, ale mogą również stanowić element wywiadu ogniskującego się na biografii indagowanego lub być podstawą do zaprojektowania wywiadu sytuacyjnego (Smółka, 2008). Wszystkie te metody opierają się na założeniu, że najlepszym predyktorem efektywności zawodowej jednostki są jej dokonania z przeszłości. Założenie to znajduje wyraz podczas analizy danych na podstawie różnorodnych kwestionariuszy opisowych, a przede wszystkim w realizacji wywiadów do celów polityki personalnej (Witkowski, 2003).

Wśród wykorzystywanych do zbierania tych informacji narzędzi wymienia się najczęściej inwentarze biograficzne czy kwestionariusz biograficzne. Stanowią one mniej lub bardziej strukturalizowaną listę pytań, które dotyczą danych biograficznych, informacji o ścieżce kariery zawodowej, doświadczeń profesjonalnych i pozazawodowych, niektórych zainteresowań, jak również cech osobowości (Witkowski, 2003).

Można również, tradycyjnie odwołać się do informacji zawartych w życiorysach. Wykorzystywanie życiorysów do oceny kompetencji zawodowych jest oparte na powiązaniu wyników z przeszłości z przyszłą pracą jednostki. Ustalenie takiego związku na podstawie życiorysu wymaga jednak dużego nakładu pracy specjalisty do spraw personalnych, bowiem to sami oceniani decydują, jakie doświadczenia opisać w życiorysie (Marek, 2008).

Zbieranie biodanych na temat ocenianego coraz częściej jest realizowane poprzez przeprowadzanie wywiadów. Podejście biograficzne wykorzystywane w ocenie kompetencji wymaga, aby czas spędzony z indagowaną osobą poświęcić nie tylko na poznanie przebiegu jej kariery zawodowej, ale także na zadawanie pytań dotyczących jej doświadczenia. Jest ono logiczne

i nadaje rozmowie strukturę, ale nie przyniesie pożądanych informacji, jeśli osoba przeprowadzająca wywiad nie będzie absolutnie pewna, czego szuka, i nie przygotuje pytań, które pomogą uzyskać dane niezbędne do określenia przewidywań i podjęcia decyzji (Armstrong, 2011). Smółka (2008: 91) wśród wywiadów umożliwiających pozyskiwanie biodanych kluczowych dla oszacowania kompetencji psychospołecznych wskazuje na wywiad biograficzny i behawioralny. Wywiad biograficzny jest skoncentrowany na doświadczeniach społecznych ocenianego, zaś behawioralny na typowych zachowaniach osoby badanej w określonych sytuacjach społecznych.

Wywiad behawioralny często jest utożsamiany z wywiadem kompetencyjnym, niemniej jednak, choć obie techniki mają ze sobą wiele wspólnego to jednak istnieje między nimi wyraźna różnica. Wywiad behawioralny ma za zadanie odkryć i opisać sposoby działania osoby udzielającej wywiadu i jej zachowania prezentowane w różnych sytuacjach. Technika ta pozwala dotrzeć pytającemu do behawioralnych wskaźników kompetencji, które zinterpretowane według przyjętych w badaniu reguł zostaną zamienione na wniosek, na przykład dotyczący oceny poziomu poszczególnych kompetencji. W tym sensie wywiad behawioralny jest również wywiadem kompetencyjnym. Wywiad kompetencyjny jest jednak określeniem szerszym, pełniejszym, odnoszącym się do techniki zawierającej zarówno pytania behawioralne, jak i te, które dotyczą odczuć, przemyśleń, poglądów, wartości i szeroko pojętej osobowości ocenianego (Padzik, 2013: 131).

Wśród innych metod wymienianych w tym kontekście, wskazuje się również formularze oparte na kompetencjach, które wymagają od ocenianego podania dowodów świadczących o posiadaniu przez niego wymaganych kompetencji. Najczęściej mają formę ustrukturyzowanego formularza aplikacyjnego, w którym kandydat proszony jest o podanie pisemnego uzasadnienia posiadanych przez niego kompetencji, gdzie do każdej musi udzielić odpowiedzi na kilka wskazanych pytań. Oceniany proszony jest o opisanie epizodu, sytuacji, w której wykazał się posiadaniem danej kompetencji. Formularz aplikacyjny może być również uzupełniony o inne pytania ważne dla osoby zainteresowanej oceną kompetencji jak np. dodatkowe kwalifikacje (Wood i Payne, 2006: 85–87).

U podłoża omawianych wywiadów, jak i formularzy opartych na kompetencjach, jest zorientowanie na przeszłość. Mają one charakter epizodyczny, a u ich podstaw leży ważne założenie, że pewne wzory zachowania są stabilne i powtarzalne, w związku z czym wystarczy je zdiagnozować, by uzyskać pewność co do zachowania się ludzi w zbliżonych warunkach. Kiedy oceniani proszeni są o odwołanie się do pamięci epizodów, ważnych z punktu widzenia

celu dokonywanej oceny, trudniej jest im kłamać, przywoływać właściwe opinie czy wskazywać na preferowane działanie. Dzieje się tak, dlatego że epizod jest fragmentem sytuacji, która przydarzyła się ocenianemu w rzeczywistości (Kossowska, 2001: 60–61). Wskazuje się na wyższą wartość predyktywną pytań o przeszłość niż pytań o przyszłość, która odpowiednio wynosi 0,51 i 0,39 (Robertson i Smith, 2001).

Informacje biograficzne, które mają szczególne znaczenie w wypadku pomiaru kompetencji „miękkich”, psychospołecznych, to przede wszystkim informacje na temat (Smółka, 2008: 83–84):

- Rodzaju, różnorodności i intensywności doświadczeń społecznych jednostki;
- Charakterystycznych dla danej jednostki zachowań i nawyków w konkretnych sytuacjach społecznych;
- Preferencji i postaw jednostki wobec różnych typów sytuacji społecznych;
- Stosunków danej jednostki z konkretnymi osobami z jej otoczenia społecznego, na przykład byłymi pracownikami lub przełożonymi;
- Opinii danej osoby o sobie samej, na przykład opinii o sobie jako członku danego zespołu (wniosków, które dana osoba wyciągnęła na podstawie własnych doświadczeń interpersonalnych).

Wszystkie te informacje mogą być dobrymi predyktorami zachowań badanej jednostki w przyszłości.

Wśród słabych stron tych metod należy wskazać niebezpieczeństwo opierania się głównie na intuicji specjalisty, a w mniejszym stopniu na znajomości związków między minionymi doświadczeniami a przyszłymi dokonaniem (Witkowski, 2003). W odniesieniu do zbierania biodanych warto również pamiętać o regulacjach prawnych wskazujących granice, których nie może przekroczyć pracodawca.

Inną wciąż wykorzystywaną metodą pomiaru kompetencji potencjalnych pracowników są referencje. Mimo, iż metoda ta ma długą tradycję to od początku swego istnienia wzbudzała szereg kontrowersji. Źródłem nieprawidłowości jest głównie subiektywizm wydawanych opinii, nie zawsze przystający do faktów i zdarzeń, które niejednokrotnie nie są sprawdzalne. Warto również podkreślić, że niewiarygodność referencji może zaistnieć nawet bez złej woli oceniającego. Znane są bowiem typowe trudności i błędy występujące przy ocenianiu pracowników. Są one wynikiem braku dostatecznej wiedzy o ocenianiu, czy doświadczenia w tym zakresie (Wacławski, 2008). Wiarygodność referencji zależy od kilku czynników (Szczupaczyński, 1996): liczby

referencji, które są zgodne ze sobą co do oceny kandydata, wiarygodności źródła referencji, kompetencji i profesjonalizmu autora w ocenie kandydata. Margaret Dale (2001: 178) zaznacza, że referencje mogą mieć pewną wartość, jeśli osoby korzystające z nich będą świadome ich słabości wynikających z:

- Zdolności osób dających referencje do ich właściwego napisania;
- Zdolności tych osób do oceny osoby według kwestii interesujących dla diagnosty;
- Relacji między osobą udzielającą referencji a ocenianym;
- Informacji nie umieszczonych w referencjach;
- Zdolności lub skłonności osoby oceniającej do czytania między wierszami.

Pozyskując referencje, które mogą pomóc w oszacowaniu poziomu kompetencji psychospołecznych jednostki, warto zapytać o (Smółka, 2008: 112):

- Zakres pełnionych obowiązków, czyli rodzaj sytuacji społecznych, w których dana osoba funkcjonowała, jak również zadania i cele, jakie miała realizować w tych sytuacjach.
- Najważniejsze osiągnięcia i porażki, tj. ocena sprawności funkcjonowania w istotnych ze względu na ocenę kompetencji psychospołecznych sytuacjach w zakresie realizacji określonych zadań i celów.
- Wielkość zespołu, którym kierowała lub którego była członkiem. Można również pozyskać informacje na temat pełnionej przez nią funkcji i o wykazywaną jakość pracy.
- Ewentualne trudności, jakie sprawiała w kontaktach z przełożonymi, współpracownikami, klientami.

Przydatność pozyskiwania referencji do oceny kompetencji psychospołecznych znajduje uzasadnienie zwłaszcza, jeśli celem diagnozy jest ocena ich aspektu behawioralnego, przy założeniu oczywiście, że pozyskiwane informacje pochodzą z wiarygodnego źródła.

Wymienione w rozdziale metody pomiaru kompetencji psychologiczno-społecznych są zazwyczaj wykorzystywane na potrzeby organizacji. W odniesieniu do menedżerów, tak jak w przypadku innych pracowników, wykorzystuje się je najczęściej jako wspomagające podjęcie decyzje dotyczących selekcji, diagnozy potrzeb rozwojowych, oceny menedżerów czy też ewaluacji efektywności szkoleń.

Należy również podkreślić, że decydując się na konkretną metodę oceny kompetencji psychospołecznych, warto pamiętać o jej celu. Jeśli celem pomiaru będzie sprawdzenie czy jednostka dysponuje już zdolnością do generowania pożądanych zachowań możemy zastosować metody, które zmierzą aspekt behawioralny. Pomiar behawioralny nie będzie jednak predyktywny

dla oszacowania potencjału (talentu) jednostki. Tutaj bardziej przydatne okaże się zbadanie aspektu poznawczego i motywacyjnego. W wielu sytuacjach pomiar powinien się skupić właśnie na aspektach, które są znacznie trudniejsze do zmiany, a mianowicie zdolnościach i motywacjach do nabywania, doskonalenia i efektywnego wykorzystania kompetencji psychospołecznych. Strategiczne ukierunkowanie na rozwój menedżerskich talentów, wymaga oszacowania tych dwóch wymiarów, co pozwoli sprawdzić możliwości rozwoju przez daną osobę zachowań pożądaných w określonej roli menedżerskiej (Smółka, 2006: 84–87).

Tabela 7 ilustruje różne metody służące do diagnozy kompetencji miękkich z uwzględnieniem aspektu, które mierzą. Zestawienie to zostało uzupełnione o procesy w organizacji, w których najczęściej wymienione metody znajdują zastosowanie.

Tabela 7. Metody diagnozy kompetencji psychologiczno-społecznych – mierzony aspekt i zastosowanie w procesach organizacyjnych

Metoda diagnozy kompetencji psychologiczno-społecznych	Mierzony aspekt kompetencji psychologiczno-społecznych	Zastosowanie w procesach organizacyjnych
Ośrodek oceny i ośrodek rozwoju	W zależności od doboru metod może mierzyć wszystkie trzy aspekty: poznawczy, behawioralny i motywacyjny	rekrutacja i selekcja analiza potrzeb rozwojowych ocena okresowa pracowników
Ocena wieloźródłowa 180 stopni i 360 stopni	Aspekt behawioralny	ocena okresowa pracowników (cel ewaluacyjny, jak i rozwojowy)
Test kompetencyjny	Aspekt poznawczy lub motywacyjny (w zależności od zastosowanego formatu odpowiedzi)	rekrutacja i selekcja analiza potrzeb rozwojowych ocena efektywności szkoleń wsparcie w indywidualnej ocenie pracownika
Testy inteligencji emocjonalnej, społecznej, testy zdolności emocjonalnych i społecznych	Aspekt poznawczy	rekrutacja i selekcja analiza potrzeb rozwojowych
Kwestionariusze osobowości i temperamentu	Aspekt motywacyjny	rekrutacja i selekcja analiza potrzeb rozwojowych
Wywiady biograficzne i wywiady behawioralne	Aspekt motywacyjny	rekrutacja i selekcja analiza potrzeb rozwojowych
Wywiady sytuacyjne	Aspekt poznawczy	rekrutacja i selekcja
Testy sytuacyjne	Aspekt behawioralny	rekrutacja i selekcja analiza potrzeb rozwojowych
Referencje	Aspekt behawioralny	rekrutacja i selekcja

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Choć wszystkie wymienione metody cieszą się dużym uznaniem wśród specjalistów zajmujących się diagnozą kompetencji psychospołecznych, żadna z nich nie wydaje się być pozbawiona wad. Nawet cieszący się dużym uznaniem ośrodek oceny, nie jest wolny od niebezpieczeństw związanych z błędami w ocenie osób biorących w nim udział. Wydaje się zatem, iż najbardziej wiarygodne wyniki uzyskuje się poprzez połączenie wielu metod oceny kompetencji psychologiczno-społecznych.

Badania, które zostały opisane niniejszej książce nie są ograniczone do jednej organizacji, co w dużej mierze ograniczało możliwości zastosowania niektórych metod pomiaru kompetencji psychospołecznych. Wzięli w nich udział menedżerowie różnych szczebli, reprezentujący różnej wielkości przedsiębiorstwa, jak i zróżnicowane branże. Biorąc pod uwagę powyższe, autorka zdecydowała się na zastosowanie testu kompetencyjnego. Wybór tej metody był również podyktowany faktem, iż testy kompetencyjne w sposób szybki i rzetelny potrafią mierzyć kompetencje menedżerskie a to co szczególnie istotne to możliwość dotarcia poprzez ich stosowanie do tzw. wiedzy ukrytej, odznaczającej się tym, że jest nabywana przez doświadczenie, ma charakter proceduralny i jest wykorzystywana w praktyce (ang. Tacit knowledge – inteligencja praktyczna) (Nęcka, 2003). Dzięki zastosowaniu testu kompetencyjnego możliwe jest dotarcie do obszaru zachowań badanych, czyli do tego jak realnie postępują, jak działają w swojej roli zawodowej. Główne założenie, na którym opiera się przedmiotowe badanie mówi, że deklaracje badanego dotyczące jego zachowania w hipotetycznej sytuacji, są dobrym predykatorem rzeczywistego sposobu działania, gdyż opierają się na uprzednich zachowaniach i doświadczeniach, czyli tendencjach do określonego sposobu działania (Smółka, 2008). Ocenie podlega tutaj wybrany przez badanych sposób reagowania, działania, zachowania się w zaprezentowanych incydentach, a nie, jak w przypadku innych metod opinia na swój temat. Szansa na ocenę rzeczywistego zachowania badanego, a nie jedynie opinii na swój temat, wydaje się być szczególnym walorem testów kompetencyjnych. Ważna jest również możliwość zmierzenia wielu umiejętności, zdolności i wiedzy badanego, jak i nie bez znaczenia dla wyboru tej metody jest kwestia łatwości aplikacji testów kompetencyjnych oraz wysoko oceniana trafność fasadowa metody (wpływająca na zaangażowanie badanych).

W świetle prowadzonych przez autorkę badań ważne było, aby w jak najbardziej precyzyjny sposób dokonać oceny posiadanych przez badanych kompetencji psychospołecznych w związku z czym zasadne stało się wykorzystanie również innego narzędzia. Z jednej strony mogło to służyć ustaleniu trafności testu kompetencyjnego (strategia konfirmatywna), z drugiej strony pozwoliło

w bardziej kompleksowy sposób zbadać mierzoną zmienną poprzez pomiar różnych jej aspektów (strategia addytywna). W związku z powyższym zdecydowano się na zastosowanie w badaniach kwestionariusza osobowości, który poza faktem ujmowania interesujących autorkę obszarów – kompetencji psychologicznych i społecznych – w sposób szczególny odnosi się do tych zmiennych osobowościowych, które są szczególnie istotne w kontekście zawodowym. Wybór tego narzędzia był również podyktowany potrzebą analizy zmiennych osobowościowych mogących mieć związek z poziomem kompetencji psychospołecznych.

KSZTAŁTOWANIE PSYCHOLOGICZNO-SPOŁECZNYCH KOMPETENCJI MENEDŻERSKICH

3.1. Możliwości kształtowania psychologiczno- -społecznych kompetencji menedżerskich

Biorąc pod uwagę coraz większe zainteresowanie problematyką rozwijania kompetencji psychospołecznych wśród menedżerów, istotną kwestią staje się obszar związany z możliwościami ich kształtowania. Kompetencje psychologiczno-społeczne i możliwości ich rozwoju oraz doskonalenia stały się przedmiotem zainteresowania nie tylko przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych: zarządzania, psychologii, socjologii, pedagogiki, ale także praktyków – specjalistów do spraw zarządzania zasobami ludzkimi, trenerów personalnych, szkoleniowców, doradców zawodowych, psychoterapeutów czy pedagogów. W kontekście tym, wskazuje się z jednej strony na olbrzymią rolę tzw. naturalnego treningu społecznego, z drugiej zaś można zaobserwować rosnącą rolę metod celowego oddziaływania na poziom kompetencji psychologiczno-społecznych.

Wśród celowych form oddziaływania na psychologiczno-społeczne kompetencje menedżerskie wyróżnić można kształcenie o charakterze zintegrowanym, jak np. studia podyplomowe z obszaru omawianych kompetencji menedżerskich, e-learning, treningi menedżerskie oraz krótsze formy szkolenia, jakimi są warsztaty czy też odmienne w swojej specyfice oddziaływania typu coaching i mentoring.

Odnosząc się do możliwości uczenia się, rozwoju, szkolenia i edukacji kompetencji psychologiczno-społecznych nie można pominąć, zwłaszcza mając

tutaj na uwadze menedżerów, kontekstu organizacyjnego. Szereg działań mających na celu podnoszenie poziomu kompetencji psychospołecznych menedżerów jest podejmowanych z inicjatywy organizacji, które dostrzegając coraz to większe znaczenie omawianej grupy kompetencji projektują różnego rodzaju działania rozwojowe w tym obszarze. Michael Armstrong i Stephen Taylor (2016: 348–349), odnosząc się do procesu uczenia się i rozwoju, wyróżniają cztery składniki: uczenie się, rozwój, szkolenie i edukację. Uczenie się definiują jako proces nabywania i rozwijania wiedzy, umiejętności, zdolności, zachowań i postaw, które mogą modyfikować zachowania uczącego się zarówno w procesie doświadczania, jak i przez bardziej formalne metody – zatem może ono mieć miejsce zarówno w miejscu pracy, jak i poza nim. Rozwój to z kolei zwiększenie lub realizacja zdolności czy potencjału jednostki poprzez odpowiednie doświadczenia związane z uczeniem się i edukacją. Edukacja definiowana jest przez Armstronga i Taylora jako rozwój wiedzy, systemu wartości i zrozumienia, przydatnych we wszystkich dziedzinach życia, zaś szkolenie według autorów jest domeną organizacji, jest realizacją modelu (formalnych procesów) przekazywania określonych treści, które ułatwiają pracownikom nabywanie umiejętności, pozwalających im skutecznie wykonywać swoją pracę.

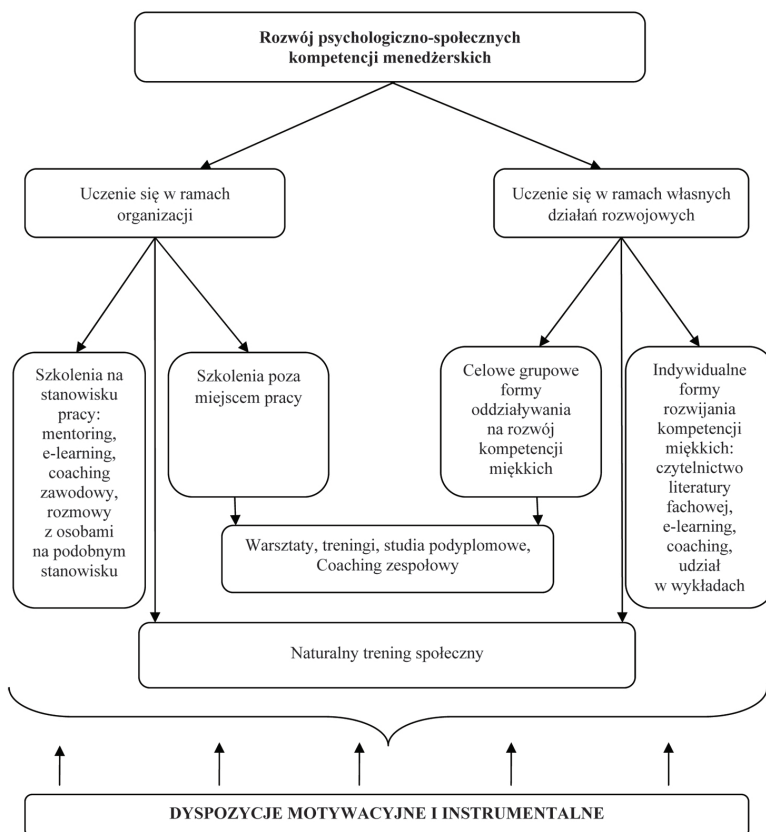
Odnosząc powyższe do kompetencji psychologiczno-społecznych rysuje się niezwykle duży obszar możliwości ich uczenia się i pól, na których menedżer może rozwijać swój potencjał. Jako, że kompetencje psychospołeczne w swojej istocie nie ograniczają się tylko do kompetencji zawodowych, które mogą być wykorzystane jedynie na gruncie organizacyjnym, ale są również, albo przed wszystkim, kompetencjami życiowymi, sprawia, że ich uczenie się odbywa się w różnych kontekstach, na przestrzeni całego życia jednostki.

Rysunek 12 przedstawia różne możliwości i formy, poprzez które menedżer może rozwijać swoje kompetencje psychospołeczne. Droga, na której odbywa się uczenie się kompetencji miękkich może przebiegać dwutorowo – w przestrzeni organizacyjnej (szkolenia na stanowisku i poza stanowiskiem pracy, jak i uczestniczenie w naturalnym treningu społecznym) i w życiu pozazawodowym (indywidualne i grupowe formy szkoleniowe, jak i uczestniczenie w naturalnym treningu społecznym) – niemniej jednak niezależnie od kontekstu i form, które zostaną „użyte” do rozwoju kompetencji psychospołecznych, intensywność i jakość treningu będzie zawsze zdeterminowana zmiennymi motywacyjnymi (temperamentalno-osobowościowymi) i instrumentalnymi (zdolnościowymi).

Proces rozwoju kompetencji psychospołecznych ma więc bardzo złożony charakter. Menedżerowie uczą się tych kompetencji nie tylko podczas realizowania swoich zadań zawodowych, czy poprzez uczestnictwo w szkoleniach,

które są oferowane przez organizację, ale również przez podejmowanie z własnej inicjatywy działań rozwojowych w tym obszarze. Tutaj podobnie można wskazać na obszar działań, które można zaliczyć do naturalnego treningu społecznego, jak i korzystanie z celowych form oddziaływania na poziom kompetencji psychologicznych i społecznych.

Rysunek 12. Rozwój psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich



Źródło: opracowanie własne.

Warto również zaznaczyć, że tak jak rodzice czy najbliższe otoczenie poprzez swoje oddziaływania mogą stymulować rozwój kompetencji psychospołecznych dziecka tak i organizacja może stwarzać różnego rodzaju możliwości uczenia się kompetencji miękkich. Realizuje się to nie tylko poprzez aktywną

politykę szkoleniową w tym zakresie, ale poprzez stwarzanie kontekstów do rozwijania kompetencji – gdzie kultura organizacyjna, wyznawane wartości czy model zarządzania są przestrzenią sprzyjającą rozwojowi tychże kompetencji.

Warto również zaznaczyć, że udziałowi w działaniach mających na celu rozwój kompetencji menedżerskich, które są inspirowane przez organizację będzie przyświecała podstawowa zasada zarządzania zasobami ludzkimi, według której należy inwestować w pracowników, aby tworzyć potrzebny organizacji kapitał intelektualny, a tym samym zwiększać jej zasoby wiedzy i umiejętności. Celem uczenia się w ramach organizacji będzie zatem zwiększenie skuteczności firmy (Armstrong i Taylor, 2016), przy czym oczywiście pożądanym jest, aby cele organizacji związane z rozwojem kadry kierowniczej były spójne z celami samych menedżerów. Warto również pamiętać, iż działaniom rozwojowym w obszarze kompetencji psychospołecznych, które menedżer podejmuje z własnej inicjatywy, może również przyświecać realizacja celu zwiększania własnej przewagi w obszarze zawodowym. Nie jest wykluczone jednak to, że działania te mogą wynikać z takich motywów osobistych, jak potrzeba afiliacji, zainteresowań, świadomości potrzeby samodoskonalenia, jak również czy też wyłącznie poprawiać jakość życia poza obszarem zawodowym. Zarówno pierwsza, jak i druga grupa potrzeb, które powodują chęć rozwijania kompetencji psychologiczno-społecznych, może u menedżera wynikać zarówno z motywacji zewnętrznej (np. awans), jak i motywacji wewnętrznej związanej z autoteliczną wartością samodoskonalenia w tym obszarze.

Tak jak podkreślano wcześniej w pracy na dynamikę i efektywność uczenia się tych kompetencji będzie miał wpływ szereg uwarunkowań zdolnościowych i temperamentalno-osobowościowych menedżera, które będą miały znaczenie niezależnie od kontekstu, w jakim te kompetencje są rozwijane.

3.2. Naturalny trening społeczny w kształtowaniu psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich

Naturalny trening społeczny towarzyszy jednostce na przestrzeni jej całego życia, odbywa się podczas interakcji z różnymi ludźmi w życiu codziennym zarówno prywatnym, jak i zawodowym. Naturalny trening kompetencji psychospołecznych odbywa się m.in. poprzez angażowanie się w działania wymagające wystąpień publicznych, uczenia innych, koordynowania różnego rodzaju przedsięwzięć, bycia aktywnym członkiem różnego rodzaju organizacji, zespołów czy stowarzyszeń, zatem można stwierdzić, iż o jego intensywności

świadczą takie wskaźniki, jak między innymi liczba pełnionych funkcji społecznych i częstość określonego rodzaju kontaktów z ludźmi.

Tak jak wcześniej wspomniano, na naturalny trening społeczny składają się wszystkie doświadczenia społeczne, rodzinne i zawodowe, nabywane przez jednostkę w interakcjach z innymi. Ludzie różnią się poziomem i rodzajem zaangażowania w relacje interpersonalne, co wyznacza poziom ich doświadczeń społecznych, który to wiąże się z rozwojem kompetencji. Analizując rolę treningu społecznego w rozwoju kompetencji psychospołecznych warto również zadać pytanie o przyczyny, które stoją za potrzebą zaangażowania się w sytuacje społeczne. Poza faktem, że dla osiągnięcia wielu celów społecznych konieczne są interakcje z ludźmi, ważna jest motywacja do zaangażowania się w trening społeczny, a ta zależy od potrzeb, wartości, celów jednostki i związanych z nimi zadań, te z kolei uwarunkowane są wymaganiami środowiskowymi z jednej, a właściwościami temperamentalno-osobowościowymi z drugiej strony (Martowska, 2012).

Jakkolwiek jednak wyżej wymienione zmienne wyznaczają różnice indywidualne w obszarze możliwości rozwijania kompetencji psychospołecznych, to jednak ich poziom bezpośrednio zależy od przebiegu treningu społecznego. Argyle (1978) wylicza warunki, które powinny być spełnione, aby zwiększyć skuteczność treningu społecznego:

- Dostęp do informacji zwrotnej: jest ważne, aby jednostka miała dostęp do informacji zwrotnej na temat przebiegu interakcji społecznej i jej wyniku. W przeciwnym razie codzienne doświadczenia społeczne będą mało efektywnym treningiem kompetencji psychospołecznych. Istotne jest również, aby analizowane informacji zwrotnych odbywało się w sposób systematyczny.
- Wypróbowywanie nowych reakcji i zachowań: warunek ten odnosi się do sytuacji, w której informacja zwrotna mówi, że dane zachowanie okazało się nieskuteczne w realizacji danego celu, wtedy jednostka powinna za pomocą prób i błędów lub modelowania społecznego odkryć i wypróbować bardziej skuteczną reakcję.
- Czas na refleksyjne zrozumienie: odnosi się do możliwości obserwowania z dystansu swoich zachowań i ich konsekwencji, dla samej jednostki, jak i dla innych.
- Udział trenera: uczenie się może być przyspieszone, gdy jednostce zapewni się pomoc trenera, czyli osoby, która będzie regularnie, w sposób systematyczny obserwować jednostkę podczas interakcji w określonych sytuacjach społecznych oraz zapewniać rzetelną informację zwrotną i instruktaż.

Należy zatem pamiętać, że każda interakcja z człowiekiem jest sytuacją treningową i szansą na doskonalenie umiejętności psychospołecznych. Doświadczenia płynące z treningu społecznego mają wielowymiarowy kontekst. Z jednej strony jednostka dzięki nim buduje własną wiedzę o regułach rządzących w świecie relacyjnym, z drugiej strony na bazie tych reguł jednostka konstruuje wiedzę, która pozwala budować kompetencje psychospołeczne (Martowska, 2012). Z badań przeprowadzonych wśród studentów (Bobrowska-Jabłońska i Iwanow, 2006) wynika, że osoby uzyskujące wyższe wyniki w zakresie kompetencji społecznych uczestniczą z większą intensywnością w naturalnym treningu społecznym niż osoby uzyskujące niższe wyniki. Odzwierciedla się to w zaangażowaniu w pracach organizacji studenckich, uczestniczeniu w zajęciach rozwijających kompetencje psychospołeczne, korzystaniu ze stypendiów zagranicznych, jak i podejmowaniu pracy zawodowej. Wszystkie wyżej wymienione aktywności wymagają kontaktów z ludźmi, dlatego też stanowią doskonałe pole do trenowania kompetencji psychologiczno-społecznych.

Naturalny trening społeczny jest również niezbędny we wdrażaniu wypracowanych w toku specjalistycznego szkolenia kompetencji psychospołecznych. Nawet jeśli szkolenie rozpoczęło się w tzw. laboratoryjnych warunkach, to i tak ostatecznie jest kontynuowane w toku codziennych sytuacji społecznych (Smółka, 2008).

Trening naturalny kompetencji psychospołecznych jest bliski temu co Armstrong i Taylor nazywają (2016) uczeniem się nieformalnym, opartym na doświadczeniu. Jak piszą, siedemdziesiąt procent wiadomości potrzebnych do wykonywania swoich obowiązków pracownicy zdobywają w sposób nieformalny a nie podczas sformalizowanych programów szkoleniowych. W badaniach przeprowadzonych pod kierownictwem Agnieszki Sitko-Lutek oraz Elżbiety Skrzypek (2009: 279–280) przedstawiciele 56 polskich przedsiębiorstw twierdzili, że najskuteczniejszym sposobem poprawy potencjału firmy w obszarze ZZZ są szkolenia i uczenie się w działaniu oraz wprowadzanie elementów zarządzania wiedzą i pozyskiwanie specjalistów z zewnątrz. Do najczęściej spotykanych form przekazywania wiedzy między członkami kadry menedżerskiej w obszarze ZZZ zaliczono metody naturalne, spontaniczne, odbywające się przy okazji wykonywania pracy (wymiana prywatnych opinii w zespołach zadaniowych, spontaniczne i nieformalne wymiany zdań czy obserwowanie postępowania bardziej doświadczonych kolegów). Wynika z tego, że taki sposób pozyskiwania kompetencji wynika przede wszystkim ze spontanicznych, codziennych naturalnych interakcji, czyli wykorzystania naturalnego treningu społecznego.

Wykorzystanie naturalnego treningu społecznego odbywającego się w przestrzeni organizacyjnej polega na korzystaniu w wydarzeń i doświad-

czeń, jakie menedżerowie napotykają w swojej codziennej pracy. Można powiedzieć, że menedżerowie uczą się za każdym razem, gdy zetkną się z nietypowym problemem, z nowym nieznanym zadaniem lub gdy zmieniają stanowisko. W kontekście omawianych w pracy kompetencji psychologicznych i społecznych polem do uczenia się będzie każda sytuacja, w której menedżerowie rozwiązują konflikty, przekazują informacje, przekonują, dyskutują, negocjują, prezentują, jak również momenty, w których muszą sami poradzić sobie ze stresem czy z różnymi trudnymi emocjami, które generuje praca zawodowa. Proces uczenia się będzie zachodził wtedy, gdy menedżer, podejmie refleksję nad tym, jakie działania zainicjował, a także w jaki sposób przyczyniły się one do sukcesu lub porażki. Takie retrospektywne lub refleksyjne uczenie się będzie skuteczne, jeśli menedżerowie zastosują płynące z niego wnioski w przyszłych sytuacjach. Uczenie się empiryczne (wykorzystujące naturalny trening społeczny) wsparte refleksją to potencjalnie najważniejsze formy nauki (Armstrong i Taylor, 2016). Niektórym menedżerom przychodzi one naturalnie, jednak część osób, pomimo wieloletniej praktyki w uczestniczeniu w określonych sytuacjach i rolach społecznych prezentuje niezadowalający poziom kompetencji psychospołecznych lub nadal popełnia wiele błędów. Aby trening naturalny był skuteczny, należy zadbać o przestrzeganie wymienionych wcześniej zasad, które będą sprzyjały jego efektywnemu pożytkowaniu (Smółka, 2008).

Należy jednak stwierdzić, że ta metoda doskonalenia kompetencji psychospołecznych ma pewne ograniczenia. Na kontekst z społeczny rozwoju człowieka składają się jego kontakty z pojedynczymi osobami, uczestniczenie w różnych grupach społecznych – rodzinnych, zawodowych, rówieśniczych, towarzyskich – przynależność, do różnych organizacji, wspólnot czy społeczności, a także podleganie wpływowi instytucji społecznych (Brzezińska, 2007). Kompetencje psychospołeczne będą zatem kształtowane przez tę przestrzeń i efekt tych oddziaływań nie zawsze jest pozytywny.

3.3. Celowe formy oddziaływania na rozwój kompetencji psychologiczno-społecznych

Projektując działania mające na celu podnoszenie, analizowanych w niniejszej pracy, kompetencji wśród menedżerów nie należy zapominać, iż przekazujemy wiedzę ludziom dorosłym, posiadającym już pewien zakres doświadczeń, poglądów itp. Wiąże się z tym inna specyfika uczenia się niż ma

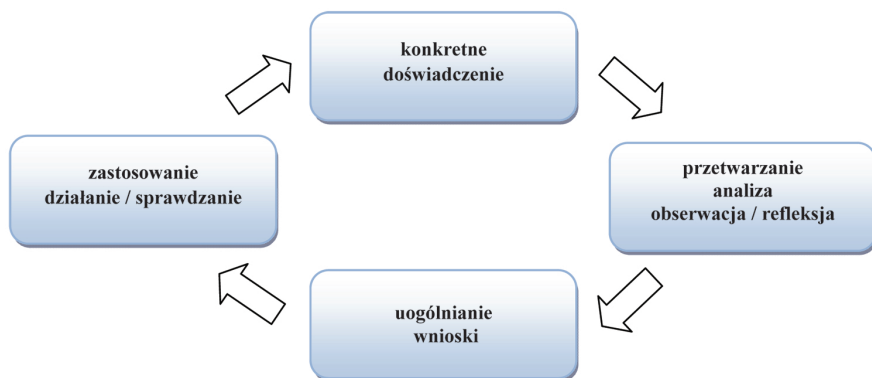
to miejsce w przypadku dzieci czy młodzieży. Warto przytoczyć tu koncepcję cyklu uczenia się ludzi dorosłych stworzoną przez Davida Kolba. Opiera się ona na następujących założeniach (Danilewicz i Szczesna, 2004: 158):

- „dorośli postrzegają siebie jako osoby dojrzałe i samodzielne;
- od osób prowadzących szkolenie oczekują szacunku i kompetencji;
- wymagają rzetelnej informacji zwrotnej na temat swoich postępów w nauce;
- nie lubią sformalizowanych warunków uczenia się, lepiej czują się w swobodnej atmosferze;
- najszybciej i najskuteczniej uczą się przez działanie;
- preferują zróżnicowane formy zadań, ćwiczeń i technik przekazywania wiedzy”.

Cykl uczenia się ludzi dorosłych składa się z czterech następujących po sobie etapów (rysunek 13) (Kolb, 1984): (1) doświadczania – wykonywania pewnej czynności, zadania bądź obserwacji; (2) obserwacji i refleksji nad doświadczeniem; (3) generalizowania – wyciągania wniosków, uogólnienia, odkrywania prawidłowości, które można ująć w spójną całość; (4) zastosowania – testowania nabytej wiedzy w praktyce.

Wszystkie wymienione etapy powinny być uwzględnione w procesie szkolenia mającego na celu rozwój kompetencji psychospołecznych.

Rysunek 13. Cykl uczenia się przez doświadczenie Davida Kolba



Źródło: opracowanie własne na podstawie Kolb, 1984.

Każdy z czterech etapów wymienionych przez Kolba jest ważny w szkoleniu kompetencji psychospołecznych. Jeżeli któryś z nich nie występuje, uczenie się nie zachodzi lub jego efektywność jest bardzo niska. Doświadczenie nie poddane refleksji może być źródłem najwyżej bardzo oczywistych i mało praktycznych wniosków, zaś nawet bardzo wnikliwie obserwowane i wartościowe wnioski mogą mieć tylko potencjalne znaczenie, jeśli nie zostaną spożytkowane podczas kolejnych doświadczeń (Smółka, 2008: 152–153).

Najbardziej popularną typologią jest podział metod rozwoju kompetencji według dwóch kryteriów, jak rozwój kompetencji w miejscu pracy (ang. *on the job*) oraz poza miejscem pracy (ang. *off the job*) oraz indywidualne i grupowe formy rozwoju (Juchnowicz, 2014). Do pierwszej grupy można zaliczyć instruktaż na stanowisku pracy, powierzenie specjalnych zadań czy mentoring, zaś szkolenia poza stanowiskiem pracy realizowane są za pomocą udziału szkolonych w konferencjach, warsztatów czy treningach itp.

W praktyce można zauważyć odchodzenie o przedstawionego podziału, gdyż bardzo często metody realizowane tylko poza organizacją są wykorzystywane miejscu pracy. Podobnie, metody stosowane wcześniej wyłącznie w formie indywidualnej, mają także formę grupową (np. coaching i mentoring) (Juchnowicz, 2014).

Warto również podkreślić, że działanie skierowane na rozwijanie kompetencji, w trakcie życia zawodowego menedżera, ma na celu z jednej strony pomóc zaspokoić jego indywidualną potrzebę samorealizacji, a z drugiej – podnieść efektywność organizacji, w której funkcjonuje (Szałkowski, 2002: 50). Należy również pamiętać, iż jednym z motywów uczenia się dorosłych jest chęć lepszego radzenia sobie z wymaganiami realnego życia. Konieczne jest zatem pokazywanie praktycznego zastosowania nowej kompetencji. Odniesienie ich do konkretnych sytuacji życiowych wzmacnia motywację do zaangażowania się proces szkolenia, pokazuje uczestnikom szkolenia przydatność tego czego się uczą (Łaguna, 2008: 31–32). Warto w tym miejscu odwołać się do teorii Edwarda L. Thorndike’a i Roberta S. Woodworth’a (1901), która mówi, że transfer z jednego zadania na drugie jest możliwy, gdy oba zadania mają elementy wspólne.

Należy nadmienić, że sposób nabywania kompetencji psychospołecznych jest złożony i nie jest zdeterminowany jedynie czynnikami natury przedmiotowej (metody i formy kształtowania kompetencji, wpływ środowiska społecznego), ale również związany jest z wieloma czynnikami natury osobowościowej (Turek i Wojtczuk-Turek, 2005), jak i posiadanymi zdolnościami. Biorąc to pod uwagę, kwestią istotną wydaje się być ustalenie rodzaju deficytów w omawianym obszarze, zanim zaczniesz się projektować, jakiekolwiek działania szkoleniowe.

Stephen N. Elliott i Frank M. Gresham (1987 za Martowska, 2012: 26) wyróżniają dwa typy deficytów w obszarze społecznego funkcjonowania. Pierwszy z nich określają mianem deficytu umiejętności, gdzie osoba nie jest skuteczna interpersonalnie, ponieważ nie nabyła potrzebnej umiejętności społecznej (deficyt uczenia się) lub też nie ma dostatecznej wprawy w korzystaniu z nabytej umiejętności (deficyt płynności zachowania). Drugi typ deficytu autorzy określają jako deficyt wykonania. Reprezentują go osoby, które nabyły potrzebną umiejętność, ale funkcjonują nieefektywnie, gdyż albo nie mają motywacji (deficyt motywacji), albo nie potrafią trafnie różnicować sygnałów społecznych. Efektem tego jest brak wycucia, w jaki sposób, wobec kogo i kiedy można zachować się w określony sposób (deficyt poznania społecznego) oraz brak wiary we własne możliwości do prezentowania kompetentnego społecznie zachowania (z uwagi na negatywną i często zaniżoną ocenę poziomu własnych umiejętności). Przejawia się to często w przyjmowaniu biernej roli społecznej. Autorzy uważają, że w zależności od rodzaju deficytów, w zakresie społecznego zachowania, należy stosować odmienny model treningowy: specyficzny lub metapoznawczy.

Należy również pamiętać, że niezależnie od rzetelnie zdiagnozowanych deficytów oraz trafnie dobranej formy szkoleniowej, uczenie kompetencji społecznych wiąże się głównie z przewyciężaniem istniejących, silnych reakcji nawykowych oraz ze zmianami w elementach osobowości, kluczowych dla poczucia tożsamości osoby uczącej się. Dlatego też trening kompetencji psychospołecznych jest często związany z silną postawą obronną osoby uczącej się, która wzmagą konieczność wielokrotnego powtarzania nowych zachowań w przeciągu dłuższego czasu. Ponieważ w tym okresie może dojść do popełnienia wielu pomyłek i błędów, podczas stosowania nowo nabytych umiejętności, ważne jest aby trenowany nie tylko odznaczał się dużą motywacją, ale również miał zagwarantowany kompletny instruktaż oraz niezbędne wsparcie, które pomoże mu utrzymać motywację i kontynuować trening umiejętności, aż do czasu ich pełnego zautomatyzowania (Cherniss, 2000).

Projektując działania szkoleniowe i ścieżkę rozwoju kompetencji psychospołecznych dla konkretnej osoby warto także skorzystać dorobku psychologii i pedagogiki w obszarze podstawowych teorii uczenia²⁷, typów wiedzy²⁸,

²⁷ Warto w tym kontekście odwołać się, choćby do teorii wzmocnienia, teorii społecznego uczenia się czy teorii uczenia się jako procesu poznawczego zob. Bandura, A. (2015). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: PWN; Włodarski, Z. (1998). *Psychologia uczenia się*. Warszawa: PWN.

²⁸ Literatura z zakresu psychologii najczęściej odwołuje się do dwóch popularnych podziałów. Pierwszy pochodzący od filozofa Gilberta Ryle'a (1949) to podział na: Wiedzę deklaratywną

działania procesów poznawczych człowieka²⁹ oraz uwzględnić preferowany przez szkolonego sposób uczenia się³⁰.

3.3.1. Grupowe formy szkolenia kompetencji psychologiczno-społecznych – treningi i warsztaty menedżerskie

Wykorzystywanie formy treningowej w rozwijaniu psychologiczno-społecznych kompetencji wśród menedżerów jest obecnie powszechne. Trening stosowany w szkoleniu menedżerów ma na celu przygotowanie ich do sprawnego działania i doskonalenia umiejętności. Jego głównym celem jest modelowanie zachowań w sytuacjach problemowych i szczególnie trudnych (Jarmuż i Witkowski, 2009).

Ważną postacią w genezie grupowych form rozwoju psychospołecznego, jest wybitny psycholog Kurt Lewin, który w 1946 roku wysunął ideę, że można ćwiczyć umiejętności interpersonalne za pomocą technik grupowych. Szybki rozwój treningów grupowych zawdzięcza się również psychologowi klinicznemu Carlowi Rogersowi, który po II wojnie światowej rozpoczął treningi dla psychoterapeutów, którzy mieli pełnić funkcje doradców dla żołnierzy powracających z wojny. Celem tych spotkań było wywołanie u uczestników lepszego rozumienia siebie, uświadomienie sobie własnych uczuć i postaw w relacjach społecznych. Rogers wkrótce rozwinął koncepcję spotkania (*encounter*) łączącego funkcje pobudzenia rozwoju osobowości z zadaniami doskonalenia stosunków międzyludzkich (Zaborowski, 1997: 23–24).

Warto podkreślić, że wśród badaczy nie ma ostrych kryteriów, służących do różnicowania warsztatów i treningów. Głównym zadaniem zarówno treningu, jak i warsztatu, mającego zastosowanie w szkoleniu jest oddziaływanie

(wiedza że) vs Wiedzę proceduralną (wiedza jak). Druga również często przywoływana dycho-
tomia to: wiedza ukryta (*tacit knowledge*) vs wiedza jawna (*explicite knowledge*). Podkreślane
są tutaj nie tylko różnice wynikające ze strony formalnej i treściowej wiedzy, ale również w od-
miennym charakterze procesu jej nabywania, co może być szczególnie istotne przy projektowa-
niu działań rozwojowych. W kontekście kompetencji miękkich szczególnie interesująca wydaje
się być koncepcja wiedzy ukrytej.

²⁹ Głównie procesów zapamiętywania uczenia się, jak i dotyczących elementarnych (jak uwaga i świadomość, percepcja, kontrola poznawcza) i złożonych procesów poznawczych (min. myślenie, rozumowanie, rozwiązywanie problemów) zob. Nęcka, E., Szymura, B. i Orzechowski, J. (2017). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: PWN.

³⁰ Najczęściej przywoływane analizy sposobów uczenia się to: style uczenia się wg. Honeya i Mumforda (1996), którzy wyróżniają: aktywistów (empiryków), obserwatorów (refleksyjnych), teoretyków, pragmatyków.

na sferę psychiczną osób biorących w nich udział. Obejmuje one świadomie kierowany proces, zmierzający do osiągnięcia na drodze specjalnych ćwiczeń wysokiej ogólnej sprawności psychicznej i opanowania specjalnych nawyków oraz umiejętności, zapewniających uzyskanie skuteczności i efektywności działania (Wojtczuk-Turek, 2010).

Bardzo często doskonalenie umiejętności psychospołecznych menedżerów odbywa się w formie treningu, czyli kompleksowego systemu kształcenia obejmującego spójne merytorycznie i czasowo techniki nauczania. Udział osób szkolonych jest tu wybitnie czynny (Danilewicz i Szczesna, 2004: 174). Wyodrębnia się trening psychologiczny ogólny, dotyczący usprawnienia i przekształcenia całej osobowości (potrzeby, postawy, wartości) oraz trening specjalny (Węglowska-Rzepa, 1990). Ten drugi rodzaj treningu wpisuje się nurt doskonalenia kompetencji psychospołecznych. Jest on bowiem nakierowany na rozwijanie określonych funkcji psychicznych czy też nowych umiejętności. Proces treningowy ma charakter dynamiczny. Wynika to ze specyfiki kompetencji psychospołecznych, których doskonalenie wymaga ćwiczenia nowych zachowań i wypracowania nowych nawyków interpersonalnych.

„Zakładając niekwestionowaną potrzebę rozwijania u menedżerów kompetencji psychospołecznych jako istotnych czynników warunkujących ich efektywność zawodową, pojawia się pytanie nie tylko o formy edukacji, w ramach, których mogłyby być rozwijane, ale także o skuteczne metody” (Turek i Wojtczuk-Turek, 2005: 181). Metodami nauczania, które wykorzystuje się w oddziaływaniach szkoleniowych mających na celu doskonalenie psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich są m.in. wykład, dyskusja, analiza przypadku oraz studium przypadku, granie ról, gry i symulacje. Wśród metod, które pozwalają w pełni rozwinąć kompetencje psychologiczne i społeczne wskazywane są tzw. metody aktywizujące, które uwzględniają podstawowe funkcje człowieka: poznawanie odkrywanie i przeżywanie (Śnieżyński, 1984). W tym miejscu należy wspomnieć, że u podstaw metod aktywizujących leżą założenia kształcenia problemowego, którego prekursorem jest John Dewey. Według Dewey’a prawdziwe myślenie związane jest tylko z rozwiązywaniem problemów. Opracował więc metodę ich rozwiązywania, która składała się z pięciu etapów (Kupisiewicz, 1994: 43–44):

1. Doprowadzenie do odczucia trudności.
2. Sformułowanie problemu.
3. Wsuniecie hipotezy (hipotez) dotyczących rozwiązania problemu.
4. Weryfikacja logiczna lub/i empiryczna hipotezy (hipotez).
5. Testowanie wybranej hipotezy w działaniu.

Za szczególnie ważny, uważał Dewey, etap ostatni, ponieważ tylko testowanie przez doświadczenie dowodzi, według niego, słuszności, jakiejś koncepcji (postawionego problemu).

W podejściu aktywizującym w centrum uwagi znajduje się nie program szkolenia, a uczący się i ich proces uczenia się. Wspomaganie procesu uczenia się polega na takim organizowaniu sytuacji, aby stworzyć okazję do nowych doświadczeń, eksperymentowania. Zadaniem prowadzącego szkolenie polega więc nie na przygotowaniu wykładów, ale na planowaniu aktywności uczestników, na przygotowaniu ćwiczeń i problemów oraz na dostarczeniu pomocy, materiałów i ułatwieniu ich wykorzystania (Łaguna, 2008: 141).

Porównanie elementów procesu nauczania/uczenia się w podejściu aktywizującym i tradycyjnym ilustruje tabela 8.

Tabela 8. Porównanie elementów procesu nauczania/uczenia się w podejściu aktywizującym i tradycyjnym

Elementy sytuacji	Metody tradycyjne	Metody aktywizujące
CEL	<ul style="list-style-type: none"> - Akcent na realizację programu - Rozwój sfery poznawczej 	<ul style="list-style-type: none"> - Akcent na uczącego się i jego umiejętności - Rozwój sfery poznawczej, emocjonalnej i społecznej w równym stopniu - Nacisk na ekspresję twórczą - Rozwijanie samodzielnego myślenia, autonomii wewnętrznej - Wyzwolenie procesu samokształcenia
TRENER – NAUCZYCIEL	<ul style="list-style-type: none"> - Prowadzący jako dystrybutor i źródło wiedzy, ekspert - Akcent na zasób wiedzy teoretycznej prowadzącego 	<ul style="list-style-type: none"> - Trener jako aranżujący sytuację uczenia się, jako osoba wspierająca - Akcent na postawy prowadzącego: szacunek, ciepło, akceptacja
UCZĄCY SIĘ	<ul style="list-style-type: none"> - Bierna rola uczącego się - Motywacja zewnętrzna przez kary i nagrody np. w postaci ocen 	<ul style="list-style-type: none"> - Aktywna rola szkolonego - Pobudzenie motywacji wewnętrznej, zainteresowań, nagrody i kary zewnętrzne nie są konieczne
PROGRAM NAUCZANIA	<ul style="list-style-type: none"> - Separacja treści - Wiedza głównie teoretyczna - Uczący się nie mają nic do powiedzenia w planowaniu programu 	<ul style="list-style-type: none"> - Integracja treści - Łączenie teorii z praktyką - Udział uczących się w planowaniu programu

Elementy sytuacji	Metody tradycyjne	Metody aktywizujące
METODY/ TECHNIKI NAUCZANIA	<ul style="list-style-type: none"> - Dominacja wykładu, technik pamięciowych - Praca frontalna nad zadaniami takimi samymi dla każdego uczącego się - Zasady pracy określone przez nauczyciela trenera - Szttywna aranżacja przestrzeni (rzędy) - Mało testowania 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominacja technik „odkrywczych”, eksperymentalnych, uczenia się przez doświadczenie - Praca grupowa i indywidualna - Zasady pracy mogą być negocjowane - Elastyczna aranżacja przestrzeni - Mało testowania
GRUPA	<ul style="list-style-type: none"> - Akcent na rywalizację - Komunikacja jednokanałowa nauczyciel – uczący się, zdominowana przez trenera - Akcent na utrzymanie ciszy 	<ul style="list-style-type: none"> - Akcent na współpracę - Komunikacja każdego z każdym - Wykorzystanie elementów treningu grupowego

Źródło: Łaguna, 2008: 143.

Trening kompetencji psychospołecznych jest formą partycypującego uczenia się, gdzie przy pomocy różnych metod pobudza się aktywność szkolonych, aby umożliwić im osiągnięcie lepszych efektów i pełniejsze wykorzystanie ich talentów. Aktywne szkolenie powoduje, że jego uczestnicy angażują się poznawczo, samodzielnie rozważają nawet trudne zagadnienia, rozwiązują problemy i stosują w praktyce to, czego się nauczyli. Tak prowadzony trening obejmuje strategie, które stymulują czynny udział osób uczących się, pomagają w pracy zespołowej i ogniskują uwagę uczestników na przedmiocie nauczania (Silberman i Auerbach, 2006: 35). Bardzo istotne jest organizowanie sytuacji uczenia się przez doświadczanie, analizę, porównanie, autorefleksję gdyż angażuje to uczestników zarówno poznawczo, emocjonalnie, jak i motywacyjnie, co pozwala na trwalsze przyswojenie przekazywanych treści, daje szansę odniesienia się do własnych doświadczeń, a także umożliwia transfer zdobytej wiedzy (Turek i Wojtczuk-Turek, 2005: 182). Poniżej zaprezentowano najbardziej popularne metody aktywnego wspierania rozwoju kompetencji psychologiczno-społecznych.

3.3.1.1. Dyskusja

Dyskusja jest jedną z częściej stosowanych metod aktywizujących w trakcie szkoleń skierowanych dla dorosłych. Jest to metoda stosunkowo najmniej ustrukturyzowana, jej przebieg nie poddaje się w takim stopniu kontroli jak przebieg innych metod szkoleniowych. Wpływają na nią bowiem sami uczestnicy, którzy najczęściej biorą w niej udział na równych prawach (Łaguna,

2008: 148). Dyskusja polega na wymianie zdań, poglądów, wiedzy na jasno określony, konkretny temat (przedmiot dyskusji) przez wszystkich uczestników treningu. Ich rola jest czynna, polega na zadawaniu pytań, poddawaniu pewnych kwestii w wątpliwość, wspólnym szukaniu rozwiązań (Danilewicz i Szczęsna, 2004: 174). Można wyróżnić kilka odmian dyskusji. Pierwszą z nich jest dyskusja rozwijająca się w toku wspólnego rozwiązywania problemu przez grupę. Inną odmianą jest dyskusja ukierunkowana na kształtowanie przekonań i poglądów uczestników treningu, w których decydującą rolę odgrywają ich własne oceny i systemy wartości. Trzecim rodzajem jest dyskusja, której celem jest uzupełnienie własnej wiedzy przez uczestników (Zubrzycka-Maciąg, 2007: 79). Ze względu na liczbę uczestników biorących udział w dyskusji możemy również dokonać podziału na dyskusję w całej grupie, dyskusję z podziałem na podgrupy i dyskusję w parach.

Do głównych zalet dyskusji należą: możliwość uczenia się od siebie nawzajem, zaangażowanie i zainteresowanie uczestników, stymulowanie do przemyślenia własnych doświadczeń, okazja do poszukiwania wspólnych wniosków. Mel Silberman i Carol Auerbach (2006: 29) podkreślają, aby pamiętać, że w dużym stopniu o wartości aktywnego szkolenia decyduje dyskusja, którą przeprowadza się po zakończeniu zajęć i podczas której uczestnicy zastanawiają się nad tym, co działo się w trakcie nauki. Wartością dodaną dyskusji jest możliwość doskonalenia podczas uczestnictwa w niej swoich kompetencji komunikacyjnych, jak i również kompetencji współpracy w zespole.

Jednakże jak każda metoda dyskusja ma również pewne słabości: jej efekt zależy głównie od udziału i zaangażowania uczestników, a przebieg i wnioski mogą być trudne do przewidzenia. Może również zabierać zbyt dużo czasu, zwłaszcza, jeśli wśród uczestników są osoby o mocnych przekonaniach lub, gdy grupa jest dość liczna (Łąguna, 2008: 152). Część problemów, związanych z tą metodą szkoleniową, jest najczęściej artykułowanych przez osoby lękowe, nieśmiałe, dla których trudnością jest nie tylko „przetłamanie się” i zabranie głosu na forum grupy, ale również trudność z doświadczeniem głosu, zwłaszcza gdy mają do czynienia z dominującymi uczestnikami w dyskusji (Staszkiwicz, 2009).

3.3.1.2. Analiza/studium przypadku

Jest to odmiana metody symulacyjnej, w której uczestnikom szkolenia przedstawia się pewne przypadki – sytuacje, które prawdopodobnie mogą wystąpić w ich życiu zawodowym. Zadaniem szkolonych jest zanalizowanie przedstawionej sytuacji, zidentyfikowanie problemu i przedstawienie możliwych rozwiązań.

Można wyróżnić różne warianty metody analizy przypadków (Żukowski, 1998: 405). Jednym z nich jest metoda analizy przypadków (ang. *Case – problem – method*) polegająca na przedstawieniu w uproszczonej formie opisu sytuacji zawierającej informacje niezbędne do rozwiązywania problemu. Podjęcie właściwej decyzji wymaga tu przestrzegania pewnych zasad oraz wykorzystywania specjalnych technik służących do znalezienia rozwiązania. Możliwe jest podjęcie jedynej prawidłowej decyzji. Inną odmianą omawianej metody jest studium przypadku (ang. *Case – study – method*) polegające na rozwiązaniu postawionego problemu i podjęciu przez uczestników treningu odpowiednich decyzji na podstawie obszernego kompleksowego opisu sytuacji. Dopuszczalne są różne rozwiązania opisanego problemu. Ten drugi rodzaj przypadków wydaje się bardziej odzwierciedlać specyfikę problemów przedkładanych uczestnikom na szkoleniach kompetencji psychospołecznych.

W kontekście tej metody można wskazać przypadki, które tak jak opisano wyżej zawierają opis skomplikowanej sytuacji, a zadaniem uczących się jest określenie głównego problemu i zaproponowanie rozwiązań wraz z uzasadnieniem pomysłów. Drugi rodzaj przypadków obejmuje takie scenariusze sytuacji, na podstawie których uczestnicy mają zaproponować rozwiązania dla poszczególnych bohaterów oraz określić wady i zalety tych rozwiązań. Ten rodzaj analizy często stanowi punkt wyjścia do metody odgrywania ról, która jest często wykorzystywana w szkoleniu kompetencji psychologiczno-społecznych (Łaguna, 2008: 156).

Dobrze skonstruowane i przeprowadzone studium przypadku powinno dawać uczestnikom treningu okazję do aktywnego udziału w analizie i dyskusji na temat sytuacji podobnych do tych, które występują w życiu. Celem tej metody jest spowodowanie, aby uczestnicy szkolenia na podstawie przedstawionych im faktów doszli do wniosków, które można zaobserwować w ich praktyce zawodowej (Wdowicz, 1999). Otwarty charakter studium przypadku powoduje, że w trakcie analizy ujawniają się różne, często przeciwstawne pomysły. Może to prowadzić do pojawienia się konfliktów. Podobnie zresztą jak w rzeczywistych sytuacjach związanych z „użyciem” psychospołecznych kompetencji w zarządzaniu. Uczestnicy uczą się zatem także tej kompetencji, która jednocześnie może być również przedmiotem analizy. Inną kwestią jest rozwój, tak ważnego w zarządzaniu, twórczego myślenia. Każdy przypadek zawiera dylemat, który może być rozwiązany na różne sposoby. Znalezienie najlepszych rozwiązań wymaga zastosowania myślenia dywergencyjnego, czyli kreowania różnych propozycji, co jest związane z kreatywnym myśleniem (Jarmuż i Witkowski, 2004: 152–153).

Zastosowanie metody studium przypadku podczas treningu menedżerskiego, umożliwia kształtowanie wielu umiejętności (Burton i Michale, 1999) np. pozyskiwania, gromadzenia informacji, ich selekcji, interpretacji, techniki zadawania pytań, wyłaniania problemów priorytetowych, krytycznej analizy zawartych faktów, projektowania alternatywnych rozwiązań, prezentacji i uzasadniania swoich propozycji oraz podejmowania decyzji. Wśród innych wymienianych walorów zastosowania studium przypadku argumentuje się, iż zbliża ono do praktyki, daje możliwość sprawdzenia nabytej wiedzy, ale co najważniejsze bardzo często rodzi refleksje nad trenowanymi umiejętnościami. Problemem może być sytuacja szkoleniowa, w której studium przypadku nie jest osadzone w jakiejś teorii i wtedy niewiele wnosi. W tym kontekście pojawiają się opinie o wsparciu tej metody wykładem (Staszkiwicz, 2009). Mocną stroną korzystania ze studium przypadku jest fakt, że niezależnie od tego, jakie kompetencje są przedmiotem treningu, zawsze w toku wykorzystania tej metody rozwijane są kompetencje związane z komunikowaniem się, rozwiązywaniem konfliktów, jak i kreatywne myślenie.

3.3.1.3. Odgrywanie ról (inscenizacja)

Odgrywanie ról/inscenizacja jest jedną z tych metod aktywizujących, w których uczenie się jest wyraźnie powiązane z działaniem (Łaguna, 2008: 170). Odgrywanie roli określa rodzaj aktywności, w której członkowie grupy otrzymują ściśle określony scenariusz ze wskazówkami do jego interpretacji, bądź jedynie zarysowany ogólny temat improwizacji, ewentualnie wzbogacony charakterystyką występujących postaci (Zubrzycka-Maciąg, 2007: 73). Osoby biorące udział w treningu odgrywają role np. „kierownika reagującego na krytykę ze strony podwładnych” w celu zdobycia doświadczenia w stosunkach międzyludzkich.

Występuje trzy główne fazy ćwiczenia związane z graniem roli (Argyle, 2002):

1. Wykład, dyskusja, demonstracja, film – dotyczą poszczególnych aspektów kompetencji.
2. Zdefiniowana sytuacja problemowa oraz wybór osób, które grają scenkę. Zaangażowani pozoranci mogą w trakcie scenki przekazywać różne trudności, a obserwatorzy mogą wypełniać arkusze obserwacji.
3. Sesja sprzężenia zwrotnego zawierająca werbalne uwagi szkolących, dyskusje z innymi trenującymi, ewentualnie przegląd nagrań. Sprzężenie zwrotne może pochodzić od innych członków grupy, zarówno w trakcie otwartej dyskusji, jak i dyskusji w mniejszych grupach, oraz kwestionariuszy czy arkuszy obserwacyjnych. Informacje zwrotne mogą

być dostarczone również przez trenera, który powinien mieć pozycję umożliwiającą mu udzielenie eksperckich porad. Warto jednak pamiętać o zachowaniu wycucia w tej trudnej dla szkolących się sytuacji, tak aby z jednej strony nie urazić trenujących, ale zarazem wystarczająco jasno i stanowczo udzielić wskazówek, by wyrzucić jakiś efekt. Źródłem informacji zwrotnych może być również nagranie wideo, które umożliwia ukierunkowanie uwagi trenujących na behawioralne aspekty wykonania. Werbalna informacja ma na celu zwrócenie uwagi na to, co trenujący czyni źle i sugerowaniu alternatywnych sposobów zachowania. Nagrania zaś mogą dostarczyć dowód, na dokładność tego co zostało powiedziane.

Często występuje kolejna faza, w ramach której sesja zostaje powtórzona tzw. powtórne uczenie się. Stosuje się również powtarzanie określonego zachowania za osobą, która jest modelem (najczęściej funkcję tę pełni trener). Tego typu ćwiczenie to skuteczna procedura przezwycięzania utartych i nieefektywnych schematów zachowań w relacjach międzyludzkich. Pomocne może być tutaj przygotowanie arkuszy dla obserwatorów i wskazówek do analizy sytuacji dla całej grupy. Pomaga to mniej wprawnym obserwatorom skupić się na najważniejszych aspektach ćwiczonych umiejętności, ukierunkowuje uwagę oraz uwrażliwia na szczególnie ważne elementy danego zachowania (Łaguna, 2008: 173–177).

Z zastosowania tej metody szkolenia wynikają następujące korzyści (Bartkowiak, 1999: 152): zaangażowanie osoby uczącej się w przedstawiony rodzaj zachowania i jego analizę; praktyka w nabywaniu nowych zachowań; natychmiastowe otrzymanie informacji zwrotnych ze strony pozostałych uczestników szkolenia; znaczący transfer przyczynia się do przenoszenia zachowań do pracy, jeśli zachowania te w trakcie szkolenia okazały się skuteczne.

Badania wykazały, że granie roli jest najbardziej efektywną formą treningu umiejętności społecznych (Argyle, 2002). Granie ról było wśród badanych (Staszkiwicz, 2009) oceniane jako jedna z najciekawszych metod doskonalenia miękkich kompetencji. Wśród opinii pojawiały się argumenty, iż jest to najbardziej wartościowa metoda w procesie trenowanie kompetencji psychospołecznych. Pozwala ona bowiem uczestnikom wykorzystać nabytą wiedzę podczas treningu i przećwiczyć ją w bezpiecznych warunkach. Niewątpliwie korzyści są tu również związane z możliwością obserwacji innych uczestników szkolenia w granych przez nich rolach, wspólne ocenianie zachowań innych i wzajemne wsparcie podczas ćwiczenia umiejętności. Osoby badane podkreślały zarazem, iż jest to metoda bardzo trudna i wymagająca od nich

przełamania pewnych oporów związanych z ćwiczeniem swoich umiejętności na forum grupy, jednakże niewątpliwym walorem jest tu pełne zaangażowanie się w odgrywaną rolę i mobilizacja do osiągnięcia jak najlepszych rezultatów. Podobne opinie są formułowane przez trenerów i osoby zajmujących się prowadzeniem szkoleń. Jarmuż i Witkowski (2004: 135–143) twierdzą, że jest to najbardziej chyba niebezpieczny sposób prowadzenia warsztatu, a jednocześnie najchętniej wykorzystywany. Opór jest szczególnie silny, kiedy do analizy wykorzystywana jest kamera, gdyż odgrywanie ról stanowi ekspozycję społeczną, a kamera ją zwielokrotnia. To powoduje bardzo mocną koncentrację na sobie i poczucie dużego zagrożenia. Autorzy wychodząc naprzeciw tym problemom proponują korzystanie z różnych procedur odgrywania ról i sposobów ich analizy. Określona procedura zapewnia kontrolę ekspozycji społecznej oraz ilości informacji zwrotnych jaką otrzymują uczestnicy szkolenia. Wśród procedur bezpiecznych wymieniają: odgrywanie ról w równoległych dwójkach, odgrywanie ról w równoległych trójkach oraz procedurę symultaniczną. Pomimo, iż wymienione procedury są bardziej bezpieczne dla uczestników to trener nie jest tutaj w stanie ocenić, na ile opanowali oni ćwiczone umiejętności. Taka możliwość pojawia się przy zastosowaniu procedur publicznych, wśród których wymieniane są: odgrywanie ról na forum grupy; odgrywanie ról na forum grupy z udziałem kamery, bez odtwarzania; odgrywanie ról na forum grupy z udziałem kamery i publicznym odtwarzaniem.

W badaniach przeprowadzonych wśród uczestników treningów psychospołecznych kompetencji menedżerskich, jako bazowe warunki realnego zaangażowania się w proces odgrywania ról (procedura publiczna) szkoleni wskazywali odpowiedni poziom zaufania grupowego, który pozwoliłby na ewentualne eliminowanie problemów wynikających z nieśmiałości niektórych osób lub też obaw przed ośmieszeniem się (Staszkiwicz, 2009). Zadaniem trenera wydaje się być dążenie do zastosowania procedury publicznej grania roli, gdyż tylko wtedy szkoleni mogą uzyskać pełną informację zwrotną. Jak piszą Sławomir Jarmuż i Tomasz Witkowski (2004: 137) najbardziej ogólnym zaleceniem jest zwiększanie ilości przekazywanych informacji zwrotnych i ekspozycji wraz ze zwiększeniem stopnia zaawansowania grupy w szkoleniu oraz poziomu integracji uczestników szkolenia.

Wadą omawianej metody jest często negatywne nastawienie uczestników do pełnionych ról. Należy także zdawać sobie sprawę z tego, że jeśli pełniona rola nie doprowadzi do sukcesu, nie zostanie na stałe włączona do repertuaru zachowań jednostki. Jak pokazują badania, odgrywanie ról jest jedną z najczęściej stosowanych technik rozwoju umiejętności poza stanowiskiem pracy (Bohdziewicz i Urbaniak, 2004: 101). Wskazywanym problemem w kontekście

tej metody szkolenia kompetencji psychologiczno-społecznych jest trudność w przeniesieniu tego, czego wyuczyli się trenujący w trakcie szkolenia, na obszar życia zawodowego. Istotne jest tutaj, aby przekonać trenujących, by wielokrotnie między sesjami szkoleniowymi, wypróbowywali to, czego się nauczyli (Argyle, 2002).

3.3.1.4. Gry i symulacje

Metody symulacyjne zakładają tworzenie „sztucznych modeli organizacji”, grupy lub sytuacji interpersonalnej, a następnie wymagają ustosunkowania się i reagowania na nie uczestników treningu, tak jakby występowały w naturalnych warunkach (Bartkowiak, 1999: 152). Gry i symulacje jako podobne metody szkolenia traktuje się najczęściej łącznie, czasem nawet określając je jedną nazwą „gry symulacyjne”. Zarówno gry, jak i symulacje stanowią pewnego rodzaju uproszczony model rzeczywistości. Taki uproszczony model jest zwykle bardziej zrozumiały od skomplikowanej rzeczywistości a jego konstrukcja pozwala lepiej analizować problemy i szukać ich rozwiązania (Łaguna, 2008: 164). Warto jednak zaznaczyć, że są autorzy, którzy wyraźnie rozgraniczają te dwie metody (Jarmuż i Witkowski, 2004).

Aby zastosowanie gier i symulacji przyniosło pożądane efekty, podczas ich opracowania, należy zwrócić uwagę na kilka istotnych elementów (Silberman i Auerbach, 2006: 171–175): gry i symulacje powinny odnosić się do zagadnień ważnych z punktu widzenia uczestników; po zabawnych grach, osadzonych w wymyślonych realiach, mogą nastąpić gry bardziej poważne, zbudowane z elementów znanych uczestnikom z ich własnej pracy; instrukcje do gier i symulacji powinny być dokładnie objaśnione; aby efektywnie wykorzystać doświadczenia zebrane podczas gier i symulacji, powinny one zostać przedyskutowane po wykonaniu ćwiczenia.

Gry i symulacje menedżerskie nawiązują do sytuacji rzeczywistych, gdyż ich celem jest odwzorowanie realnych sytuacji, niemniej jednak w sytuacji szkoleniowej uczestnicy podejmują decyzję, które mają charakter nierzeczywisty, czyli prowadzą do skutków tylko w sztucznym środowisku szkoleniowym. Wykorzystanie sytuacji nierzeczywistych (ang. *counterfactual*, *virtual reality*) w szkoleniach posiada wiele zalet w odróżnieniu od szkolenia w środowisku rzeczywistym (*learning by doing*). Do najważniejszych z nich zaliczyć można (Kulawczuk, 2012: 45):

- obniżenie negatywnych skutków podjęcia błędnych lub wadliwych decyzji;
- możliwość przećwiczenia szeregu wariantów podejmowania decyzji;

- możliwość występowania uczestników szkolenia w różnych rolach, co pokazuje im wiele wymiarów decyzji;
- możliwość daleko idącego wcielania się szkolonych w swoje role, co z reguły nie jest możliwe w środowisku rzeczywistym, w którym uczestnicy procesu podejmowania decyzji muszą miarkować swoje decyzje;
- możliwość wywierania wpływu na kształtowanie uwarunkowań (naganianie faktów), co jest niemożliwe w środowisku rzeczywistym;
- możliwość „bezkarnego” kreowania nowych sytuacji decyzyjnych w wyniku podjęcia decyzji;
- czynniki efektywnościowe: niski koszt i wysoka efektywność w czasie.

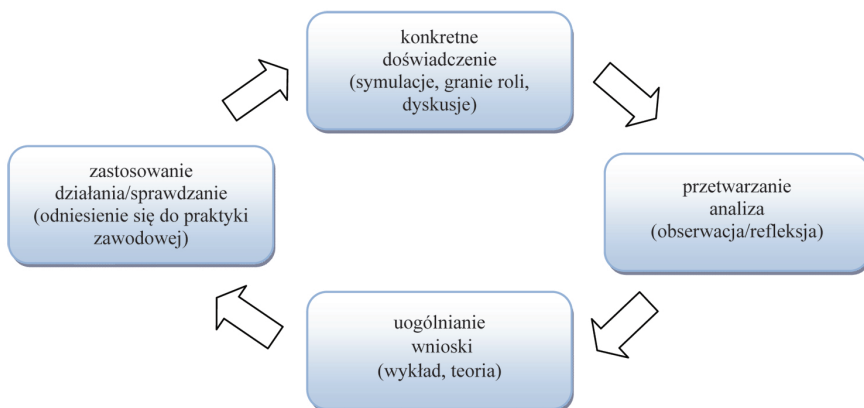
Gry i symulacje dają zatem uczestnikom szkolenia możliwość aktywnego eksperymentowania w różnych rolach. Niewątpliwym atutem tych metod jest intensywność, z jaką pobudzają uczestników do obserwacji i analizy własnych postaw, zachowań i systemów wartości. Dodatkową korzyścią z posłużenia się grą w początkowej fazie zapoznawania się z tematyką treningu jest możliwość dania uczestnikom szansy „doświadczania całości” przed rozpoczęciem analizy szczegółów. Gry i symulacje są również pomocne w badaniu stylu zachowań i postaw indywidualnych uczestników (Silberman i Auerbach, 2006: 170). Należy jednak pamiętać o tym, że warunki gry symulacyjnej powinny być możliwie najbardziej zbliżone do rzeczywistych tak, by zdobyte w ramach treningu umiejętności można było z łatwością przenieść na stanowisko pracy (Danilewicz i Szczęśna, 2004: 175).

Gry i symulacje w opinii uczestników szkoleń z obszaru kompetencji psychologiczno-społecznych są wartościową formą ich doskonalenia, gdyż uczą rozwiązywania realnych problemów w mniej skomplikowanej rzeczywistości, co zapewnia uczestnikom treningu poczucie bezpieczeństwa i zachęca do przeciwiczenia wcześniej nabytej wiedzy. Niewątpliwą zaletą gier i symulacji jest według uczestników wynikająca z ich zastosowania integracja grupy, co ma pozytywny wpływ na wykonywanie innych ćwiczeń i usprawnia cały proces treningowy (Staszkiwicz, 2009).

Konkludując to, co najistotniejsze, z punktu widzenia rozwijania psychospołecznych kompetencji menedżerskich, to grupowy kontekst treningów, a także formuła metodyczna, wykorzystująca uczenie się o wspomniany wcześniej cykl Kolba (...). Konkretnie doświadczenia, związane z aktywnym uczestnictwem w treningu, podlegają refleksji, która jest uogólniana i włączana do istniejącej wiedzy. Następnie uczestnicy próbują zastosować tę wiedzę w życiu na drodze aktywnego eksperymentu – w warunkach treningu może to być inny wariant odgrywanej przez uczestników scenki” (Turek i Wojtczuk-Turek,

2005: 182). Przykładowy cykl uczenia się kompetencji psychologiczno-społecznych przez doświadczenie z wykorzystaniem omówionej w książkę koncepcji Kolba ilustruje rysunek 14.

Rysunek 14. Cykl uczenia się przez doświadczenie Kolba w szkoleniu kompetencji psychologiczno-społecznych



Źródło: opracowanie własne.

Nawiązując do badań przeprowadzonych przez autorkę (Staszkievicz, 2009) należy stwierdzić, iż wśród uczestników treningów menedżerskich największym uznaniem cieszą się tzw. metody aktywizujące. Pozwalają one, bowiem na uchwycenie istoty doskonalonych kompetencji, gdyż uczestnik treningu ma przy ich pomocy możliwość rozwijania samego siebie. Wśród zaprezentowanych powyżej metod treningowych, granie roli ma opinię techniki wymagającej największego zaangażowania, a co się z tym wiąże stwarza możliwość równoczesnego oddziaływania na sferę poznawczą, behawioralną oraz motywacyjną. Wszystkie metody aktywizujące wykorzystywane w treningach stawiają przed uczestnikami poważne wyzwania i wymagają od nich ciężkiej pracy, jednakże są oceniane jako te, które istotnie wpływają na rozwój szkolonych kompetencji. Uznając dominującą rolę aktywizujących metod w doskonaleniu miękkich kompetencji menedżerskich, nie należy całkowicie eliminować tradycyjnych form nauczania jak na przykład wykładu. Jak pokazują opinie osób badanych często jest to metoda niezbędna, stanowiąca dobre uzupełnienie formy warsztatowej.

Warsztaty i treningi są formami szkoleń, które kładą duży nacisk na opanowanie określonych praktycznych umiejętności poprzez nacisk na ćwiczenie pożądanych reakcji i zachowań. Słabsza strona tych metod wiąże się z możliwością zbyt daleko idącego schematyzmu zachowań i ograniczenia niezbędnej często elastyczności, a także z pewnym manieryzmem (Oleksyn, 2011). Warto również zaznaczyć, że słabe strony niektórych metod szkoleń aktywizujących nie muszą być związane z samą techniką, ale z osobą trenera. Nieumiejętność stworzenia atmosfery pełnej otwartości i zaufania na treningu oraz brak kompetencji szkolenia innych może powodować negatywną ocenę samych technik treningowych.

3.3.2. Coaching i mentoring

Rosnące zainteresowanie koncepcją oraz praktyką coachingu i mentoringu można zaobserwować śledząc liczbę publikacji poświęconą w ostatnim czasie tematyce, zwłaszcza tej drugiej metody (Burt i Talatj, 2007; Czarkowska, 2012; Dembkowski, Eldridge i Hunter, 2010; Hargrove, 2006; Ireland, Hussain i Law, 2020; Parsloe, Leedham i Newell, 2018; Sidor-Rządkowska, 2014, 2021; Smółka, 2009; Starr, 2015).

Pomimo wielu różnic pomiędzy tymi dwiema metodami, postanowiono omówić je w tym samym rozdziale, gdyż istnieją pomiędzy nimi dwa kluczowe podobieństwa (Juchnowicz, 2014):

1. rozwój kompetencji dokonuje się w kontekście istnienia relacji pomiędzy coachem/mentorem a osobami poddanymi procesom coachingu/mentoringu – podopiecznymi (*coachee/mentee*);
2. w dokonywaniu zmiany (doskonaleniu kompetencji) wykorzystuje się proces uczenia się, ukierunkowany na realizację określonych celów.

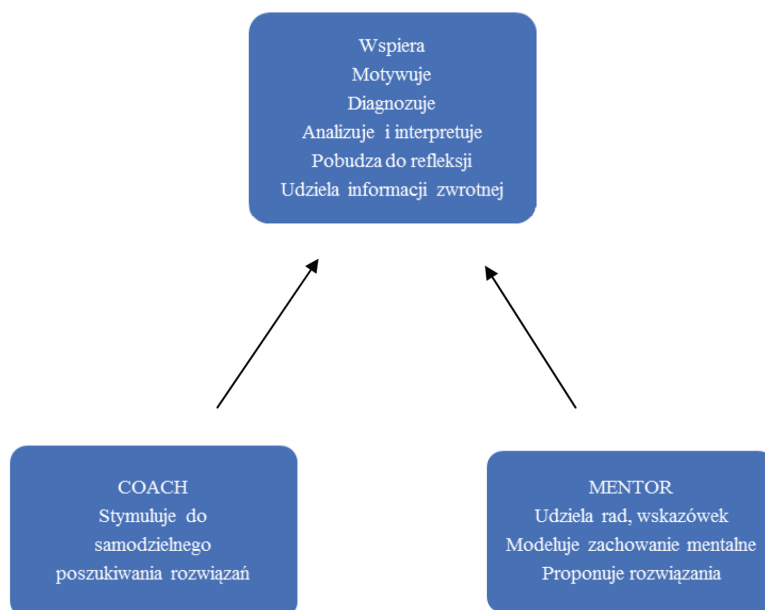
Ważne jest, aby o ocenie efektów coachingu nie wnioskować tylko na podstawie subiektywnej oceny klienta (stopnia zadowolenia), ale na faktycznie oczekiwanych rezultatach przejawiających się np. w zmianie zachowania czy sposobie realizowania zadań zawodowych. Warunek ten wydaje się spełniać tzw. coaching oparty na dowodach (ang. *evidence based coaching*), który zakłada stosowanie aktualnej, empirycznej zweryfikowanej wiedzy i metod w relacji z klientem (Juchnowicz, 2014).

Mimo ewidentnych podobieństw pomiędzy coachingiem a mentoringiem to jednak w przypadku coachingu, punkt ciężkości jest położony na stworzenie *coachee* – optymalnych warunków do samodzielnego osiągnięcia przez niego określonego celu. Nie ma tutaj przekazywania wiedzy

czy proponowania gotowego rozwiązania, a *coach* nie występuje w pozycji eksperta czy autorytetu merytorycznego w odniesieniu do obszaru, którego dotyczy proces doskonalenia. Musi on bowiem być ekspertem, ale tylko w zakresie sposobu przeprowadzania oddziaływań, których efektem ma być pomoc w osiągnięciu przez podopiecznego celu rozwojowego (Juchnowicz, 2014). W tym kontekście wyłaniają się pewne podstawowe umiejętności coacha w tym zakresie jak (Starr, 2015: 53): budowanie porozumienia i relacji, umiejętność słuchania, wykorzystywanie intuicji, umiejętność zadawania pytań, zapewnianie pomocnej informacji zwrotnej. Podkreślić również należy, że istnieje pogląd mówiący, że znajomość samego warsztatu coachingowego nie jest wystarczająca, bowiem *coach* powinien być specjalistą w dziedzinie, w której chce się rozwijać klient. Nie oczekuje się tu od *coacha* pełnienia funkcji mentora, niemniej jednak jest dobrze, gdy *coach* orientuje się w tym, czym na co dzień zajmuje się klient (Sidor-Rządowska, 2012: 25–26).

Różnice i podobieństwa pomiędzy formami aktywności i rodzajami interwencji *coacha* i mentora ilustruje rysunek 15.

Rysunek 15. Główne formy aktywności i rodzaje interwencji *coacha* i mentora w aspekcie różnic i podobieństw



Źródło: opracowanie na podstawie Juchnowicz, 2014: 332.

Jeśli chodzi o mentoring to zwraca się uwagę na jego istotną rolę, zwłaszcza w odniesieniu do pracowników nowo zatrudnionych oraz pracowników awansowanych na stanowiska kierownicze (Sidor-Rządkowska, 2014). Niezwykle cenne jest korzystanie z mentoringu w zespołach wielonarodowych, wnosi to możliwość równoczesnego poznawania w praktyce różnic kulturowych i zarządzania zespołami globalnymi. Zaznacza się również, iż mentoring jest szczególnie ważny na początku kariery, ponieważ wpływ przełożonych na postawę pracowników determinuje ich dalszy rozwój (Syrek-Kosowska i Rachwał, 2012). Mentoring ma wiele zalet (Danilewicz i Szczesna, 2004: 172): tak z punktu widzenia organizacji (pozostawienie w firmie pewnego zasobu wiedzy, którą mentor odchodząc z firmy, zabierałby ze sobą, rozwijanie talentu młodych pracowników, poprawa atmosfery), jak i dla młodego pracownika (szybsze szanse rozwoju, określone realistycznie możliwości kierunków kariery) oraz samego mentora (satysfakcja, poczucie „bycia potrzebnym” w końcowym etapie kariery). Należy jednak pamiętać o pewnych zagrożeniach dla skuteczności tej metody. Są to: ryzyko powstania w firmie nieformalnych układów protekcyjnych, niebezpieczeństwo powielania błędów mentora przez młodego pracownika oraz niebezpieczeństwo złego pokierowania karierą młodego pracownika.

Jeśli chodzi o doskonalenie kompetencji psychospołecznych to coaching jest w tym obszarze o wiele bardziej popularny niż mentoring. Warto jednak zaznaczyć, że w mentoringu mamy do czynienia z uczeniem się w miejscu pracy co ma olbrzymie znaczenie w rozwijaniu kompetencji psychospołecznych. Nie ma tutaj bowiem problemu transferu sytuacji szkoleniowej na sytuacje rzeczywiste.

Odnosząc się do coachingu kompetencji menedżerskich, w tym również kompetencji psychologiczno-społecznych, zasadne wydaje się być nawiązanie głównie do coachingu przeznaczonego dla najwyższej kadry kierowniczej tzw. *executive coaching*. Ta forma coachingu opisywana jest jako skuteczna zarówno w ocenie samych klientów, jak i osób z ich otoczenia (Bozer, Sarros i Santora, 2014; Kombarakaran, Yang, Baker i Fernandes, 2008; MacKie, 2014). Sidor-Rządkowska (2012: 19–20) wymienia powody, dla których ten rodzaj coachingu pełni szczególną rolę w rozwoju ludzi i organizacji:

- Potrzeba zaoferowania menedżerom wyższego szczebla raczej indywidualnego wsparcia w wypracowaniu nowych, bardziej efektywnych metod działania, co zapewnia coaching, zamiast udziału w kolejnych szkoleniach, które nie są w stanie pomóc im rozwiązać ich problemów.
- Stworzenie możliwości poufnego przedyskutowania wszystkich aspektów podejmowanych decyzji z kimś, kto nie konkuruje, nie ocenia, lecz

słucha i wspiera. Taka sytuacja sprzyja dokonywaniu wyborów najbardziej uczciwych wobec siebie i innych.

- Wspieranie dokonania niezbędnych zmian zarówno we własnym życiu, jak i w funkcjonowaniu organizacji, rozwijanie świadomości i umiejętności wypracowania indywidualnych mechanizmów ułatwiających osiągnięcie równowagi między życiem osobistym i zawodowym.
- Korzystne zmiany w kulturze organizacyjnej całej firmy, gdyż coaching najwyższej kadry menedżerskiej powoduje często „kaskadowanie w dół” bardziej otwartego sposobu myślenia i działania, co wpływa zarówno na relacje interpersonalne, jak i metody wspierania pracowników organizacji.

W kontekście doskonalenia kompetencji psychospołecznych ciekawą propozycją wydają się być coaching zespołów (ang. *team coaching*). Wśród wielu korzyści, które oferuje ta odmiana coachingu, te szczególnie związane z kompetencjami psychospołecznymi to: budowanie wzajemnego zrozumienia (Hargrove, 2006) i nabycie kompetencji twórczego rozstrzygnięcia problemów, które są nieodłączną częścią funkcjonowania każdego zespołu (Sidor-Rządkowska, 2012). Najczęściej mówi się jednak o połączeniu tej formy coachingu z coachingiem indywidualnym. Wskazuje się również na rozwijający się trend w tym obszarze, gdyż poza faktem, iż jest to najoszczędniejsza metoda coachingu, to ponadto, rozwój coachingu grupowego wzmacnia cały proces coachingu w organizacji. Dzięki pracy grupowej można osiągnąć większą dynamikę organizacyjną i realne zmiany na poziomie organizacji (Dembkowski, Eldridge i Hinter, 2010: 172–173).

Smółka (2009: 71–92), odnosząc się do coachingu umiejętności interpersonalnych, utożsamia go z coachingiem umiejętności/efektywności. Tutaj celem jest pomoc w doskonaleniu umiejętności społecznych oraz zwiększenie skuteczności interpersonalnej, tak aby uczący się był zdolny do działania w wybranych sytuacjach społecznych lub podejmowania określonych wyzwań interpersonalnych w sposób skuteczny, adekwatny, przynoszący mu satysfakcję oraz budujący jego reputację. Autor odnosi się również, do kompetencji psychologicznych, pisząc, że coaching umiejętności społecznych może mieć również charakter coachingu rozwoju osobistego na zasadach psychologii pozytywnej. Celem jest również wspieranie klienta w identyfikowaniu i doskonaleniu jego mocnych interpersonalnych stron, co w efekcie skutkuje zwiększeniem zakresu sytuacji społecznych oraz wyzwań interpersonalnych, z którymi klient jest w stanie sobie poradzić w sposób skuteczny, adekwatny i dający mu satysfakcję sprzyjając jednocześnie budowaniu pożądanego przez niego wizerunku osobistego w swym otoczeniu. Autor wyróżnia różne

metody wspierania kompetencji psychospołecznych (metoda edukacyjna, prelekcje, e-learning, metoda treningowa i metoda coachingowa) i podkreśla, że każda z nich jest przydatna na innym etapie doskonalenia kompetencji. Metodzie coachingowej przypisuje rolę wsparcia potreningowego, które jest niezbędne do tego, aby wypracowane w trakcie treningu umiejętności mogły być ugruntowane i efektywnie spożytkowane w realnych sytuacjach.

Smółka (2009) wskazuje, że klucz do doskonalenia kompetencji psychospołecznych leży w umiejętności wykorzystania naturalnego treningu społecznego. W tym wypadku coaching kompetencji „miękkich” można zdefiniować jako cykl indywidualnych treningów wspierających jednostkę w efektywnym spożytkowaniu codziennych doświadczeń interpersonalnych w celu rozwijania kompetencji psychospołecznych (Smółka, 2007).

3.3.3. Pozostałe formy doskonalenia psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich

Metody aktywne, jakkolwiek najbardziej efektywne w doskonaleniu kompetencji psychospołecznych, nie wyczerpują możliwości ich uczenia się. Mając na uwadze trójkomponentową definicję kompetencji, dewaluowanie metod, które wiążą się z tradycyjnym sposobem przekazywania wiedzy byłoby niewłaściwe. Metody edukacyjne mają na celu dostarczenie informacji, przykładów i opinii na podstawie, których jednostka może poszerzyć swoją wiedzę z obszaru kompetencji psychospołecznych. Możemy zaliczyć do nich lekturę pozycji książkowych oraz czasopism, korzystanie ze szkoleń elektronicznych (e-learning) oraz udział w wykładach, prelekcjach i seminariach. Wszystkie te metody łączy jedno – pozwalają zdobyć, rozszerzyć, zaktualizować lub doprecyzować wiedzę oraz wyrobić sobie opinię, poglądy i postawy w wybranych kwestiach (Smółka, 2008: 138).

Ważną metodą samokształcenia kompetencji psychologicznych jest umiejętne wykorzystanie książek i czasopism, jako źródeł usystematyzowanej wiedzy w tym obszarze. Tematyka kompetencji psychospołecznych i ich rozwoju jest szeroko reprezentowana zarówno, jeśli chodzi o literaturę naukową, jak i poradniki. Czytając poradniki z zakresu rozwoju kompetencji psychospołecznych należy pamiętać, że (Smółka, 2008: 140–141):

- Poradniki najczęściej reprezentują techniczny punkt widzenia, a opisanie go to dopiero początek kształtowania pożądanej kompetencji, który powinien być poszerzony o umiejętność efektywnego korzystania z niej w kontaktach z innymi ludźmi.

- W poradnikach często pomijany jest kontekst, w którym dochodzi do wykorzystywania zalecanych strategii działania, co każe traktować zawarte w nich rady nie jako gotowy przepis, ale jako wskazówkę, którą trzeba samodzielnie zaadaptować do warunków i osób, wobec których będziemy się nią posługiwać.
- Przeczytanie poradnika musi być koniecznie uzupełnione praktycznym treningiem. Zaletą tej formy samodzielnego uczenia się jest możliwość dostosowania czasu i tempa pracy do potrzeb uczącego się, niemniej jednak wymaga dużej motywacji i zaangażowania.

Wśród innych tradycyjnych metod nauczania możemy wskazać na wykłady, czy prelekcje, które również mogą być wykorzystywane do rozwijania kompetencji psychospołecznych. Wykład polega na werbalnym przedstawieniu materiału przez szkolącego, z ograniczonym aktywnym udziałem słuchaczy lub w ogóle bez takiego udziału.

Wykład jest efektywną formą nauczania tylko wówczas, gdy słuchacze są naprawdę zainteresowani tym, o czym mówi wykładowca i kiedy ma sposób bycia i status, które powodują, że zostaje zaakceptowany. Może wyjaśnić różne aspekty kompetencji, koncentrować się na głównych zasadach zachowania społecznego albo na szczegółach zalecanych technik społecznych (Argyle, 2002). Wykład pomaga zaznajomić uczących się z informacjami, poszerzyć ich wiedzę, natomiast w niewielkim tylko stopniu przyczynia się do zmiany postaw, a w jeszcze mniejszym do uczenia się nowych zachowań czy umiejętności. Inną jego wadą polega na tym, że tempo przekazu ustalone jest przez prowadzącego i nie można go dopasować do każdego uczestnika (Łaguna, 2008: 145–146). Znaczącym ograniczeniem wykładu jest problem, jaki jego słuchacze mogą mieć z należyтым skupieniem uwagi, a także spadek koncentracji po pewnym czasie. Trudno jest również mieć pewność, że przekazywane informacje są dostatecznie zrozumiałe przez audytorium, gdyż w tradycyjnej formie prowadzenia wykładu komunikacja jest jednokierunkowa. Należy również zwrócić uwagę, iż przyczyna negatywnej oceny tej formy szkolenia może mieć źródło w braku umiejętności przekazującego informacje w zakresie skutecznego zainteresowania wykładem – mogą to być zarówno braki kompetencji merytorycznych ze strony wykładowców, jak i ogólny styl, w którym przekazywane były treści np. widoczny brak zaangażowania wykładającego, nieadekwatna modulacja głosu lub jej brak, wielość dygresji i brak uporządkowania utrudniający zrozumienie (Staszkiwicz, 2009).

Mając na uwadze wszystkie powyższe ograniczenia związane z tą formą uczenia nie należy zapominać, iż niektóre treści najskuteczniej można

przekazać na wykładzie i niecelowe jest jego wyeliminowanie, choćby z programu treningu menedżerskiego. Wśród technik szkolenia przeprowadzanych poza stanowiskiem pracy wykłady wciąż jednak mają bardzo mocną pozycję (Bohdziewicz i Urbaniak, 2004: 101).

Wśród pozostałych metod rozwijania kompetencji psychologiczno-społecznych warto wskazać na e-learning jako interaktywną, nowoczesną formę nauki, która odbywa się za pośrednictwem nowoczesnych technologii informacyjnych, zwłaszcza internetu. Nie jest łatwo określić, czy e-learning to metoda nauczania, czy może raczej specyficzne podejście, sposób nauczania, w obrębie którego można wskazać różne metody i techniki (Łaguna, 2008: 185).

Pod pojęciem e-learningu należy rozumieć szeroko pojmowane materiały edukacyjne, zawierające nie tylko samą wiedzę, lecz także ćwiczenia czy sprawdziany. Przykładem treści e-learningowych są min: materiały do samokształcenia w formie tekstu lub tekstu z ilustracjami, animacje, symulacje, gry edukacyjne, e-testy, e-sprawdziany, e-ćwiczenia, e-booki, audiobooki, publikacje internetowe, wideokonferencje, podcasty, webcasty (Plebańska, 2011: 11).

Podejście, które proponuje e-learning, zmienia sytuację osoby uczącej się – to ona jest odpowiedzialna za proces uczenia się, może planować go w stosownym dla siebie czasie, wybierać spośród dostępnych materiałów itp. (Łaguna, 2008: 185).

E-learning dysponuje obecnie różnymi formami przekazu. Wśród charakterystycznych dla niego form przekazu można wskazać formę współpracy jako taką, która w odróżnieniu od formy podawczej czy interaktywnej, stwarza możliwość współdziałania dwóch lub większej liczby osób. Polega to na wymianie informacji między nimi, organizowaniu wirtualnej grupy, laboratoriów, sesji dyskusyjnych i ćwiczeniowych oraz konferencji na żywo. Jeśli natomiast chodzi o formę e-learningu uwzględniającą tryb uczestnictwa, to w kontekście doskonalenia kompetencji psychospołecznych, szczególnie uzasadniona wydaje się być forma mieszana (obok asynchronicznej, synchronicznej), która polega na połączeniu nauczania tradycyjnego i kształcenia na odległość (Plebańska, 2011: 15–16).

E-learning nie zastępuje bezpośrednich metod nauki, a jedynie je rozszerza i uzupełnia. Trudno sobie wyobrazić, że doskonalenie kompetencji miękkich można przenieść do sieci. Nieodzowną częścią szkolenia kompetencji psychospołecznych wydaje się być kontakt z trenerem, ale też z grupą szkoleniową. Rozwiązaniem mogłoby być połączenie szkoleń e-learningowych i szkoleń tradycyjnych.

Omawiając możliwości doskonalenia psychospołecznych kompetencji menedżerskich warto wspomnieć, iż zainteresowanie „miękkimi” kompetencjami

menedżerskimi znalazło również odbicie w ofertach studiów, zwłaszcza podyplomowych, dedykowanych menedżerom. W Polsce istnieją kierunki, których głównym zadaniem jest oddziaływanie na rozwój psychospołecznych kompetencji menedżerskich, jak choćby: Akademia Kompetencji Menedżera (Akademia Leona Koźmińskiego), Zarządzanie i Psychologia Menedżerska (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, SWPS), Inteligencja Emocjonalna Lidera (SWPS); Studia Podyplomowe Psychologia Przywództwa w Organizacjach (Uniwersytet Gdański). Niemniej jednak najczęściej są to takie kierunki, gdzie moduł dotyczący kompetencji społecznych, personalnych, osobistych jest mocno eksponowany. W tej grupie wymienić można: Podyplomowe Studia Liderów Zarządzania (Szkoła Główna Handlowa, SGH), Menedżerskie Studia Podyplomowe – Przywództwo (SGH), Psychologia Biznesu dla Menedżerów (Akademia Leona Koźmińskiego), Zarządzanie i psychologia menedżerska (SWPS), Podyplomowe Studia Zarządzania i Umiejętności Menedżerskich z Elementami Coachingu (Uniwersytet Śląski), Studia podyplomowe w zakresie budowania kompetencji menedżerskich liderów biznesu (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Psychologia w Zarządzaniu (Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu).

Uczelnie wyższe poprzez studia podyplomowe prowadzą dokształcanie i realizują następujące funkcje kształcenia ustawicznego (Sobańska-Nolka, 2009):

- kompensacyjną – uzupełnianie wykształcenia; występuje, gdy poziom wiedzy posiadanej przez studenta nie jest wystarczający do wykonywania prawidłowo zadań zawodowych;
- renowacyjną – odnowienie kwalifikacji; wiąże się z aktualizacją umiejętności i wiedzy w związku z postępem technologicznym i technicznym czy zmianą oprzyrządowania stanowiska pracy;
- rekonstrukcyjną – rozbudzanie dążeń twórczych studentów w taki sposób, aby wynikiem było np. ulepszenie własnego miejsca i organizacji pracy.

Biorąc pod uwagę powyższe mogą zaspokajać różne rodzaje motywacji menedżerów biorących w nich udział. W kontekście kompetencji społecznych ważne wydaje się być to, aby program studiów opierał się w dużej mierze na wykorzystywaniu metod aktywnych, które, jak wspomniano wcześniej, są konieczne do efektywnego doskonalenie omawianej grupy kompetencji. Również samo uczestnictwo w studiach, które odbywa się w procesie interakcji z innymi słuchaczami stwarza szanse do wymiany poglądów, doświadczeń, dyskusji co stanowi jedną z form naturalnego treningu społecznego.

Trening psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich może być podyktowany polityką szkoleniową organizacji, jak i powodowany potrzebami samego menedżera, może się zatem odbywać zarówno w środowisku pracy, jak i poza nim, przy czym w tym drugim przypadku inicjatorem i pokrywającym koszty szkolenia może być tak organizacja, jak i sam menedżer. Należy jednak pamiętać o tym, iż nawet w przypadku szkoleń podyktowanych celami organizacyjnymi beneficjentem będzie zarówno organizacja, jak i pracownik. Cechą kompetencji psychospołecznych jest bowiem to, iż są aplikowane zarówno w pracy menedżera, jak i w życiu osobistym. Tabela 9 ilustruje metody doskonalenia kompetencji miękkich w miejscu pracy i poza nim z podziałem na indywidualne i grupowe formy szkolenia.

Tabela 9. Metody doskonalenia psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich

Metody szkolenia kompetencji psychologiczno-społecznych			
na stanowisku pracy		poza stanowiskiem pracy	
indywidualne	grupowe	indywidualne	grupowe
naturalny trening społeczny			
<ul style="list-style-type: none"> - Mentoring - Coaching - E-learning - Konsultacje z przełożonym - Szkolenie bez odrywania się od pracy 	<ul style="list-style-type: none"> - Coaching zespołowy - Udział w pracach projektowych w celach szkoleniowych - Grupowe formy pracy 	<ul style="list-style-type: none"> - Coaching - E-learning - Czytelnictwo literatury fachowej 	<ul style="list-style-type: none"> - Warsztaty i treningi menedżerskie - E-learning - Konferencje, wykłady, prelekcje, seminaria - Coaching zespołowy - Studia podyplomowe

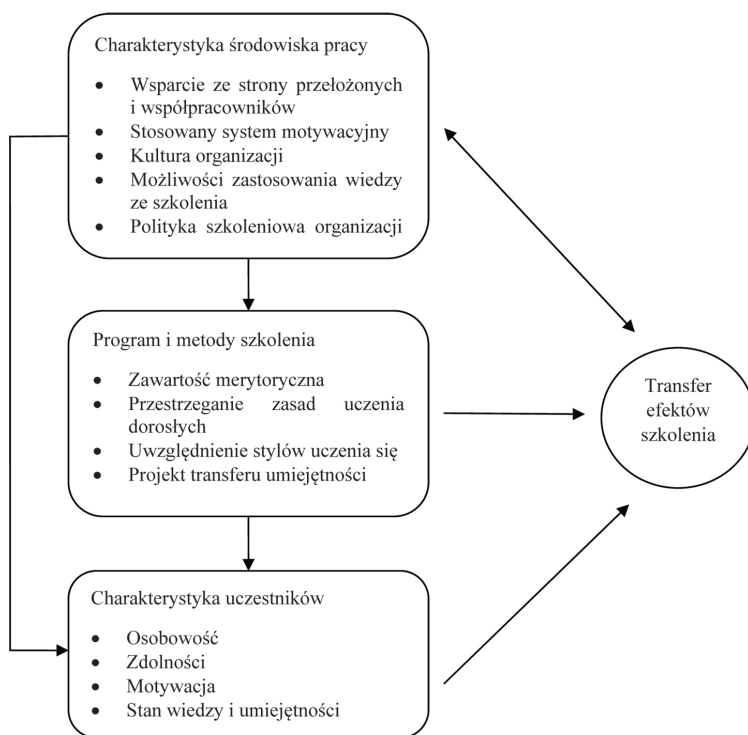
Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując powyższe rozważania, dotyczące form rozwoju kompetencji psychospołecznych, należy wyraźnie podkreślić kluczową rolę naturalnego treningu społecznego oraz wszelkich form aktywnych w rozwoju kompetencji psychologiczno-społecznych.

Wśród celowych form oddziaływania na rozwój kompetencji psychospołecznych warto zwrócić uwagę na te, które nie tylko kształtują wiedzę w tym obszarze, ale również rozwijają umiejętności. Istotne jest, aby wpływały na motywację uczestników do posiadania, doskonalenia i wykorzystywania tych kompetencji w praktyce. Ważne jest, aby mieć na uwadze fakt, iż efektywność każdego treningu zależy istotnie od zdolności intelektualnych jednostki (inteligencja emocjonalna i społeczna), a także jej indywidualnych predyspozycji

temperamentalno-osobowościowych, stąd też właściwe jest przeprowadzenie pomiaru już istniejącego poziomu kompetencji psychospołecznych, jak również predyspozycji do ich rozwoju, przed zaplanowaniem ostatecznych działań szkoleniowych. Powinny temu służyć różne metody i narzędzia mierzące poziom poszczególnych aspektów kompetencji psychospołecznych. Warto również zaznaczyć, że uczenie się kompetencji psychospołecznych jest trudnym wyzwaniem, gdyż jak wspomniano już wcześniej w pracy, oznacza przede wszystkim przezwycięzenie istniejących już silnych reakcji nawykowych (Cherniss, 2000). Ważne jest tutaj wielokrotne powtarzanie tych samych umiejętności, aby nabyć wprawę i doświadczenie w stosowaniu określonych strategii w realnych sytuacjach, podczas podejmowania rzeczywistych wyzwań i dążenia do osiągnięcia wartościowych celów lub realizacji zleconych zadań (Smółka, 2007a).

Rysunek 16. Czynniki wpływające na transfer efektów szkolenia



Źródło: Maj, 2010: 171.

Istotną kwestią, zwłaszcza odnosząc się do szkoleń laboratoryjnych, jest problem transferu kompetencji psychospołecznych ze szkolenia na sytuacje realne. Biorąc pod uwagę tę kwestię należy szczególnie docenić naturalny trening społeczny realizowany, choćby w formie uczenia się w trakcie wykonywanej pracy, ponieważ nie występuje tutaj problem z transferem kompetencji z sytuacji szkoleniowej na rzeczywistość. Inną kwestią jest oczywiście to czy trenowane są właściwe schematy postępowania czy też nie. Niezależnie jednak od tego czy kompetencje psychologiczno-społeczne będą doskonalone w toku naturalnego treningu społecznego, czy też przy wykorzystaniu celowych form oddziaływania na ich poziom warto pamiętać o sile różnych czynników wpływających na transfer efektów szkolenia, które mogą mieć charakter wspierający i hamujący (rysunek 16).

Warto aby osoby odpowiedzialne za politykę szkoleniową w organizacji pamiętały o tym, że transfer nigdy nie zachodzi samoistnie, automatycznie i bezkolizyjnie. To w jakim stopniu możemy go oczekiwać, zależy od: charakterystyki środowiska pracy, programu i wykorzystanych metod szkolenia oraz charakterystyki samych uczestników. Kontekst, w którym odbywa się szkolenie ma niebagatelne znaczenie. To właściwości otoczenia, jak na przykład poziom wsparcia ze strony przełożonych czy współpracowników, stosowny w organizacji system kar i nagród, kultura organizacyjna, w której osadzony jest szkoleny i ogólna atmosfera wokół szkoleń, może mieć decydujący wpływ na to czy i w jaki sposób zostaną wdrożone efekty szkolenia. W tym obszarze należy podkreślić również kwestię możliwości i wsparcia w aplikowaniu zdobytej podczas szkolenia wiedzy, czy umiejętności w rzeczywistości organizacyjnej. Poziom transferu kompetencji psychologiczno-społecznych będzie również uwarunkowany programem oraz zastosowanymi metodami szkoleniowym, zatem poza doбором właściwych treści szkoleniowych ważna jest dbałość o właściwą formę, która w odniesieniu do omawianej grupy kompetencji opiera się głównie na doświadczeniu. Należy również uwzględnić specyfikę uczenia się dorosłych oraz indywidualne style uczenia się uczestników szkolenia. Ostatnią kategorią czynników mającą istotne znaczenie dla transferu efektów szkolenia są charakterystyki jej uczestników, na które składają się ich cechy temperamentalno-osobowościowe, zdolności (zwłaszcza inteligencja społeczna i emocjonalna), motywacja, stan dotychczasowej wiedzy i umiejętności. Te czynniki podobnie jak w przypadku charakterystyki środowiska pracy czy programu i metod szkolenia mogą stać się dodatkową siłą napędową albo wręcz odwrotnie działać jak hamulec dla pełnej absorpcji treści szkoleniowych (Maj, 2010).

PROBLEMATYKA I METODA BADAŃ WŁASNYCH

4.1. Cel badań

Opisane w książce badania dotyczą szeroko opisywanej literatury z obszaru zarządzania problematyki kompetencji psychologiczno-społecznych. Przedmiotem badań są kompetencje psychospołeczne polskich menedżerów, przy czym najmocniej zaakcentowane są kwestie dotyczące możliwości ich diagnozy, doskonalenia, jak i współczesnych wyzwań, które mogą implikować konieczność ich posiadania.

Celem zrealizowanych prac badawczych było poznanie roli jaką pełnią kompetencje psychologiczno-społeczne w pracy menedżerów, zbadanie czy i w jaki sposób menedżerowie rozumieją potrzebę posiadania kompetencji psychologiczno-społecznych oraz jakie są w ich opinii największe wyzwania stojące przed kadrą menedżerską i czy determinują one posiadanie wysokiego poziomu kompetencji psychologiczno-społecznych. Ważne również było znalezienie odpowiedzi na pytanie o te najważniejsze, najbardziej przydatne psychospołeczne kompetencje menedżerskie.

Zamierzeniem autorki zaprezentowanych badań było wzbogacenie wiedzy o najbardziej efektywnych formach doskonalenia psychospołecznych kompetencji menedżerów, a w efekcie dostarczenie wskazówek pomocnych przy tworzeniu programów oddziaływań doskonalących kompetencje psychospołeczne menedżerów, jak i adeptów zarządzania, którzy aspirują do pełnienia funkcji menedżerskich. Realizacja tych celów pracy była związana z pracami empirycznymi dotyczącymi diagnozy poziomu kompetencji psychospołecznych badanych menedżerów.

Podsumowując można wskazać kilka pytań badawczych, wokół których ogniskowały się dociekania autorki.

Celem zrealizowanych badań empirycznych i przeprowadzonej analizy literatury przedmiotu było znalezienie odpowiedzi na pytanie: czy wyzwania stojące przed kadrą menedżerską implikują konieczność posiadania wysokiego poziomu kompetencji miękkich?

Badania miały jednak przede wszystkim na celu poznanie sposobu rozwijania kompetencji psychologiczno-społecznych przez badanych oraz wskazanie siły związków pomiędzy poziomem kompetencji psychospołecznych a działaniami podjętymi w tym obszarze. W związku z tym sformułowano główne pytanie badawcze, które brzmi następująco: Czy istnieje związek pomiędzy intensywnością działań szkoleniowych oraz intensywnością naturalnego treningu społecznego a poziomem kompetencji psychospołecznych menedżerów?

Zamierzeniem autorki było również zbadanie poziomu psychospołecznych kompetencji menedżerskich badanych menedżerów oraz znalezienie odpowiedzi na pytanie: Czy świetle uzyskanych wyników badań możliwy jest wysoki poziom funkcjonowania menedżerów zarówno w obszarze utrzymywania harmonijnych relacji z ludźmi, uwzględniania ich potrzeb, tendencji do unikania konfliktów, przyjmowania perspektywy innych osób, umiejętności pracy grupowej, jak i w obszarze pewności siebie, dążenia do realizacji własnych celów, pomimo sprzeciwu innych osób?

Istotne dla autorki było również ustalenie zależności pomiędzy poziomem omawianych kompetencji a wiekiem i stażem pracy na stanowiskach kierowniczych. W związku z powyższym sformułowano następujące pytanie badawcze: Czy istnieje związek pomiędzy wiekiem, stażem pracy a poziomem psychospołecznych kompetencji menedżerskich?

Kolejnym celem niniejszej pracy było stworzenie narzędzia do pomiaru kompetencji miękkich – Testu Kompetencji Menedżerskich, a więc zbadanie właściwości psychometrycznych Testu Kompetencji Menedżerskich, a w szczególności analiza jego trafności.

Na podstawie przeglądu literatury można oczekiwać, że:

Hipoteza 1: Współczesne wyzwania stojące przed kadrą menedżerską implikują konieczność posiadania wysokiego poziomu kompetencji psychologiczno-społecznych – zwłaszcza tych związanych z odpornością psychiczną, jak i umiejętnością nawiązywania kontaktów.

Hipoteza 2: Osoby zaangażowane w intensywny naturalny trening społeczny, jak i ten odbywający się poprzez szkolenia oparte na metodach aktywizujących będą wykazywały wyższy poziom kompetencji psychologiczno-społecznych niż osoby mniej zaangażowane w obydwie formy treningu.

Hipoteza 2a: Intensywny naturalny trening społeczny zwiększa poziom psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich.

Hipoteza 2b: Uczestniczenie w formach szkoleniowych opartych na metodach aktywizujących zwiększa poziom psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich.

Hipoteza 3: Wysoki poziom kompetencji związanych z asertywnością, pewnością siebie (tendencją do dominowania w sytuacjach społecznych) nie będzie związany z wysokim poziomem takich kompetencji psychospołecznych, jak wrażliwość społeczna, empatia, ugodowość, dążenie do utrzymywania harmonijnych relacji, umniejszania własnej pozycji na rzecz współpracy w zespole (kompetencje relacyjne).

Hipoteza 4: Istnieje pozytywny związek pomiędzy stażem pracy na stanowiskach kierowniczych, wiekiem a poziomem kompetencji psychologiczno-społecznych.

Hipoteza 5: Istnieje pozytywny związek pomiędzy samooceną menedżerów w obszarze kompetencji psychologiczno-społecznych a przypisywanym im znaczeniu.

Pierwszy etap badawczy stanowiły badania jakościowe przeprowadzone za pomocą kwestionariusza wywiadu. Ich celem badań było poznanie opinii menedżerów na temat wyzwań, które stawiają przed nimi współczesne organizacje. Pogłębienie tematyki z tego obszaru pozwoliło wskazać kompetencje niezbędne do realizowania zadań przez kadrę menedżerską. Wybór takiej formy badania pozwolił na dogłębne poznanie i zrozumienie roli kompetencji psychologiczno-społecznych w pracy menedżera.

Kolejne prace były skoncentrowana na budowie narzędzia do badania poziomu miękkich kompetencji menedżerskich, Testu Kompetencji Menedżerskich, oraz ankiety dotyczącej głównie podejmowanych przez menedżerów działań w obszarze uczenia się kompetencji miękkich. Po sfinalizowaniu tych prac zrealizowano badania ilościowe.

4.2. Metoda badań

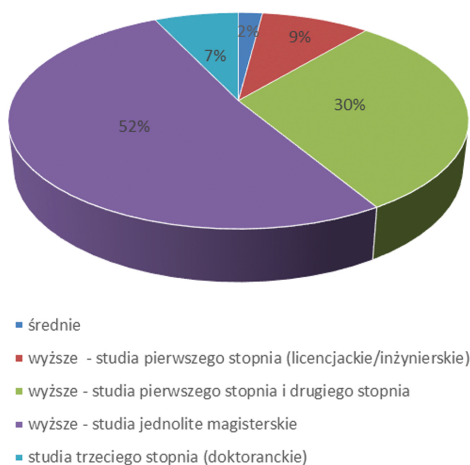
4.2.1. Charakterystyka osób badanych

Respondenci to kadra zarządzająca, menedżerowie różnych szczebli, kierujący przynajmniej 6-osobowymi zespołami, posiadający swobodę decyzyjną i ponoszący odpowiedzialność ze realizowane projekty. W badaniach wzięło udział 200 osób, 158 mężczyzn i 42 kobiety.

Najliczniej reprezentowany był przedział wiekowy 35–44 lat. Osoby w tym wieku stanowiły 54% całej próby. Tabela 11 ilustruje wiek badanych z uwzględnieniem ich stażu pracy na stanowiskach kierowniczych.

Jeżeli chodzi o wykształcenie respondentów najwięcej osób ukończyło studia jednolite magisterskie (51%), najmniej liczną grupę stanowili badani z wykształceniem średnim (2%), żaden z badanych nie posiadał wykształcenia zawodowego (wykres 1).

Wykres 1. Procentowy udział kobiet i mężczyzn w badaniu



Źródło: opracowanie własne.

Trudno jest ocenić, czy i w jakim stopniu próba ta jest reprezentatywna populacji menedżerów w Polsce, ponieważ nie ma żadnych danych statystycznych na ten temat. Z punktu widzenia celu badania, ważne było to, aby osoby biorące udział w badaniu pełniły funkcje kierownicze. Najbardziej liczne były dwie grupy – menedżerowie reprezentujący pierwszy i drugi szczebel kierowniczy. Odpowiednio było to 42% i 43,5% badanych, menedżerowie najwyższego szczebla kierowniczego stanowili 14,5% procent badanej próby (tabela 10).

Respondenci reprezentowali głównie duże przedsiębiorstwa. Do tej grupy należała połowa badanych menedżerów (50,5%), pracujących dla mikroprzedsiębiorstw. Stanowili oni zaledwie 3% badanej populacji. Wyniki dla omawianych charakterystyk badanej próby z uwzględnieniem wieku badanych i szczebla zarządzania ilustruje tabela 10.

Tabela 10. Szczelbel zarządzania i wielkość reprezentowanego przez badanych przedsiębiorstwa

		Szczelbel zarządzania menedżera			Ogółem		
		Najniższy (kierownik zmiany, brygadzysta, nadzorca, team leader, supervisor)	Średni (kierownik jednostki/wydziału, menedżer/kierownik zakładu, menedżer/ kierownik operacji)	Najwyższy (prezes, dyrektor naczelny, chief executive officer (CEO))			
Wielkość przedsiębiorstwa	Mikroprzedsiębiorstwo (stan zatrudnienia do 10 osób)	Liczebność	3	0	3	6	
		%	3,6%	0,0%	10,3%	3,0%	
	Małe przedsiębiorstwo (stan zatrudnienia od 11 do 50 osób)	Liczebność	7	6	4	17	
		%	8,3%	6,9%	13,8%	8,5%	
	Średnie przedsiębiorstwo (stan zatrudnienia od 51 do 250 osób)	Liczebność	26	33	17	76	
		%	31,0%	37,9%	58,6%	38,0%	
	Duże przedsiębiorstwo (stan zatrudnienia powyżej 250 osób)	Liczebność	48	48	5	101	
		%	57,1%	55,2%	17,2%	50,5%	
	Ogółem		Liczebność	84	87	29	200

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 11. Wiek badanych a staż pracy na stanowiskach kierowniczych

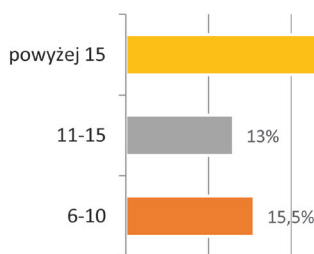
		Wiek – kategorie				Ogółem		
		25–34 lata	35–44 lata	45–59 lat	60–64 lata			
Łączny staż pracy na stanowiskach kierowniczych	krótszy niż rok	Liczebność	18	9	1	0	28	
		%	28,1%	8,3%	4,2%	0,0%	14,0%	
	1–3	Liczebność	29	25	4	0	58	
		%	45,3%	23,1%	16,7%	0,0%	29,0%	
	4–8	Liczebność	16	48	4	0	68	
		%	25,0%	44,4%	16,7%	0,0%	34,0%	
	9–15	Liczebność	1	24	10	0	35	
		%	1,6%	22,2%	41,7%	0,0%	17,5%	
	powyżej 15 lat	Liczebność	0	2	5	4	11	
		%	0,0%	1,9%	20,8%	100,0%	5,5%	
	Ogółem		Liczebność	64	108	24	4	200

Źródło: opracowanie własne.

Najliczniejszą grupę badanych stanowili menedżerowie, których łączny staż na stanowiskach kierowniczych wynosił od 4 do 8 lat (34%), drugą co do liczebności osób w tej kategorii byli badani, których staż pracy wynosił od 1 roku do 3 lat (29%). Najmniej liczną grupę badanych stanowiły osoby, których staż pracy na stanowiskach kierowniczych przekraczał 15 lat (5,5%). Tabela 11 ilustruje rozkład wyników omawianej charakterystyki badanych.

W odpowiedzi na pytanie o liczbę osób na stanowiskach kierowniczych w organizacjach, w których pracują respondenci wskazywano najczęściej powyżej 15 menedżerów. Rozkład odpowiedzi obrazuje wykres 2.

Wykres 2. Liczba osób na stanowiskach kierowniczych (kierowników, dyrektorów, członków zarządu, prezesów) w reprezentowanych przez badanych przedsiębiorstwach

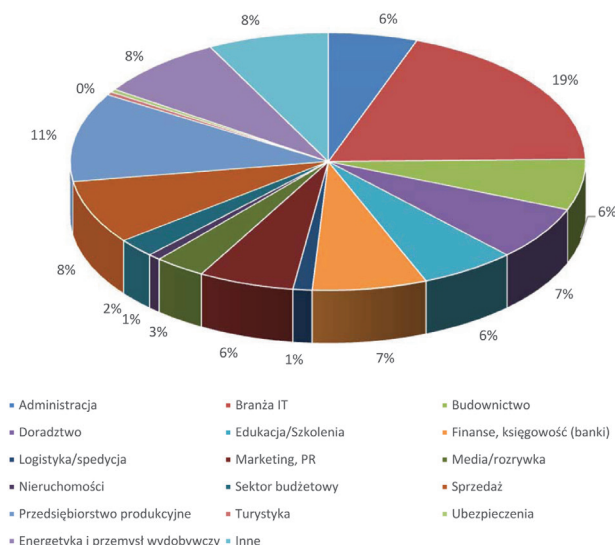


Źródło: opracowanie własne.

Przekrój branżowy firm, z których rekrutowali się badani, był zróżnicowany. Największy odsetek stanowili zatrudnieni w sektorze IT (wykres 3).

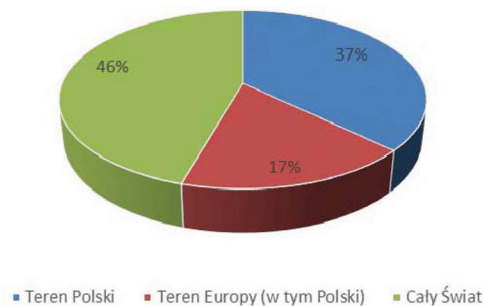
Respondenci reprezentowali przedsiębiorstwa, których zasięg terytorialny prowadzonej działalności był zróżnicowany (wykres 4). Największą grupę stanowili menedżerowie reprezentujący przedsiębiorstwa, których zasięg działalności ogranicza się jedynie do naszego kraju (46%), drugą co do wielkości grupę badanych stanowili respondenci pracujący w przedsiębiorstwach, których zasięg terytorialny działalności obejmuje cały świat (37%), zaś ostatnia grupa obejmowała badanych, których zasięg terytorialny działalności reprezentowanego przedsiębiorstwa obejmuje Europę (17%).

Wykres 3. Branże reprezentowane przez badanych



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 4. Zasięg terytorialny reprezentowanego przedsiębiorstwa



Źródło: opracowanie własne.

Udział w badaniach był dobrowolny i nie podlegał żadnej gratyfikacji. Menedżerowie biorący udział w badaniach ilościowych mieli możliwość uzyskania indywidualnych raportów dotyczących poziomu ich kompetencji menedżerskich. Z możliwości tej skorzystało 85% badanych.

4.2.2. Narzędzia badawcze

W testowaniu postawionych hipotez zastosowano następujące metody badawcze:

Kwestionariusz wywiadu

Kwestionariusz wywiadu skonstruowany na potrzeby prowadzonych przez autorkę badań ogniskował się wokół czterech podstawowych pytań i obejmował takie obszary jak: największe wyzwania stojące przed kadrą menedżerską, niezbędne kompetencje do realizacji funkcji menedżerskich, przyczyny mogące stać się powodem porażki menedżerskiej w tej branży. Badani proszeni byli również o wskazanie tych kompetencji miękkich, które wydają im się być szczególnie ważne dla sprawnego realizowania funkcji kierowniczych.

Test Kompetencji Menedżerskich – TKM (Aneks 1 – przykładowe pytania)

Test Kompetencji Menedżerskich jest sytuacyjnym testem kompetencyjnym, który został skonstruowany na potrzeby badania. Do stworzenia pozycji testowych oraz skonstruowania odpowiedzi wykorzystano studia przypadków, zamieszczone w magazynie „Harvard Business Review Polska” (HBRP)³¹. Studia przypadku HBRP są opisami fikcyjnych problemów menedżerów, które zawierają rady ekspertów dotyczące sposobów i możliwości ich rozwiązania. Do utworzenia pytań testowych wykorzystano przypadki zawierające dylematy

³¹ Studia przypadków wykorzystane do prac nad testem: Białobrzeska, M., Staroń, A.M. (1994). *Jak kierować pracą zespołu, w którym jest gwiazda?* Komentarze: Stankowska, M., Woźniakowski, A., Grela, D., Nizińska, K., *Harvard Business Review Polska* (HBRP) Listopad-Grudzień, 1–6, 7–16; Ozdowy-Bietkowska, A. (1996). *Zostałem menedżerem, ratunku!* Komentarze: Porybieniuk, P., Cwalina, P., Raniszewska, D., HBRP, Marzec-Kwiecień, 1–7, 8–16; Jankowski, W. (2002). *Mój pracownik bierze fuchy.* Komentarze: Tomasiak, M., Mądry, J., Mellibruda, L., Dembiński, M., HBRP, Listopad, 1–6, 7–13; Jankowski, W.B. (2004). *Geniusz czy paranoja?* Komentarze: Jakubowski, J., Kozińska, A., Zawadowski, A., HBRP, Kwiecień, 1–7, 8–15; Nwolisa, L. (2006). *Kocha, lubi, szanuje: na co postawić by zostać prezesem.* Komentarze: Stokalski, B., Plich, P., Cichocka, A., HBRP, Luty, 1–6, 7–14; Heidtman, J. (2008). *Gdy partner w zespole sabotuje twoją pracę.* Komentarze: Matak, M., Greń, L., Chenczke, T.P., HBRP, Listopad, 1–5, 7–10; Sowińska-Bonder, K. (2008). *Jesteśmy świetną firmą, dlaczego więc uciekają od nas najlepsi pracownicy?* Komentarze: Sobczyk, J., Gałuszyński, P., Moczulski, M., HBRP, Czerwiec, 1–5, 6–12; Maciejewski, A., Nowakowski, R. (2010). *Zbyt wysoka poprzeczka?* Komentarze: Owczarek, M., Kseń, J., Mikosz, S., Kowalski, P.W., HBRP, Wrzesień, 184–188, 188–193; Woźniwodzki, W., Annusiewicz, O. (2010). *Awans nie czyni lidera.* Komentarze: Krakowiak-Świątnicka, E., Sypek, M., Mazurek, K., HBRP, Maj, 156–160, 160–163; Czarnecki, P., Piłat, K. (2012). *Konflikt kluczowych pracowników.* Komentarze: Annusiewicz, O., Przybysz, A., Nowak, M., HBRP, Lipiec-Sierpień, 158–162, 161–167; Miętek-Bechta, M. (2013). *Menedżer gwiazda czy zwykły despota.* Komentarze: Maciejewski, A., Pommersbach, J., Bargiel, M., HBRP, Lipiec-Sierpień, 164–168, 168–171.

stojące przed osobami na stanowiskach kierowniczych. Przy wyborze przypadków kierowano się również tematyką, wybierając *case study*, w których wybór określonych rozwiązań/działań był powiązany z wykorzystaniem kompetencji psychologiczno-społecznych. Przykładami takich artykułów, są takie *case study*, jak na przykład: „Jak kierować pracą zespołu, w której jest gwiazda” (trudność w kierowaniu osobą o wyjątkowo wysokich kompetencjach merytorycznych, która jednak negatywnie wpływa na atmosferę w zespole), czy „Konflikt pomiędzy menedżerami! Co powinien robić szef?” (rywalizacja pomiędzy menedżerami), „Dwie wizje świata” (problemy w komunikowaniu się z podwładnymi). Zatem przypadki, które posłużyły do konstruowania incydentów w teście kompetencyjnym prezentowały trudne problemy, których rozwiązanie czy podjęte działanie było w dużej mierze determinowane poziomem posiadanej przez menedżera odporności psychicznej (kompetencji psychologicznych) oraz kompetencji interpersonalnych. Wybrane przez autorkę dylematy skupione były wobec takich problemów jak: budowanie zaufania, budowanie dobrych relacji w zespole przy jednoczesnej dbałości o realizację celów biznesowych, radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych, prowadzenie trudnych rozmów menedżerskich, dbanie o swój autorytet, radzenie sobie z trudnymi emocjami.

Opisy sytuacji, a przede wszystkim odpowiedzi, można było zakwalifikować do dwóch obszarów. Pierwszy obrazuje wykorzystywanie kompetencji społecznych, które umożliwiają budowanie pozytywnych relacji interpersonalnych, drugi odnosi się do tych zachowań, które wiążą się umiejętnością wywierania wpływu i odpornością psychiczną.

Zarówno same pytania (opis dylematów menedżerskich), jak i możliwe reakcje zostały skonstruowane na bazie opisów przypadków z Harvard Business Review Polska wraz zamieszczonymi komentarzami (opiniami, sugestiami) ekspertów. W wyniku konwersji incydentów krytycznych na dylematy sytuacyjne utworzono pulę 26 pozycji testowych wraz z odpowiedziami i kluczem do oceny odpowiedzi. Kolejnym etapem procesu tworzenia narzędzia było jego testowanie. W celu ostatecznej weryfikacji dylematów oraz ostatecznego wyboru pozycji testowych, które wejdą do testu, jak i weryfikacji poprawności odpowiedzi, konsultowano je z ekspertami. W gronie 10 ekspertów znalazły się osoby, których łączny staż na stanowiskach kierowniczych wynosił przynajmniej 10 lat, pracujący w różnych organizacjach. Ekspertsi proszeni byli o ocenienie wierności dylematu sytuacyjnego (stopnia, w jakim jego treść jest zbliżona do zadań wykonywanych na danym stanowisku – Czy opisana w teście sytuacja odzwierciedla rzeczywiste wydarzenia, sytuacje, które mają miejsce w Pana/Pani pracy?), jak i realność i nieoczywistość odpowiedzi.

Eksperci, którzy otrzymywali pytania testowe i kafeterię odpowiedzi bez wskazania najbardziej poprawnego zachowania, proszeni również byli o wybór najbardziej optymalnej reakcji, jak i ewentualnie o wygenerowanie nowej odpowiedzi, która nie pojawiła się w zaproponowanym przez autorkę zestawie – Jaka reakcja, poza wskazanymi w teście, byłaby Pana/Pani zdaniem zdecydowanie najlepsza?; Jaka reakcja, poza wskazaniami w teście, byłaby dobra, ale nieoptymalna?; Jaka reakcja, poza wskazaniami w teście, byłaby najgorsza, ale prawdopodobna?; Jak w tej sytuacji, Pana/Pani zdaniem mógłby się zachować niedoświadczony pracownik? Eksperci proszeni byli również o ocenienie zrozumiałości prezentowanych incydentów, jak i odpowiedzi oraz ocenienie neutralności odpowiedzi i zgłoszenie innych uwag pod kątem stylistycznym czy formalnym. W trakcie prowadzonych konsultacji eksperci odrzucili pięć przypadków: trzy z nich określając jako sytuacje wyjątkowe, nieodzwierciedlające ich typowych zadań na stanowiskach kierowniczych, dwa jako zbyt rozbudowane, skomplikowane, momentami niezrozumiałe przez co jednocześnie trudne do oceny. Specjaliści zgłosili również brak neutralności niektórych odpowiedzi – sugerowanie poprawnej odpowiedzi. Rezultatem przeprowadzonych konsultacji była ponowna weryfikacja zarówno incydentów, jak i odpowiedzi.

W efekcie tych prac została utworzona pula 23 pozycji testowych wraz z odpowiedziami i kluczem do oceny odpowiedzi. Dwie z pozycji testowych zostały zaczerpnięte z literatury (Prokopowicz, Żmuda i Król, 2014) i po niewielkiej modyfikacji włączone do testu. Do każdej pozycji testowej wskazane były cztery możliwe sposoby reagowania, spośród, których badany dokonuje wyboru, wskazując najbardziej typową dla siebie reakcję. Jak wspomniano już wcześniej TKM jest testem jednokrotnego wyboru. Wybór reakcji (odpowiedzi) w prezentowanych dylematach jest uwarunkowany posiadanymi kompetencjami z obszaru: dostrzegania sygnałów emocjonalnych w otoczeniu i reagowaniu na nie, budowania i rozwijania relacji interpersonalnych poprzez budowanie sieci kontaktów, podtrzymywania ich i wykorzystywania jako pomocnych w pracy zawodowej, umiejętności brania odpowiedzialności za proces grupowy, umiejętności realizacji swoich celów, pomimo istniejących trudności, dbania o swój autorytet, możliwości w zakresie kontroli emocjonalnej i pewności siebie. Celem zastosowania tak skonstruowanego narzędzia do oceny psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich jest identyfikacja najbardziej prawdopodobnego zachowania osoby wypełniającej test. Główne założenie, na którym opiera się test kompetencyjny, głosi, że deklaracje osoby badanej dotyczące jej zachowania w hipotetycznej sytuacji są dobrym predykatorem rzeczywistego sposobu działania, gdyż opierają się na

jej uprzednich zachowania i doświadczeniach (tendencjach do określonego sposobu działania) (Smółka, 2008).

W procesie walidacji testu kompetencyjnego do oceny trafności wykorzystane zostało kryterium zewnętrzne w postaci narzędzia o sprawdzonych właściwościach psychometrycznych, stosowane we wcześniejszych polskich badaniach. Posłużył do tego Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena, który wykorzystano również do weryfikacji postawionych przez autorkę hipotez badawczych (Jaworowska, Brzezińska, 2014). Ta procedura ma na celu ustalenie trafności kryterialnej poprzez odwołanie się do kryterium zewnętrznego jakim są testy o uznanej już trafności (Brzeziński, 2004).

Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena (BIP)

Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena (BIP) (Jaworowska, Brzezińska, 2014) jest narzędziem, które umożliwia opis osobowości w kontekście zawodowym. Inwentarz przeznaczony jest do pomiaru wymiarów osobowościowych ważnych z punktu widzenia efektywnego funkcjonowania zawodowego na różnych stanowiskach. W definicji przyjętej przez autorów narzędzia osobowość jest układem cech charakteryzujących jednostkę i przejawiających się w jej zachowaniu, systemie wartości i motywacji. BIP umożliwia pomiar kompetencji kierowniczych, społecznych i przystosowania do warunków pracy. Autorzy narzędzia, Rudiger Hossiep i Michael Paschen, dokonując selekcji konstruktów psychologicznych uwzględnionych w BIP, polegali na doświadczeniu organizacyjnym, jakie wynieśli pracując jako psychologowie biznesu, ale również kierowali się aktualnymi wynikami badań dotyczących czynników istotnych dla prognozowania sukcesu zawodowego. Czternaście uwzględnionych przez autorów wymiarów, o których będzie mowa w dalszej części rozdziału, jest efektem analizy danych teoretycznych i empirycznych oraz płynących z praktyki zawodowej wniosków ekspertów pracujących w obszarze HR, a źródeł teoretycznych inspiracji przy tworzeniu skal można szukać w klasycznych teoriach psychologicznych wśród, których odnajdziemy (Jaworowska, Brzezińska, 2014):

- Pięcioletniowy Model Osobowości (PMO) Paula T. Costy i Roberta R. McCrae był inspiracją do stworzenia skal: Stabilność emocjonalna (Neurotyczność PMO), Otwartość na relacje (Ekstrawersja PMO), Elastyczność (Otwartość na doświadczenia PMO), Towarzystwość (Ugodowość PMO), Sumienność (Sumienność PMO).

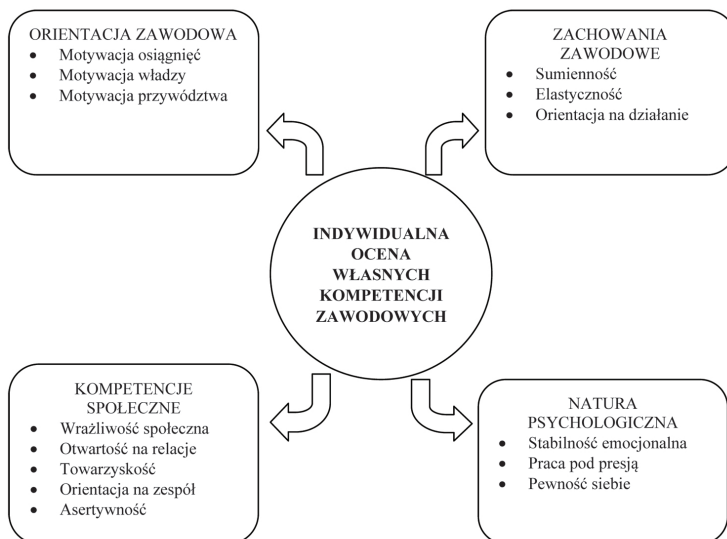
- Teorie motywacji Davida McClellanda i Heinza Heckhausena przy tworzeniu skal: Motywacja władzy, Motywacja osiągnięć, Motywacja przywództwa. Istotny jest tutaj podział na pozytywną potrzebę władzy – Motywację przywództwa – gdy uzyskiwanie władzy służy tylko osiągnięciu celów swojej organizacji lub innych społecznie pożądanym celom oraz negatywną potrzebę władzy – Motywację władzy. W tym drugim przypadku dążenie do władzy wynika z chęci dominacji i osiągnięcia osobistych korzyści.
- Teoria wolicjonalnej kontroli zachowania Juliusa Kuhla posłużyła za tło koncepcyjne skali Orientacji na działanie. Zgodnie z tą teorią efektywność siły woli (umiejętność realizacji własnych zamiarów) zależy między innymi od tego, czy osoba jest zorientowana na działanie (dynamiczny typ kontroli, polegający na wprowadzaniu zmian) czy na stan (statyczny typ kontroli – dążenie do zachowania status quo, unikanie zmian).
- Pozostałe skale BIP – Wrażliwość społeczna, Orientacja na zespół, Pewność siebie i Asertywność – to według autorów wymiary niezwykle istotne dla funkcjonowania zawodowego, ale nieopisane w literaturze na tyle, by można było znaleźć definicje pokrewne z rozumieniem przez nich typowych wymiarów.

Skala BIP zawiera 14 skal podstawowych, podzielonych na cztery nadrzędne obszary (rysunek 17).

Orientacja zawodowa obejmuje motywację i wartości zawodowe (Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja Przywództwa). Zachowania zawodowe odnoszą się do typowego dla jednostki podejścia do wykonywania obowiązków zawodowych (Sumiennność, Elastyczność, Orientacja na działanie). Kompetencje społeczne charakteryzują typowy dla jednostki styl budowania relacji interpersonalnych (Wrażliwość społeczna, Otwartość na relacje, Towarzystwość, Orientacja na Zespół i Asertywność). Natomiast Natura psychologiczna odnosi się do preferencji względem warunków psychofizycznych w miejscu pracy (Stabilność emocjonalna, Praca pod presją, Pewność siebie).

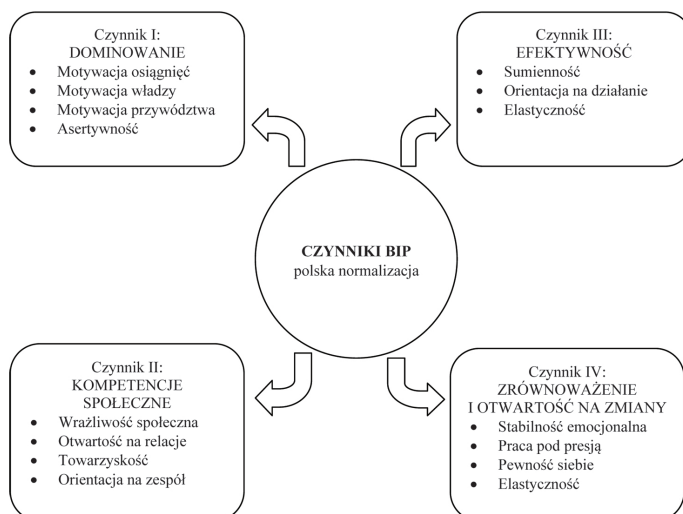
Warto jednak zaznaczyć, zwłaszcza w kontekście zrealizowanych przez autorkę badań, iż w toku polskiej adaptacji przeprowadzono analizę czynnikową dla całej grupy normalizacyjnej i otrzymana struktura skal niezupełnie pokrywa się z wymienionymi przez autorów narzędzia obszarami, choć jest do nich zbliżona. W związku z czym scharakteryzowano cztery wyodrębnione czynniki, które obrazuje rysunek 18.

Rysunek 17. Skale BIP



Źródło: opracowanie na podstawie: Jaworowska i Brzezińska, 2014.

Rysunek 18. Czynniki BIP – polska normalizacja



Źródło: opracowanie na podstawie: Jaworowska i Brzezińska, 2014.

Czynnik I określono jako Dominowanie (Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja Przywództwa oraz Asertywność). Osoby uzyskujące wysokie wyniki w skalach wchodzących w skład tego czynnika można opisać jako nastawione na osiągnięcia, na dokonywanie zmian na lepsze w otoczeniu zawodowym, na osiąganiu celów oraz przewodzenie innym przy realizowaniu tych celów. Jak widać interesująca autorkę Asertywność, jako jeden z elementów istotnych kompetencji społecznych w pracy menedżerów, znalazła się w obszarze czynnika dominowanie co koresponduje z poruszonymi w monografii założeniami o dwóch obszarach kompetencji psychospołecznych – gdzie pierwszym byłby ten związany min. z wywieraniem wpływu, dbaniem o swój autorytet a drugi obejmował to co znajdziemy w Czynniku II, a więc takie kompetencje społeczne jak: Wrażliwość społeczna, Otwartość na relacje, Towarzystwość. Wysokie wyniki w tym obszarze uzyskują osoby nastawione na kontakty z innymi ludźmi, empatyczne, przyjacielskie skłonne do współpracy z innymi.

Czynnik III to z kolei: Sumienność i Orientacja na działanie. Wysokie wyniki w tej skali osiągają osoby nastawione na efektywność w realizowaniu zadań zawodowych, obowiązkowe i preferujące dobrze ustrukturyzowane zadania. Ostatni wyodrębniony w toku polskiej adaptacji Czynniki IV (Stabilność emocjonalna, Praca pod presją, Pewność siebie i Elastyczność) można określić jako zrównoważenie i otwartość na zmiany. Charakteryzuje on osoby zrównoważone, odporne psychicznie, o wysokim poczuciu własnej wartości, łatwo akceptujące zmiany i nowe wyzwania w pracy.

Inwentarz składa się z 220 pozycji, które poza obliczeniem wyników dla 14 skal podstawowych umożliwiają również uzyskanie wyników dla 4 dodatkowych (Poczucie kontroli, Współzawodnictwo, Mobilność, Orientacja na czas wolny i Zarządzanie wizerunkiem). Skale te jednak nie zostały znormalizowane w związku z czym pominięto je w analizie przedstawionych w pracy badań.

Odpowiedzi w inwentarzu udzielane są na 6-stopniowej skali, która nie ma precyzyjnie określonego punktu środkowego. Wymaga więc od badanych bardziej jednoznacznego opowiedzenia się w kwestii, której dotyczy dana pozycja, niż ma to miejsce w kwestionariuszach zawierających odpowiedź środkową „nie wiem” lub „nie jestem pewny”. Współczynniki rzetelności większości skal zbliżają się do wartości 0,8 lub przekraczają ją.

Wyniki uzyskane w BIP można porównywać z normami ogólnymi dla osób pracujących zawodowo oraz z wynikami osób pełniących funkcje kierownicze i profilem typowym dla menedżerów.

W realizowanych przez autorkę książki badaniach do weryfikacji głównych hipotez wykorzystano skale: Wrażliwość społeczne, Otwartość na relacje,

Towarzystwość, Orientacja na zespół, Asertywność, Stabilność emocjonalna i Pewność siebie, które utworzyły zmienną: kompetencje psychospołeczne. Ze zmiennej tej wyłączono skalę Praca pod presją, gdyż dotyczy ona somatycznych i fizycznych reakcji na długotrwałą presję, więc opisuje raczej zmienne temperamentne, jakkolwiek ważne w pracy menedżerów, to stosunkowo w niewielkim stopniu związane z kompetencjami psychospołecznym, które w założeniu mają być podatne na działania treningowe. Autorkę pracy o wiele bardziej interesuje informacja na temat sposobu zarządzania emocjami w sytuacjach trudnych/stresujących zatem to co mierzy skala Stabilność emocjonalna.

Ankieta (Aneks 2)

W badaniach wykorzystano również ankietę, która miała głównie na celu eksplorację działań, które są podejmowane przez menedżerów w celu doskonalenie kompetencji psychospołecznych. Kwestionariusz zawiera pytania o rodzaj celowych form doskonalenia kompetencji menedżerskich, z których dotychczas korzystali badani, jak dłuższe szkolenia, treningi, krótsze szkolenia, warsztaty, studia podyplomowe, coaching, mentoring oraz o stopień w jakim (w odniesieniu do szkoleń i studiów) wykorzystywane były aktywne metody szkoleniowe (dyskusje, granie roli, symulacje). Respondenci proszeni również byli o określenie form aktywności, które podejmowali w okresie, kiedy byli uczniami, studentami. Pytanie to miało na celu określenie intensywności naturalnego treningu społecznego badanych. Dodatkowo badani proszeni byli o samoocenę posiadanych przez siebie kompetencji psychospołecznych, jak i o ich przydatność w organizacji, w której pracują. W ankiecie znalazły się również pytania o wybrane dane socjodemograficzne badanych. W aneksie 2 zamieszczono ankietę.

4.2.3. Procedura

Badania składały się z dwóch etapów. Pierwszym z nich były badania jakościowe, wywiady przeprowadzone wśród menedżerów. Badani dowiadywali się, że ich odpowiedzi służą poznaniu problemów z jakimi borykają się współcześnie menedżerowie oraz kompetencji, które są im szczególnie potrzebne. Podkreślano ważność odniesienia się do własnej perspektywy, własnego doświadczenia zawodowego.

Dalszym krokiem procesu badawczego były badania ilościowe. Osoby biorące udział w tych badaniach dowiadywały się, iż są to badania dotyczące

kompetencji menedżerskich. Cel badania nie był ukryty a badani menedżerowie byli informowani, że w badaniu dokonany zostanie pomiar czynników osobowościowych, pomiar poziomu „miękkich”, psychospołecznych kompetencji menedżerskich, jak i sposobów rozwijania tej grupy kompetencji, powiadamiano ich również o planowanym wykorzystaniu wyników. Badani uzyskiwali informację na temat czasu trwania badania i zachęceni byli do udzielania szczerych odpowiedzi i niepomijania żadnego pytania. W ramach zawieranego z badanymi kontraktu zapewniono o możliwości otrzymania informacji zwrotnej dotyczącej wyników uzyskanych z wypełnianych przez nich narzędzi badawczych. Badani wypełniali kolejno: Test Kompetencji Menedżerskich, Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena oraz ankietę.

- Test Kompetencji Menedżerskich (przykładowe pytania – aneks 1) – zawierał 23 pytania, na 8 stronach formatu A4. Badani w odniesieniu do każdego pytania musieli dokonać wyboru jednej z czterech wskazanych odpowiedzi, która jest najbardziej zbliżona do ich sposobu zachowania w podobnej sytuacji. Badanie testem trwało ok. 20–30 minut.
- Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena – zeszyt pytań do Inwentarza zawiera 220 pozycji rozmieszczonych na 18 stronach formatu A4. Badani udzielali odpowiedzi bezpośrednio na arkuszu pytań zakreślając każdorazowo kółko odpowiadające wybranej odpowiedzi. Odpowiedzi wyrażane są na 6-stopniowej skali, na której skrajne punkty oznaczają: 1 – całkowicie prawdziwe, 6 – całkowicie nieprawdziwe. Udzielenie odpowiedzi na pytania w inwentarzu zajmował badanym od 40 minut do godziny.
- Ankieta (aneks 2) – zawierała zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte, głównie w obszarze doskonalenia kompetencji psychospołecznych, jak i danych socjodemograficznych. Udzielenie odpowiedzi na pytania w ankiecie zajmował badanym ok. 10–15 minut.

Całe badanie trwało od 1 – 1,5 godziny.

WYNIKI I ANALIZA BADAŃ WŁASNYCH

5.1. Wyzwania współczesnych menedżerów i rola kompetencji psychologiczno-społecznych w obszarze realizowania funkcji kierowniczych

Problematyka kompetencji psychologiczno-społecznych stała się przedmiotem badań własnych autorki. Celem badań było poznanie znaczenia kompetencji psychospołecznych w pracy menedżerów. Przy użyciu kwestionariusza wywiadu przeprowadzono badania wśród grupy menedżerów wszystkich szczebli zarządzania (18 osób badanych). Wybór takiej formy badania pozwolił na dogłębne poznanie i zrozumienie znaczenia kompetencji psychologiczno-społecznych w pracy menedżera. Badani menedżerowie odpowiadali na następujące pytania: Jakie są najważniejsze wyzwania stojące przed osobą pełniącą w organizacji funkcje kierownicze i jaką rolę pełni w organizacji współczesny menedżer? Jakie są niezbędne kompetencje współczesnego menedżera? Jakie cechy menedżera mogą być przyczyną jego porażki zawodowej? Respondenci proszeni byli również o wskazanie najważniejszych kompetencji, spośród grupy kompetencji miękkich, które są szczególnie ważne dla sprawnego realizowania funkcji kierowniczych. Poniżej, w nawiasach, zostały przytoczone przykładowe wypowiedzi, jakie badani udzielali w wywiadach³².

³² W części pracy omawiającej przeprowadzone wywiady wykorzystano fragmenty artykułu: Staszkiwicz, M. (2012). „The significance of psychosocial competencies in manager's work”:

Badani byli proszeni o opisanie roli jaką pełni w organizacji współczesny menedżer. W odpowiedzi na to pytanie menedżerowie wskazywali, że coraz bardziej istotne w ich pracy jest wykazywanie, poza tradycyjnymi rolami, funkcji przywódczych definiowanych przez inspirowanie, wspieranie i motywowanie pracowników. Wskazywali, że współczesny menedżer jest motorem napędzającym swój zespół i jest już w mniejszym stopniu niż dawniej specjalistą w danej dziedzinie, jaką zajmuje się jego zespół, lecz specjalistą w samym zarządzaniu ludźmi. Jego kluczowym zadaniem są role związane z zarządzaniem pracownikami. Współczesny menedżer umiejętnie motywuje zespół do pracy, zna jego potrzeby, wykorzystuje kompetencje, przygotowuje plany na rozwój zespołu, kontrolując i oceniając jego pracę. Dbą o dobrostan oraz rozwój pracowników co ma się przełożyć na rozwój produktu, a w efekcie na zysk finansowy. Wskazywano, że menedżer jako łącznik między biznesem a organizacją i zespołem, wspiera również pracowników w rozwoju osobistym.

Ponadto współczesny menedżer powinien mieć wyobrażenie tego, dokąd zmierza jego zespół i jego organizacja, jak również potrafić zachęcić ludzi do wspólnego wysiłku, aby ten cel osiągnąć. Badani podkreślali również rolę mentora, który, pomaga przy planowaniu rozwoju osobistego i zawodowego pracowników, dbając w ten sposób o rozwój organizacji. Współczesny menedżer ma także wspierać i rozumieć swoich podwładnych, rozwiązywać ich problemy oraz dawać przykład swoją postawą.

Odpowiadający podkreślali, że menedżer jest spoiwem między celami strategicznymi i taktycznymi firmy a zasobami (ludzkimi lub technologicznymi), które reprezentują obszar operacyjny. Menedżer jest konieczny do prawidłowego i efektywnego wykonania planu, który niesie ze sobą określone znaczenie operacyjne i taktyczne. Rozumie kontekst biznesowy w jakim funkcjonuje.

Ponadto według badanych, dziś bardziej, niż kiedykolwiek, menedżer musi pełnić funkcje osoby kontaktowej ze światem zewnętrznym, być na bieżąco, znać trendy w biznesie i je antycypować, a także proaktywnie kreować nowe możliwości biznesu dla swojej organizacji.

Reasumując, role współczesnego menedżera badani określali poprzez odwołanie się do jego działań operacyjnych tzw. „*operations manager*”, jednakże to co jest charakterystyczne dla pracy współczesnego menedżera to w przeważającej mierze rola tzw. „*team manager*” – pełniącego rolę motywatora

summary – „Znaczenie kompetencji psychologiczno-społecznych w pracy menedżera”, *Management vol. 16 no. 1*, 285–286, Zielona Góra. Pełny tekst w j. pol. na dołączonym CD-ROM-ie 440–456. Część przedstawionych w artykule z 2012 wyników uzyskanych z wywiadów z menedżerami włączono do materiału badawczego analizowanego w niniejszej pracy.

i skupiającego się na relacjach międzyludzkich w zespole. Oczywiście, jak podkreślają badani, idealny menedżer łączy obie te funkcje w jednej osobie.

Jako dominującą kompetencję potrzebną nieodzownie każdemu menedżerowi badani wskazywali rozwiązywanie konfliktów. Kompetencja ta ma nie tylko pozwolić na rozwiązywanie konfliktów pomiędzy pracownikami, ale jeśli to możliwe zapobiegać konfliktom w zespole, a także konfliktom interesów organizacja – pracownik (*„Menedżer powinien być mediatorem. W zespole nierzadko dochodzi do różnicy zdań i bardzo ważna jest umiejętność załagodzenia sporu”*).

Niezależnie jednak od branży, szczebla zarządzania, stażu pracy i płci menedżerowie wskazywali na konieczność posiadania kompetencji/umiejętności „miękkich”: asertywność, sprawna komunikacja, umiejętność budowania relacji, chęć słuchania, perswazja, dobra organizacja czasu i pracy, radzenie sobie ze stresem. Kompetencją najczęściej wskazywaną była komunikatywność, rozumiana nie tylko jako umiejętność jasnego wyrażania myśli, ale jako łatwość w nawiązywaniu relacji z innymi ludźmi. Menedżerowie podkreślali coraz większe znaczenie umiejętności przyjmowania perspektywy innych, empatię, zwłaszcza w kontekście motywowania pracowników i budowanie dobrej atmosfery w zespole (*„Menedżer powinien dobrze rozumieć swój zespół, znać pracowników i dzięki zdolnościom interpersonalnym umiejętnie odpowiadać na ich potrzeby”*), czy rolę inteligencji emocjonalnej w szerokim rozumieniu. Zdolności przywódcze wskazywane przez menedżerów były również opisywane „językiem kompetencji miękkich”. Wskazywano na rolę budowaniu autorytetu, stanowczość, motywowanie ludzi do wypełniania zadań, empatię, umiejętność bycia liderem czy też sprawność interpersonalną (*„Menedżer poprowadzi za sobą grupę ludzi gotowych pracować na jego sukces i sukces organizacji”*). Część badanych podkreślała również przydatną na stanowiskach kierowniczych zdolność do autorefleksji, a jeżeli jest ona trudna do uzyskania, to pożądane by było, aby menedżer dopuszczał do siebie, również te niepochlebne, informacje zwrotne na swój temat, które korygowałyby jego zachowania i postawy.

Respondenci wymieniali również znaczenie kompetencji specjalistycznych oraz wiedzy merytorycznej charakterystycznej dla danej branży. Ze względu na głębsze rozumienie procesów w organizacji, na wysoką konkurencyjność na rynku i stale rosnącą presję na minimalizację kosztów, a maksymalizację efektywności, przy rosnącym znaczeniu zachowania wysokiej jakości takie kompetencje są uznawane za niezbędne.

Wśród cech menedżera mogących być przyczyną jego porażki zawodowej badani wskazywali deficyt w zakresie umiejętności międzyludzkich

prowadzący do kumulowania się problemów w zespole. Na porażkę menedżerów składa się również małe zainteresowanie pracownikami, które skutkuje: brakiem umiejętności słuchania pracowników i odpowiadania na ich potrzeby, niską samoświadomością oraz zbyt dużym przekonaniem o własnej nieomyślności. Błędem jest narzucający, niekiedy despotyczny styl przywódczy wynikający z przekonania, że menedżer w każdej kwestii posiada najwyższe kompetencje w zespole, a zespół jest jedynie wykonawcą jego idei (*„To co jest niszczące dla kadry kierowniczej to przede wszystkim nadmierne ego i towarzyszące mu często despotyczne zachowania”*). Podobnie jest w przypadku niskiego poczucia własnej wartości menedżera, które prowadzi do nieustannego potwierdzania swojej roli i wagi na tle zespołu i uniemożliwia przyznawanie pracownikom racji, czy akceptacji ich pomysłów (*„Zasadniczym błędem menedżera jest zorientowanie przede wszystkim na siebie. Przed podjęciem decyzji menedżer konsultuje się z podwładnymi, żeby wziąć pod uwagę ich zdanie. Z jednej strony pozwala to na podsuniecie innych rozwiązań, a z drugiej stawia pracownika na stanowisku, gdy wie, że przełożony liczy się z jego zdaniem”*). To co prowadzi do porażki w pracy menedżerów to według badanych nieumiejętność konstruktywnego radzenia sobie ze stresem, który na stanowiskach kierowniczych jest nie do uniknięcia. Negatywnie na pracownikach, a w konsekwencji i na karierze zawodowej menedżerów, odbija się kiepska organizacja pracy własnej (*„Nie dotrzymanie terminów, złe planowanie swojego czasu sprawia, że nie tylko praca menedżera jest nieefektywna, ale takie postępowanie wpływa na cały zespół, dodatkowo generując napięcie, stres i podwaliny do konfliktów”*), jak i nieumiejętność dzielenia się zadaniami. Menedżerowie wśród przyczyn porażki zawodowej wskazywali również często awersje do dzielenia się wiedzą, nieumiejętność jej przekazywania, braki merytoryczne i często im towarzyszącą niechęć rozwijania siebie i swoich podwładnych.

Badani menedżerowie, mówiąc o wyzwaniach stojących przed osobą kierującą zespołem, zwracali uwagę, iż zależnie od branży te wyzwania różnią się. W branżach wysoce wyspecjalizowanych, gdzie istnieje silna konkurencja na rynku pracy, rolą menedżera jest przede wszystkim kreowanie takiej atmosfery w swoim zespole, aby zminimalizować rotację pracowników. W branżach, gdzie nie ma tego problemu, wyzwaniem jest zapewnienie stale wysokiej jakości pracy i efektywnego wykorzystania zasobów.

Wśród najważniejszych wyzwań stojących przed osobą kierującą ludźmi menedżerowie mówili o utrzymaniu odpowiedniego poziomu motywacji pracowników na poziomie zapewniającym satysfakcjonujące wyniki (*„Najważniejszym wyzwaniem jest utrzymanie zespołu ludzi w ryzach, na odpowiednim poziomie zaangażowania, które przełoży się na wyniki zespołu i całej*

organizacji”). Badani wskazywali na konieczność doskonalenia kompetencji psychologiczno-społecznych („Umiejętność dialogu, dar przekonywania, cierpliwość w stosunku do pracowników i wielokrotne tłumaczenie różnych zagadnień”). Respondenci wspominali również o trudnej umiejętności wyważenia pomiędzy potrzebami swoich pracowników i organizacji – umiejętnie bycie ambasadorem firmy i zarazem ambasadorem pracowników („Wykonywać zadania w taki sposób, żeby zbalansować poświęcenie pracowników dla firmy z troską o produktywność”).

Kwestia wyzwań stojących przed współczesnymi menedżerami stała się również jednym z elementów badań ilościowych, gdzie w ankiecie wszystkich respondentów poproszono o wskazanie największych współczesnych wyzwań stojących przed menedżerami. W ankiecie proszono o odniesienie się do własnych doświadczeń zawodowych. Tak sformułowane pytanie miało na celu dotarcie do rzeczywistych wyzwań, z którymi realnie muszą mierzyć się w swojej pracy menedżerowie. Przyjęcie przez menedżerów własnej perspektywy umożliwiło autorce nie tylko znalezienie odpowiedzi na pytanie jaki powinien być, ale również jaki jest współczesny menedżer.

Respondenci pytani o największe wyzwania współczesnych menedżerów definiowali je głównie odnosząc się do własnych trudności, problemów w aspekcie realizowania funkcji kierowniczych. Najczęściej podnoszone były trudności w aspekcie zarządzania ludźmi, jak również badani odnosili się do innych problemów, które generowane są przez układ czynników tak wewnętrznych, jak i zewnętrznego otoczenia organizacji.

Analizując uzyskany materiał widać dużą zbieżność odpowiedzi wśród menedżerów pierwszego i drugiego szczebla zarządzania. Najczęściej wskazywane wyzwania były związane ze sferą kierowania ludźmi. Obszar tych trudności przedstawiany był poprzez odniesienie się do bardziej ogólnych kwestii jak „zarządzanie zasobami ludzkimi”, „umiejętność zarządzania ludźmi”, „kierowanie zespołem” czy „tworzenie dobrze współpracującego zespołu” oraz określany był poprzez bardziej specyficzne trudności. Menedżerowie wskazywali tutaj najczęściej trzy obszary.

Pierwszy dotyczył trudnej, jak pokazują zrealizowane badania, umiejętności budowania zespołu, przy ciągłej konieczności reagowania na sytuacje konfliktowe, które są nieodłącznie związane z kierowaniem ludźmi. Menedżerowie wskazywali na konieczność godzenia różnych interesów pracowników, różnych osobowości, różnych usposobień, różnych potrzeb oraz dbanie o dobrą, sprzyjającą pracy atmosferę w zespole, przy ciągłej konieczności reagowania na sytuacje konfliktowe – zapobiegania im, rozwiązywania ich a czasami wykorzystania ich potencjału twórczego. Ta trudność kierowania wynikająca

z różnorodności pracowników definiowana była przez respondentów nie tylko poprzez pryzmat różnic wynikających z tożsamości pierwotnej (wiek, osobowość, pochodzenie, wiedza i umiejętności) czy wtórnej (wykształcenie, doświadczenie zawodowe, miejsce zamieszkania, sytuacja rodzinna, status społeczno- ekonomiczny). Badani odnosili się również do różnic pomiędzy pracownikami generowanych przez samą organizację (zajmowane stanowisko, staż pracy, charakter wykonywanej pracy, status formalny i nieformalny)³³. Podkreślali przy tym konieczność posiadania wysoko rozwiniętej umiejętności komunikowania się, jak i elastyczność względem pracowników. Menedżerowie koncentrujący się na kwestii budowania zespołów i swojej roli w ich funkcjonowaniu wskazywali również na zmianę perspektywy bycia menedżerem: *„z nadzorcy na osobę wspierającą team”, „bycie wsparciem i przywódcą, który inspiruje i uruchamia motywację do pracy, a nie autokratą, który jedynie wydaje polecenia”*. Badani zwracali również uwagę na coraz większą potrzebę zarządzania partycypacyjnego i wspomagania samozarządzających się zespołów. Respondenci podnosili również kwestię konieczności *„współpracy ze specjalistami z różnych dziedzin, którzy mają różne doświadczenia i nastawienie do obowiązków”*.

Drugim, równie istotnym problemem, przywoływanym przez wielu badanych, była umiejętność motywowania podległych im pracowników. Wielu menedżerów używało tutaj określenia *„budowanie motywacji”* pracowników czy zespołów wskazując na wyzwania związane z tworzeniem inspirującej atmosfery pracy czy rozwijających projektów, rzadziej wskazując na kwestie trudności w stosowaniu bodźców finansowych. W kontekście motywowania pracowników pojawił się również, szeroko eksponowany przez respondentów, obszar wyzwań związanych z wymaganiami generacji/pokolenia Y³⁴. Badani menedżerowie często odwoływali się do konieczności dostosowania stylu zarządzania do

³³ W analizie uzyskanego materiału badawczego odniesiono się tutaj do koncepcji ujmującej różnorodność pracowników w trzech obszarach: tożsamości pierwotnej, tożsamości wtórnej i tożsamości organizacyjnej (Arredondo, 1996; Waszczak, 2009).

³⁴ Generacja Y tzw. millennials to urodzeni w latach 1981 – 1990. Podkreśla się, iż charakterystyczne dla pokolenia Millenium są trzy pojęcia: wybór, opcje i elastyczność, które odnoszą się do pracy, finansów i warunków życia. Istotne dla przedstawicieli pokolenia Y są także zmiany i różnorodność we wszystkich aspektach życia. Dlatego osoby reprezentujące tę generację są mobilne w sensie psychologicznym i w odniesieniu do kariery zawodowej – przenoszą się z firmy do firmy, z miasta do miasta, z kraju do kraju. Pokolenie Y ma naturalny talent do współpracy, dobrze odnajduje się w środowisku multikulturowym, oczekuje od pracodawcy najnowszych technologii, pracy dającej możliwość samorealizacji, równowagi praca-życie prywatne, bliskich kontaktów z przełożonymi i płaskiej struktury organizacyjnej (Baran i Kłos, 2014; Cewińska, Striker i Wojtaszczyk, 2009; Lancaster i Stillman, 2002).

wymagań pokolenia Y: „konieczność znalezienia skutecznych metod motywacji pracownika w realiach ograniczonego utożsamienia się pracownika z firmą”, „wzbudzanie motywacji wewnętrznej młodych pracowników, wydaje się być jedynym sposobem na sumienne realizowanie przez nich obowiązków zawodowych”, „potrzeba bieżącego rozpoznawania potrzeb i dobierania właściwego podejścia do pracownika wobec zmieniającego się rynku pracy”. Pisząc o zmieniających się potrzebach pokoleń najczęściej definiowali je jako „wygórowane oczekiwania” i „zbyt lekkie traktowanie obowiązków zawodowych”.

Ostatnią kwestią, podnoszoną głównie przez menedżerów pierwszego i drugiego szczebla, była trudność w znalezieniu „balansu pomiędzy wymaganiami ekonomicznymi/presją wyniku a dbałością o człowieka o jego rozwój”, „utrzymywaniem atmosfery pracy, która z jednej strony pozwoli osiągać wyśrubowane cele, a z drugiej sprawi, że pracownicy chętnie będą przychodzili do pracy” i dostrzegana „sprzeczność pomiędzy wymaganiami przełożonych a oczekiwaniami podległych im pracowników”. Ta trudność w interesujący sposób została opisana przez jednego z menedżerów najniższego szczebla, który wskazał, iż problemem jest nie tylko zachowanie równowagi pomiędzy omawianymi sferami, ale i nietracenie umiejętności przyjmowania perspektywy pracownika po objęciu funkcji kierowniczych: „...zauważyłem, że osoby po wyborze na kierownika bardzo często się zmieniają – zmiana ta prawie zawsze jest in minus. Osoby te często zmieniają się w życzliwych egoistów (...). Podsumowując najtrudniejsze jest pozostanie sobą po wyborze, ważne, aby nie tracić perspektywy podwładnych, pamiętać o interesach swojego zespołu a nie tylko starać się przypodobać swoim przełożonym”. W tym kontekście bardzo często pojawiały się również wypowiedzi o konieczności posiadania nie tylko kompetencji psychospołecznych potrzebnych np. do motywowania członków zespołu, ale również wiedzy/umiejętności z poszczególnych branż („Połączenie kompetencji miękkich z wiedzą techniczną, coraz bardziej skomplikowaną i szybciej się zmieniającą”). Omówione dylematy nie pojawiały się w opiniach menedżerów reprezentujących najwyższy szczebel zarządzania.

Osobną, choć w pewien sposób zbieżną z wyżej wymienionymi trudnościami, była kategoria związana z negatywnym opisem pracowników. Jakkolwiek wpisuje się ona w trudności związane z zarządzaniem pracownikami, to jednak zawiera szczególny rodzaj wypowiedzi, które nie opisywały ich w kategoriach wyzwań, trudności do pokonania, luk kompetencyjnych, czy potrzeb podległych pracowników. Omawiane wypowiedzi koncentrowały się jedynie na negatywnych charakterystykach pracowników czy ich deficytach, które są dostrzegane przez menadżerów w różnych obszarach. Były to niejednokrotnie opisy emocjonalne, nacechowane agresją, które odnosiły się do niskiego

poziomu intelektualnego pracowników, braku kompetencji, doświadczenia czy odpowiedniego wykształcenia. Dominowały opinie o „*braku wartościowych pracowników*” oraz o nieprzystających do tego ich „*zbyt wygórowanych oczekiwaniach*” i „*braku motywacji do pracy*”. Wskazywano również na takie charakterystyki pracowników jak nieumiejętność komunikowania się, konfliktogenność czy brak kultury osobistej. Najwięcej wypowiedzi odnoszących się do tej kategorii znalazło się w opiniach menedżerów reprezentujących najwyższy szczebel kierowniczy. Należy również zaznaczyć, że te kwestie zdominowały opinie tej grupy menedżerów pytanych o stojące przed nim największe wyzwania.

Kolejną kategorię odpowiedzi tworzyły te ściśle związane z czynnikami stresogennymi, które generuje praca na stanowisku kierowniczym. Tutaj największe wyzwania to głównie opisywany przez menedżerów stres, poczucie przeciążania obowiązkami, a także trudność z zachowaniem *work-life balance*. Menedżerowie wskazywali również na konieczność podejmowania szybkich, samodzielnych decyzji, odczuwaną presję na wynik, presję czasu, jak i wynikającą z tego konieczność dobrego zarządzania sobą w czasie. Wśród menedżerów najniższego szczebla podkreślane były stale rosnące oczekiwania ze strony wyższego managementu, którym trudno jest im sprostać. To „*śrubowanie wyników*” określane było jako czynnik uniemożliwiający zachowania równowagi pomiędzy życiem zawodowym i prywatnym, jak również opisywane było jako działania przełożonych nie uwzględniające istniejących ograniczeń. Wiele odpowiedzi w tej kategorii korespondowało z opisanymi poniżej problemami respondentów.

Kolejną grupą wyzwań wskazywanych przez badanych menedżerów były kwestia realizowania wyznaczonych celów i spełniania określonych kryteriów przy ograniczonych zasobach. Takie opinie formułowali menedżerowie pierwszego i drugiego szczebla. Wskazywali na „*ograniczone budżety*”, „*oczekiwania wykorzystania ‘miękkich’ mobilizatorów przy braku ‘twardego’ wsparcia rzeczowego*”, „*braki kadrowe*”, „*nadmierną biurokrację*” oraz niesprzyjające ich codziennej pracy zbyt częste zmiany w strategii firmy. Menedżerowie pierwszego i drugiego szczebla wskazywali również na to, iż to ostatecznie oni muszą w swojej codziennej pracy bezpośrednio mierzyć się z decyzjami najwyższego managementu, które skutkują zwolnieniami, cięciami pensji, odpływem kompetencji wraz ze zwalnianymi się pracownikami („*Często mam wrażenie, że to co jest przekazywane, to dla ‘góry’ tylko decyzja, dodam nieuzgadniana, jedynie komunikowana, a to co robię, to jej realizacja, czyli codzienna praca z konsekwencjami tej decyzji, która najczęściej skutkuje niezadowolaniem ze społu, z którym to ja bezpośrednio muszę sobie radzić*”).

Kolejno menedżerowie wskazywali wyzwania związane z oddziaływaniem czynników zewnętrznych makroekonomicznych, jak skomplikowane i zmienne prawo, dużą dynamikę rozwoju technologii czy globalizację. W tym kontekście pojawiała się generalnie kwestia bardzo szybkiego tempa zmian w wielu obszarach i konieczność uchwycenia wielu zmiennych. Kolejną kategorią wyzwań była ta związana z czynnikami bliższego otoczenia reprezentowanych przez badanych menedżerów organizacji. Wskazywano tutaj konkurencję, trudne rynki, jak i konieczność współpracowania ze specjalistami z różnych dziedzin czy zróżnicowaną grupą kontrahentów.

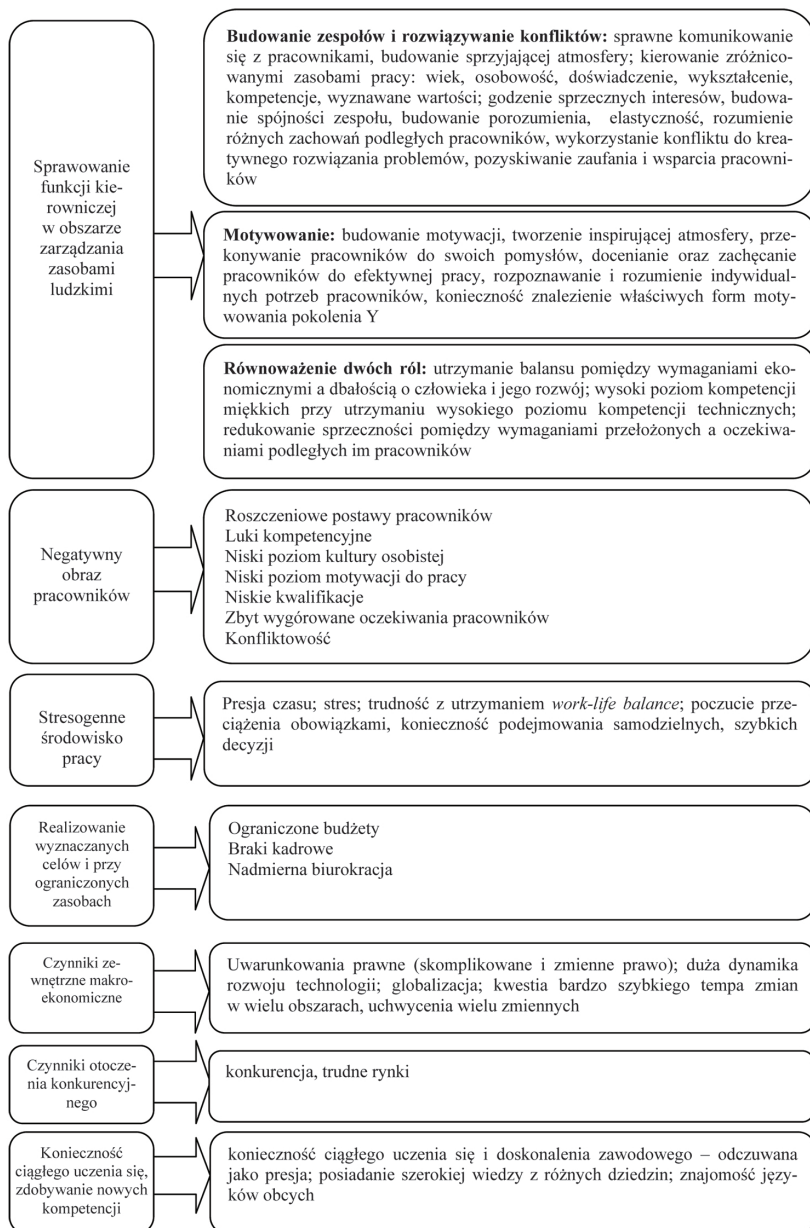
Odrębną grupę odpowiedzi stanowiły te, które opisywały wyzwania odnoszące się do reprezentowanej przez badanych menedżerów branży. Pojawiały się tutaj kwestie związane z wyżej wymienioną kategorią, jednakże tutaj najczęściej odnosiły one się do specyfiki zachowań zarządzanych pracowników. W tym obszarze pojawiały się na przykład takie odpowiedzi, jak w branży IT – trudności z zatrudnianiem ludzi, utrzymaniem najlepszych, motywacją do pracy („*mamy rynek pracownika*”), zarządzanie podwykonawcami w branży budowlanej („*kultura organizacyjna powodująca charakterystyczny sposób komunikowania się*”).

Ostatnią, dającą się wyróżnić, kategorią wyzwań były wymagania związane z ciągłym uczeniem się, poszerzeniem wiedzy z różnych dziedzin. Menedżerowie ujmowali to również w kontekście „*dewaluacji wiedzy*”, „*inflacji istotności informacji*”, czego efektem jest odczuwana przez nich presja ciągłego doskonalenia się. W uznaniu potrzeby nieustannego uczenia się zgodni byli menedżerowie wszystkich szczebli.

Wśród innych nieskategoryzowanych odpowiedzi pojawiły się: dyspozycyjność, niepewność co do miejsca pracy, odpowiedzialność, techniczne problemy bieżące czy umiejętność reagowania na zmiany.

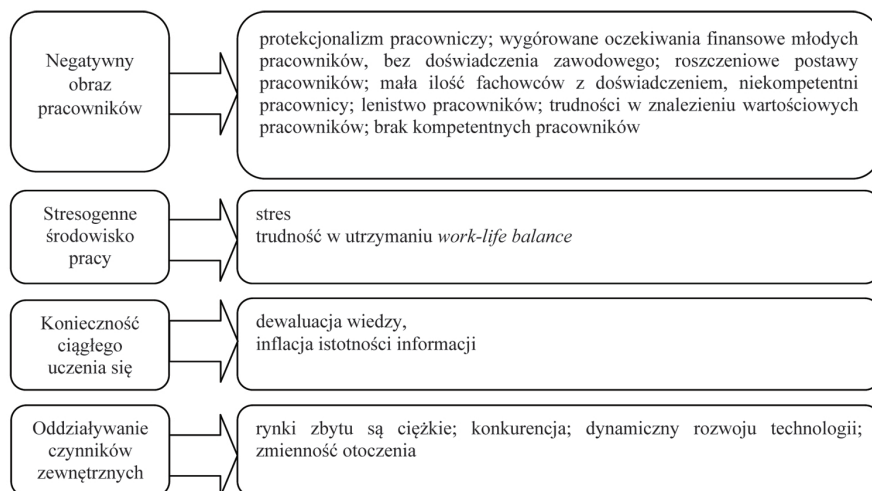
Na rysunkach przedstawiono najczęściej wskazywane przez badanych menedżerów obszary wyzwań. Ze względu na brak zróżnicowania odpowiedzi menedżerów pierwszego i drugiego szczebla zarządzania umieszczono je na jednym rysunku (rysunek 19), zaś w dużej mierze odmienne lub też niepokrywające się grupy odpowiedzi menedżerów najwyższego szczebla zilustrowano na rysunku 20.

Rysunek 19. Wyzwania współczesnych menedżerów – odpowiedzi menedżerów II i III szczebla



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 20. Wyzwania współczesnych menedżerów – odpowiedzi menedżerów I szczebla



Źródło: opracowanie własne.

Analizując odpowiedzi badanych menedżerów opisujące ich najważniejsze wyzwania widać dużą zgodność w odpowiedziach menedżerów pierwszego i drugiego szczebla. Ich problemy ogniskują się głównie wokół kwestii personalnych – kierowania ludźmi, motywowania ich, wspierania, jak również chronieniu ich interesów przy równoczesnym dbaniu o wyniki firmy. W wypowiedziach tych menedżerów mocno eksponowane są również wyzwania związane z radzeniem sobie ze stresogennym środowiskiem pracy. Jak pokazują wyniki badań przed radzeniem sobie z takimi wyzwaniami stoją wszyscy menedżerowie, niezależnie od tego, jakie zajmują miejsce w hierarchii przedsiębiorstwa.

Inną kategorią, łączącą menedżerów wszystkich szczebli, są opisywane negatywne zachowania czy postawy pracowników.

Jak wynika z badań menedżerowie rzadziej wskazywali wyzwania związane z oddziaływaniem czynników zewnętrznych w otoczeniu przedsiębiorstwa, a o wiele częściej odwoływali się tutaj do wewnętrznej polityki organizacji, wskazując na różne utrudnienia, ograniczenia, które uniemożliwiają lub znacznie komplikują im realizowanie założonych planów. Ta grupa odpowiedzi znalazła się w opiniach menedżerów najniższego i średniego szczebla kierowniczego.

Ostatnią z kategorii, łączącą również wszystkich menedżerów, była konieczność ciągłego uczenia się, zdobywania nowych kompetencji.

Wyniki przeprowadzonych badań, wypowiedzi menedżerów, mogą również stanowić głos w dyskusji nad sylwetką współczesnego menedżera. Przedmiotem zainteresowań nauk o zarządzaniu od wielu lat jest profil kompetencji menedżera – próbuje się tego dokonać zarówno przez odniesienie się do pożądanых cech osobowości, zdolności, wartości czy umiejętności. Analizując te kategorie odpowiedzi można zastanowić się nad tym, jakiego rodzaju kompetencje są nieodzowne, aby móc sprostać wyzwaniom, które menedżerowie postrzegają w swojej pracy zawodowej.

Odnosząc się do najszerszej reprezentowanej kategorii odpowiedzi, a mianowicie tych dotyczących sfery kierowania ludźmi, nieodzowne wydaje się być posiadanie kompetencji psychologiczno-społecznych, takich jak umiejętność rozumienia potrzeb pracowników, dostrzegania i rozumienia różnic generowanych przez różne poziomy tożsamości każdego z podwładnych, umiejętność komunikowania się z każdym pracownikiem, jak i z całym zespołem. W odniesieniu do tych wyzwań można wskazać potrzebę wykorzystania przez menedżerów inteligencji emocjonalnej i społecznej, których istotność jest również widoczna w podnoszonej przez bardzo wielu respondentów umiejętności motywowania zespołu – rozpoznawania rodzaju motywacji, jak i dbania o potrzeby rozwojowe pracowników. To co szczególnie ważne to umiejętność przyjęcia perspektywy nowego pokolenia. Jak podkreślają również autorzy licznych raportów i opracowań (Dolot, 2016; Pawłowska, 2012) na rynek pracy wchodzi nowe pokolenie, pracownicy, którzy dorastali w innych realiach niż ich rodzice. To co konieczne to stosowanie stylów emocjonalnie inteligentnych, partycypacyjnych, kreowanie partnerskich relacji, dawanie możliwości swobodnego wypowiedzania się. W obliczu potrzeb pokolenia Y autokratyczne style nie sprawdzają się co nie oznacza jednak rezygnacji z ustalania reguł, zasad czy utrzymania dyscypliny, z czym młodzi pracownicy mogą mieć problem.

Obligatoryjne dla menedżerów w tym kontekście jest posiadanie kompetencji związanych z kształtowaniem dobrych relacji z pracownikami, tworzeniem sprzyjającej pracy atmosfery w zespole, budowaniem zgranych zespołów. Tutaj również, w zrealizowanych przez autorkę badaniach, menedżerowie wprost odwoływali się do bardzo potrzebnej kompetencji związanej z rozwiązywaniem konfliktów. Ważna tutaj wydaje się być nie tylko sama umiejętność związana z negocjowaniem czy mediowaniem, ale wrażliwość i czujność menedżera na symptomy zbliżającego się konfliktu, jak i na trudne, często niewerbalizowane przez pracowników problemy, mogące negatywnie

wpłynąć na ich pracę lub kondycję całego zespołu. Istotność kreowania przez menedżerów dobrej atmosfery w pracy znalazła również odzwierciedlenie w innych badaniach, gdzie po czynniku: docenienie zaangażowania i sukcesów, dobra atmosfera pracy uplasowała się na drugim miejscu wśród motywatorów do pracy (Niemczyk, Niemczyk i Mądry, 2009).

W kontekście kompetencji społecznych pojawiła się również kwestia łańcuchowości w nawiązywaniu kontaktów, sprawnego komunikowania się nie tylko z podwładnymi, ale również ze współpracownikami, specjalistami z różnych dziedzin, czy też umiejętność zjednywania sobie partnerów biznesowych. Sprawność interpersonalna menedżerów, która ma znaczenie dla budowania relacji biznesowych jest również podnoszona przez innych badaczy (Boyatzis i Ratti, 2009; Russella, 2001).

Obok kompetencji społecznych, które niezmiennie od badań szkoły stosunków międzyludzkich, wydają się być wpisane w pracę osób sprawujących funkcje kierownicze w organizacjach należy podkreślić coraz większą rangę kompetencji psychologicznych. Wyniki uzyskanych badań wskazują na konieczność kształtowania przez menedżerów odporności psychicznej, która zawierałaby kompetencje związane z radzenia sobie ze stresem/presją, umiejętność zachowywania *work-life balance* (dbałość o siebie), pewność siebie, poczucie siły, autorytetu, odwagę w otwartym wyrażaniu własnych oczekiwań i w podejmowaniu decyzji. Kompetencje te wiążą się ze stabilnością emocjonalną, jak i stabilnością decyzyjną, które są niezbędne dla utrzymania wysokiej efektywności pracy menedżerów. Analiza odpowiedzi wskazuje również, że o ile menedżerowie reprezentujący najwyższy szczebel zarządzania dostrzegają stresogenność środowiska pracy, w którym funkcjonują, jak również trudność w zachowaniu równowagi pomiędzy życiem prywatnym a zawodowym, o tyle nie wskazywali oni na trudności w podejmowaniu samodzielnych decyzji, poczucia ciągłej presji czy trudności w sprostaniu potrzebom związanym z celami organizacji przy jednoczesnej dbałości o potrzeby pracowników. Problem ten wskazała Linda A. Hill (2009), która opisując proces stawiania się liderem zauważyła, że bardzo często menedżerowie, zwłaszcza ci początkujący, zamiast poczucia zyskiwania władzy, odczuwania swobody, czują się ograniczani oraz zamknięci w sieci powiązań i współzależności. Bardzo często tkwią w relacji nie tylko z podwładnymi, którymi kierują, ale również ze swoimi przełożonymi, współpracownikami na równorzędnych stanowiskach, nie wspominając o innych osobach w organizacji i poza nią.

Trudną dla wskazania kompetencji, które mogłyby rozwiązywać czy wspomagać rozwiązanie wyzwań menedżerskich jest kategoria odpowiedzi koncentrujących się głównie na opisie negatywnych zachowań. Tak jak wspomniano

wcześniej kategorię tę tworzyły specyficzne, nacechowane emocjonalnie wypowiedzi menedżerów opisujące głównie deficyty podwładnych w różnych obszarach.

Uzyskane odpowiedzi można zestawić z wynikami badań „Preferencje pracowników wobec pracodawców” (Dolot, 2016), gdzie największy rozdzwięk pomiędzy oczekiwaniami pracowników a zachowaniami przełożonego to docenienie starań i wysiłku pracowników. Kolejno wskazywanymi problemami przez pracowników były: niechęć przełożonych do dzielenia się wiedzą i doświadczeniem, nieumiejętność budowania partnerskiej relacji, niewystarczające przekazywanie informacji zwrotnych o efektach ich pracy, dobra organizacja pracy kierowników i wspieranie pracowników w dążeniu do celu. Również według badań amerykańskiego Instytutu Gallupa, który przeprowadził badania na grupie miliona pracowników, dobre relacje z bezpośrednim przełożonym stanowią dla skutecznych pracowników najistotniejszy czynnik motywacji do pracy (Buckingham i Coffman 2012).

Analizując odpowiedzi menedżerów można również twierdzić, że o sukcesie menedżera, decyduje jego aktywność w obszarze poszerzania zakresu wiedzy, zdobywania nowych umiejętności. W świetle uzyskanych wyników istotne wydaje się nie tylko jakość wykształcenia i dobra orientacja w dziedzinie związanej z pracą, ale również gotowość do ciągłego uczenia się i aktualizowanie wiedzy w tym obszarze.

Zaakcentowana wyżej potrzeba posiadania przez współczesnych menedżerów kompetencji społecznych, psychologicznych, gotowości do ciągłego uczenia się nie oznacza pomniejszania znaczenia kompetencji merytorycznych. W świetle uzyskanych wyników istotne wydaje się być posiadanie wysoko rozwiniętych kompetencji technicznych.

Przyjmując niekwestionowaną rolę kompetencji koncepcyjnych i technicznych w pracy menedżera podkreślić jednak należy, że respondenci omawianych w pracy badań szczególnie znaczenie przypisywali tym kompetencjom, które wpływają na pozytywne budowanie relacji z pracownikami, porozumiewania się, jak i utrzymywania wysokiej skuteczności osobistej.

Podsumowując uzyskane wyniki dotyczące wyzwań stojących przed współczesnymi menedżerami można stwierdzić, że osoby sprawujące funkcje kierownicze w organizacjach, niezależnie od ich wielkości, branży czy szczebla zarządzania, który reprezentują muszą radzić sobie wieloma wyzwaniami, które generowane są przez nową gospodarkę, gospodarkę opartą na wiedzy. Analizując wypowiedzi wszystkich badanych menedżerów wielokrotnie pojawia się konieczność reagowania na szybkie tempo zmian i wynikające z tego dwie potrzeby. Pierwsza z nich jest realizowana poprzez gotowość

i umiejętność uczenia się, nieustannego aktualizowania i zdobywania wiedzy, doskonalenia umiejętności, dzięki którym menedżerowie mogą podążać, współtworzyć czy przewidywać nadchodzące trendy. Drugą potrzebą generowaną przez dynamiczną, nową gospodarkę, wymuszającą konieczność działania w warunkach permanentnych zmian, to obligatoryjność kształtowania dużej odporności psychicznej wyrażającej się w pewności siebie, radzeniu sobie ze stresogennym środowiskiem pracy, stabilności emocjonalnej i umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami. To co wydaje się łączyć wszystkich badanych menedżerów to wyzwania związane z nową organizacją, gdzie znaczenie kapitału intelektualnego, stawia przed menedżerami konieczność rozwijania tych czynników, które, jak podkreśla Aleksy Pocztowski (2007) stanowią szansę określenia nowej roli funkcji personalnej i podniesienia jej rangi w organizacji. Jak pisze wspomniany autor nowa organizacja to również ograniczenie hierarchii i nowe przywództwo, gdzie w centrum oddziaływań kierowniczych mamy nowego pracownika: pracownika wiedzy. Ten ułkon w stronę pracowników oznacza konieczność sprostania ich oczekiwaniom, która dotyczy (Davenport, 2007; Fazlagić, 2002; Pocztowski, 2007): potrzeby autonomii, akceptacji ich unikatowej osobowości (specyficznej psychiki, zachowania czy kultury osobistej); możliwości zaangażowania się w pracę, co stwarza konieczność umożliwienia im wpływania na przedmiot i sposób wykonywania zadań (a więc wyzwania), zarządzanie swoją wiedzą; elastyczności zatrudnienia; możliwość równoważnia życia prywatnego i zawodowego. W kontekście uzyskanych przez autorkę wyników szczególnie istotne wydają się być wyzwania, przez wielu menedżerów opisane jako negatywne zachowania, które związane są z nowym pokoleniem pracowników. To z czym na co dzień muszą mierzyć się badani menedżerowie, to cechy charakterystyczne, opisywanego również przez Dona Tapscotta (2010) pokolenia Y. Punktami wspólnymi dla rozważań autora i odpowiedzi badanych menedżerów są w szczególności następujące kwestie. Pierwsza dotyczy sformułowanej przez tych pracowników potrzeby bycia traktowanym jako indywidualna jednostka, a nie grupa, co wiąże się z trudną dla menedżerów umiejętnością odczytywania ich potrzeb, jak również dostosowania do nich indywidualnych systemu pracy czy bodźców motywacyjnych. Ta potrzeba kastomizacji łączy się również z dążeniem nowego pokolenia do wypróbowywania nowych możliwości i budowania kariery nieograniczonej do jednej organizacji, co bez wątplenia sprawia, że motywowanie, angażowanie i budowanie przez menedżerów dobrej, inspirującej atmosfery pracy nabiera coraz to większego znaczenia. Kolejne kwestie dotyczą naturalnej dla pokolenia Y potrzeby osiągania celów wspólnie z innymi ludźmi, trudności w akceptacji hierarchiczności w organizacji,

niechęci do biurokracji i preferowaniu większej swobody w realizowaniu swoich zadań. Szczególne znaczenie ma również możliwość współdecydowania, jak i otrzymywania szybkiej oceny bieżącej działalności.

Odpowiedzią na tak formułowane potrzeby jest budowanie dobrze współpracujących zespołów poprzez tworzenia atmosfery zaangażowania, współpracy, otwartej komunikacji przy zrozumieniu odmienności każdego pracownika i umiejętności przyjęcia jego perspektywy. Jak pisze Hill (2009) menedżerowie muszą koncentrować się na tworzeniu dobrych relacji indywidualnych, jak i na dbałości o zespoły. Zarządzanie współzależnościami i sprawowanie władzy nieformalnej, płynącej z osobistej wiarygodności, wymaga od nowych menedżerów zbudowania relacji zaufania, wpływów i wzajemnych oczekiwań z wieloma różnymi osobami.

Wszystko to powoduje konieczność zmiany paradygmatu przywództwa, roli menedżerów i podwładnych, odejście od traktowania menedżerowie jak decydentów wydających polecenia podwładnym, którzy byli biernymi wykonawcami poleceń w kierunku postrzegania ich w roli coachów, którzy ułatwiają pracę podwładnym – pracownikom wiedzy (Jamali, 2005). Można zatem stwierdzić, że dopóki nowi menedżerowie nie odrzucą mitu władzy i nie zaakceptują realiów polegających na negocjowaniu w sieci współzależności, nie będą w stanie zapewnić skutecznego przywództwa (Hill, 2009).

5.2. Kompetencje psychologiczno-społeczne – diagnoza

Wszystkie przeprowadzone analizy wykonano za pomocą programu statystycznego IBM SPSS Statistics 24.

5.2.1. Test Kompetencji Menedżerskich – analiza trafności

Skonstruowany na potrzeby badań Test Kompetencji Menedżerskich jest testem, który w założeniu autorki ma być stosowany do diagnozy psychospołecznych kompetencji menedżerskich. Test składa się z 23 pytań sytuacyjnych. Poniżej zaprezentowano statystyki opisowe dla wyników uzyskanych przez badanych menedżerów w TKM (tabela 12).

Tabela 12. Test Kompetencji Menedżerskich – statystyki opisowe

	TKM – wyniki dla całego testu
N	200
Średnia	15,82
Odchylenie standardowe	2,738

Źródło: opracowanie własne.

Na wynikach uzyskanych przez badanych w TKM przeprowadzono test normalności rozkładów Shapiro-Wilka. Test Shapiro-Wilka stosuje się, kiedy nieznaną są dokładne wartości (są estymowane z danych) średnie oraz odchylenia standardowe populacji, z jakiej pochodzą próbki, tak jak ma to miejsce w omawianych badaniach. Tabela 13 ilustruje wyniki otrzymanego testu.

Tabela 13. Test Shapiro-Wilk dla TKM

	Statystyka	Df	Istotność
TKM – wyniki dla całego testu	0,949	200	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki testu wskazują, iż w przypadku TKM, nie można potwierdzić hipotezy o normalności rozkładu.

Zasadniczą jednak kwestią w przypadku TKM było określenie jego trafności, która uzasadniałaby możliwość posługiwania się nim w omawianych badaniach do weryfikacji postawionych hipotez, jak również stwarzałaby możliwość wykorzystywania go w przyszłości jako narzędzia do pomiaru psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich.

Jeden ze sposobów określania trafności narzędzia polega na oszacowaniu zgodności jego wyników z wynikami innych narzędzi, o których wiadomo, że mierzą ten sam lub zbliżony konstrukt. Sprawdzając trafność Testu Kompetencji Menedżerskich (TKM), zastosowano, przeznaczony również do potwierdzenia hipotez badawczych, Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy BIP. Otrzymane współczynniki korelacji rangowej Spearmana pomiędzy wynikami w TKM a wynikami BIP osiągniętymi przez badanych w skalach kompetencji psychospołecznych (Wrażliwość społeczna, Otwartość na relacje, Towarzystwość, Orientacja na zespół, Asertywność, Stabilność emocjonalna, Pewność siebie), jak i dla poszczególnych skal Kompetencji społecznych i Siły psychologicznej zawiera tabela 14. W tabeli przedstawiono również współczynnik korelacji dla TKM i BIP kompetencje psychospołeczne z pominięciem Asertywności. W dalszej części monografii prezentowane są również analizy

oddzielnie dla tych dwóch zmiennych – skala kompetencji psychospołecznych z Asertywnością i skala kompetencji psychospołecznych BIP bez Asertywności. Takie postępowanie jest związane zarówno z wynikami badań nad polską adaptacją Inwentarza BIP, jak i założeniami autorki książki. Wyniki uzyskane w toku polskiej adaptacji BIP (Jaworowska i Brzezińska, 2014) wskazują bowiem, że otrzymana skala niezupełnie pokrywa się z obszarami wyodrębnionymi przez autorów wersji oryginalnej BIP (wersja niemiecka), choć jest zbliżona. Analiza czynnikowa wskazała bowiem, że w wyodrębnionym czynniku Kompetencje społeczne nie znajduje się skala Asertywność, która w polskich badaniach współtworzy wspólnie z Motywacją osiągnięć, Motywacją władzy i Motywacją przywództwa czynnik, którą można określić jako Dominowanie.

Tabela 14. Korelacje (rho Spearmana) między wynikami TKM a wynikami BIP – skale psychospołeczne (N = 200)

	BIP Kompetencje psychospołeczne	BIP Kompetencje psychospołeczne bez asertywności	BIP Wrażliwość społeczna	BIP Otwartość na relacje	BIP Towarzyskość	BIP Orientacja na zespół	BIP Asertywność	BIP Stabiłność emocjonalna	BIP Pewność siebie
Wynik w TKM	0,616	0,654	0,687	0,472	0,504	0,425	n.i.	0,391	0,165 [^]

gdzie $p < 0,00$; $^*p < 0,01$, n.i. – wynik nieistotny statystycznie

Źródło: opracowanie własne.

Analizując współczynniki korelacji TKM z pozostałymi skalami BIP widać, że przyjmują one niższe wartości niż korelacje pomiędzy TKM a skalami BIP określającymi kompetencje psychospołeczne. Skalą BIP, nie będącą skalą z obszaru kompetencji psychospołecznych, która w najwyższym stopniu koreluje z TKM jest skala Motywacja przywództwa (ρ Spearmana $+0,363$ $p < 0,000$), co sugeruje, iż w związku z faktem, iż TKM w założeniu autorki jest testem do pomiaru psychospołecznych kompetencji menedżerskich wiąże się ze skalą BIP Motywacja przywództwa, w której wysoki wynik określa ludzi dobrze odnajdujących się w aktywności zawodowej związanej z przewodzeniem innym ludziom, koordynowaniem ich pracy, wywieraniem na nich wpływu (Jaworowska i Brzezińska, 2014). Można więc wnioskować, że TKM poza skalami psychospołecznymi BIP, koreluje ze skalą Motywacja przywództwa, ponieważ z jednej strony jest ona ściśle powiązana z materiałem testowym

TKM (różnego rodzaju problemy menedżerskie), z drugiej zaś omawiana skala definiowana jako – wykorzystywanie wpływu społecznego – wydaje się być mocno związana z kontekstem relacji społecznych. Omówione wyniki ilustruje tabela 15.

Tabela 15. Korelacje (rho Spearmana) między wynikami TKM a wynikami w skalach BIP: obszary Orientacja zawodowa, Motywacja zawodowa i skala Praca pod presją

	BIP Praca pod presją	BIP Skala Motywacja osiągnięć	BIP Skala Motywacja władzy	BIP Skala Motywacja przywództwa	BIP Skala Sumienność	BIP Skala Elastyczność	BIP Orientacja na działanie
Wyniki TKM	0,204	0,191	n. i.	0,363	0,319	n. i.	0,252

gdzie $p < 0,00$; n.i. – wynik nieistotny statystycznie

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, istotne korelacje między wynikami TKM a wynikami BIP pozwalają wnioskować o trafności przedstawionego testu kompetencji menedżerskich. W związku z powyższym uprawnione jest stosowanie TKM jako narzędzia do pomiaru psychospołecznych kompetencji menedżerskich.

Ponadto w trakcie prac nad TKM wyróżniono dwie grupy pytań: pierwsza miała odnosić się do kompetencji psychospołecznych, które są związane z Pewnością siebie i Asertywnością i tworzyła czynnik związany z wywieraniem wpływu, określony przez autorkę jako dominowanie (pytania 6, 14, 15, 17, 19), druga natomiast odnosiła się do kompetencji relacyjnych, które były charakteryzowane przez grupę skal: Wrażliwość społeczną, Otwartość na relacje, Towarzystwość, Orientacja na zespół (pytania 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 20, 21, 22, 23). Charakterystyki stabilności emocjonalnej rozumiane zaś były jako podstawowa baza do udzielania odpowiedzi w każdym z pytań TKM. Wyniki analizy korelacji dla pierwszej wyróżnionej zmiennej wskazują na istotny pozytywny związek pomiędzy Asertywnością mierzoną BIP a wynikami TKM w skali dominowanie (ρ Spearmana 0,340 $p < 0,00$), jak i pomiędzy skalą Pewność siebie BIP a pytaniami TKM mającymi

korespondować z tą zmienną (rho Spearmana 0,345 $p < 0,00$). Analiza drugiego w wyróżnionego w TKM czynnika – kompetencje relacyjne – wskazuje na większy, również dodatni, związek z wyróżnionymi w BIP zmiennymi. Najwyższy współczynnik korelacji rangowej Spearmana odnotowano dla TKM i skali Wrażliwość społeczna (rho = 0,673), dla Towarzyskości rho = 0,520, dla Orientacji na zespół rho = 0,447, dla Otwartości na relacje rho = 0,398. Wszystkie opisane wyniki były istotne statystycznie ($p < 0,00$).

Analiza tych wyników, jak i korelacji ogólnego wyniku TKM z poszczególnymi skalami w BIP (tabela 14) wskazuje, że TKM jest testem kompetencji psychospołecznych, który odnosi się głównie do tych zmiennych z obszaru kompetencje społeczne, które związane są z umiejętnością utrzymywania harmonijnych kontaktów z otoczeniem, wrażliwością na stany innych osób, skłonnością uwzględniania potrzeb innych ludzi czy łagodzeniem napięć. W nieco mniejszym stopniu TKM odnosi się do takich charakterystyk, jak pewność siebie czy umiejętność dążenia do celów, pomimo sprzeciwu innych osób.

5.2.2. Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy – wyniki badanych menedżerów w obszarze kompetencji psychologiczno-społecznych BIP

Wyniki BIP uzyskane w omawianych badaniach są zbliżone do wyników dla grupy zawodowej menedżerów przeprowadzonych przez autorki polskiej wersji BIP (Jaworowska i Brzezińska, 2014: 125). Analizując otrzymane wyniki można wskazać, że jedyne różnice (1 sten) dotyczą skali Wrażliwość społeczna, w której średnia w omawianych badaniach jest o 1 sten niższa niż w badaniach przeprowadzonych przez Aleksandrę Jaworowską i Urszulę Brzezińską (2014). Warto jednak zauważyć, iż w badaniach porównawczych, które przeprowadziły autorki pomiędzy kierownikami i osobami z grup porównawczych uzyskany wynik (dla wyników surowych badanie 1: $M = 51,1$ i badanie 2: $M = 49,8$) jest zbliżony do wyniku uzyskanego przez autorkę (wynik surowy $M = 49,7$) i nie wskazuje na duże różnice (Jaworowska i Brzezińska, 2014: 66).

To co zatem warto pokreślić to fakt, iż struktura otrzymanych przez autorkę wyników w poszczególnych skalach BIP jest zbliżona do struktury wyników otrzymanych dla grupy zawodowej menedżerów w badaniach nad polską adaptacją BIP. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych przez badanych w skalach BIP ilustruje tabela 16.

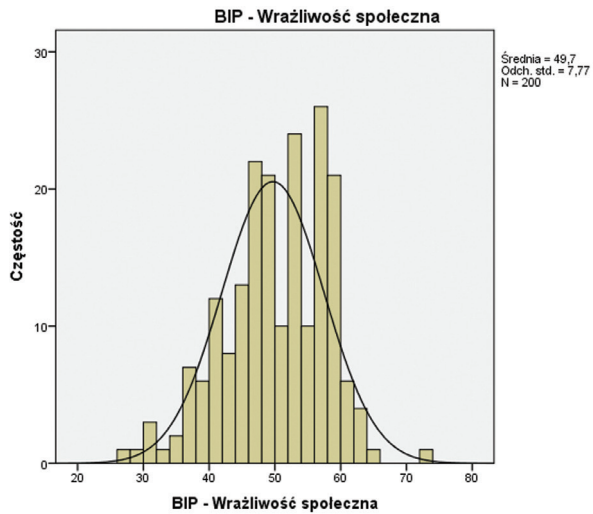
Tabela 16. Wyniki uzyskane przez badanych w skalach BIP

	Wrażliwość społeczna	Otwartość na relacje	Towarzystwość	Orientacja na zespół	Asertywność	Stabilność emocjonalna	Praca pod presją	Pewność siebie	Motywacja osiągnięć	Motywacja władzy	Motywacja przywództwa	Sumiennność	Elastyczność	Orientacja na działanie
Średnia	49,7	66,3	62,0	50,8	50,3	59,8	53,3	63,3	62,2	49,6	57,1	58,0	47,9	58,9
Mediana	51,0	68,0	63,0	51,0	52,0	60,0	54,0	64,0	63,0	49,0	57,0	58,0	48,0	59,0
Odchyl. stand.	7,77	10,6	8,86	9,42	7,65	9,86	9,55	10,6	8,66	7,41	9,87	9,14	8,64	8,86
Min.	27	37	40	28	26	27	29	27	33	30	30	26	22	33
Maks.	73	88	80	77	67	86	77	86	80	77	82	76	72	78
Sten	5	6	6	6	6	6	6	6	6	7	7	6	6	6

Źródło: opracowanie własne.

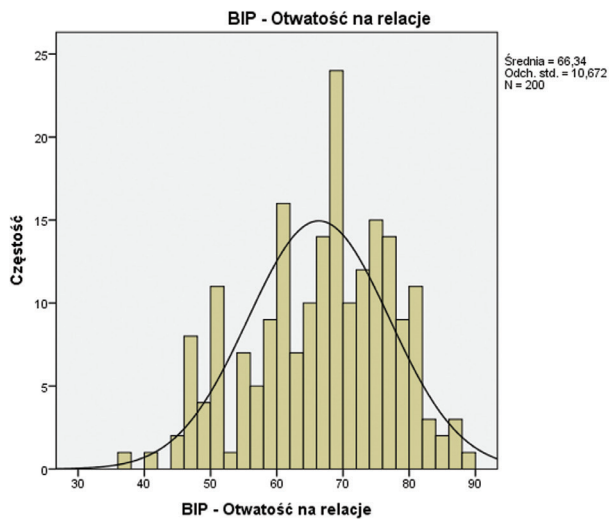
Poniżej, dla zilustrowania rozkładów uzyskanych wyników w BIP, zaprezentowano histogramy dla omawianych w pracy skal BIP tworzących zmienną kompetencje psychospołeczne: Wrażliwość społeczna, Otwartość na relacje, Towarzystwość, Orientacja na zespół, Asertywność, Stabilność emocjonalna i Pewność siebie. Histogramy przedstawiają zatem rozkład wyników w wybranych skalach, które są szczególnie istotne dla testowanych hipotez. Na osi X zamieszczone jest spektrum wyników uzyskanych przez badanych w poszczególnych skalach BIP, które zaklasyfikowano do skal mierzących kompetencje psychospołeczne, a na osi Y zaprezentowano skale częstości występowania danej wartości. Analizując histogramy widać, że wyniki uzyskane w poszczególnych skalach są zbliżone do rozkładów normalnych.

Wykres 5. Histogram – wyniki BIP w skali Wrażliwość społeczna



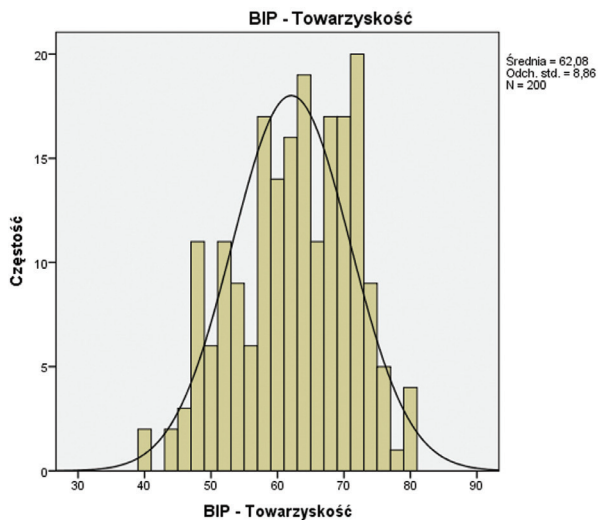
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 6. Histogram – wyniki BIP w skali Otwartość na relacje



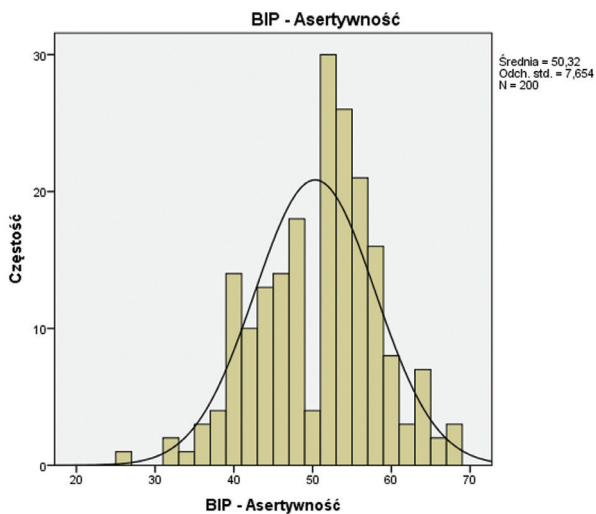
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 7. Histogram – wyniki BIP w skali Towarzystwość



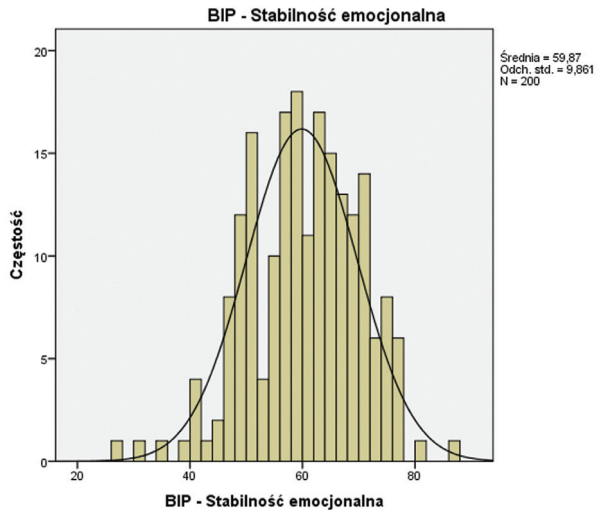
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 8. Histogram – wyniki BIP w skali Asertywność



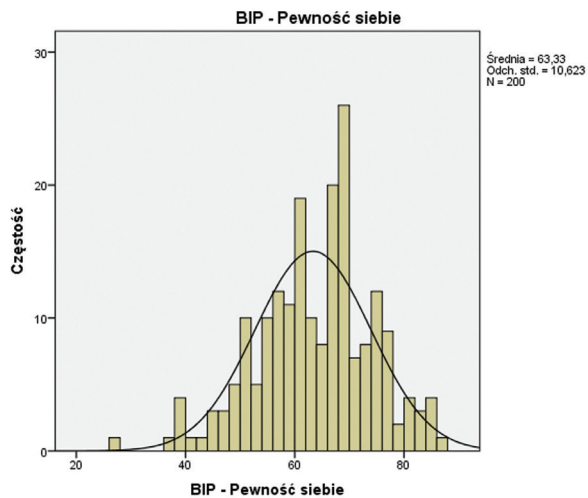
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 9. Histogram – wyniki BIP w skali Stabilność emocjonalna



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 10. Histogram – wyniki BIP w skali Pewność siebie



Źródło: opracowanie własne.

Na wynikach uzyskanych przez badanych w poszczególnych skalach BIP przeprowadzono test normalności rozkładów: Zastosowano Test Shapiro-Wilka, który stosuje się, kiedy nieznane są dokładne wartości (są estymowane z danych) średnie oraz odchylenia standardowe populacji, z jakiej pochodzą próbki, tak jak ma to miejsce w omawianych badaniach. Wyniki analizy prezentuje tabela 17.

Tabela 17. Test Shapiro-Wilk dla skal BIP

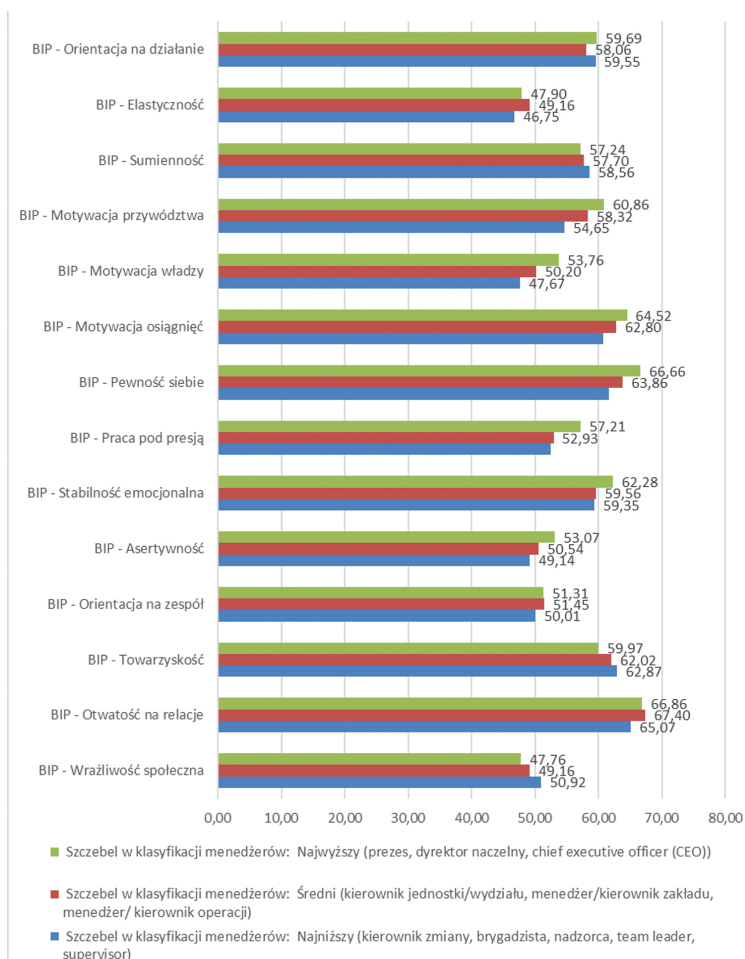
	Test Shapiro-Wilk		
	Statystyka	Df	Istotność
BIP – Wrażliwość społeczna	0,976	200	0,002
BIP – Otwartość na relacje	0,977	200	0,002
BIP – Towarzystwo	0,978	200	0,003
BIP – Orientacja na zespół	0,994	200	0,633
BIP – Asertywność	0,985	200	0,031
BIP – Stabilność emocjonalna	0,986	200	0,053
BIP – Praca pod presją	0,989	200	0,112
BIP – Pewność siebie	0,987	200	0,058
BIP – Motywacja osiągnięć	0,978	200	0,003
BIP – Motywacja władzy	0,975	200	0,001
BIP – Motywacja przywództwa	0,990	200	0,210
BIP – Sumienność	0,969	200	0,000
BIP – Elastyczność	0,985	200	0,037
BIP – Orientacja na działanie	0,989	200	0,132
BIP – Skala kompetencji psychospołecznych	0,979	200	0,004
BIP – Skala kompetencji psychospołecznych bez Asertywności	0,981	200	0,010

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie testu można stwierdzić, iż większość wyników w skalach BIP odbiega od rozkładu normalnego. Wśród skal, których uzyskane w badaniach wyniki zachowują rozkład normalny można wskazać: Orientację na zespół, Stabilność emocjonalną, Pracę pod presją, Pewność siebie, Motywację przywództwa i Orientację na działanie. Wyniki testu wykazały, że w przypadku skal: Wrażliwość społeczna, Otwartość na relacje, Towarzystwo, Asertywność, Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Sumienność, Elastyczność, BIP – skala kompetencji psychospołecznych, BIP skala kompetencji psychospołecznych z Asertywnością mamy do czynienia z rozkładami istotnie odbiegającymi od rozkładu normalnego.

W związku z powyższym zdecydowano się, że ze względu na brak normalności większości rozkładów BIP do obliczeń zastosowano współczynnik korelacji rho Spearmana. Poniżej na wykresie 11 zaprezentowano wyniki uzyskane w BIP z podziałem na zajmowany przez badanych menedżerów szczebel kierowania.

Wykres 11. Wyniki w skalach BIP a zajmowany przez badanych szczebel zarządzania



Źródło: opracowanie własne.

Jak widać menedżerowie najwyższego szczebla osiągnęli najwyższe wyniki w skalach tworzących czynnik Dominowanie (Motywacja władzy, Motywacja przywództwa, Motywacja osiągnięć i Asertywność) oraz w skalach z obszaru Natura psychologiczna (Stabilność emocjonalna, Praca pod presją, Pewność siebie). Jeżeli chodzi o obszar kompetencji psychospołecznych, to tak jak już wspomniano wyżej, menedżerowie najwyższego szczebla osiągnęli najwyższe wyniki zarówno w skalach związanych z kompetencjami psychologicznymi, jak i w skali Asertywność, przy czym w obszarze kompetencji społecznych ta grupa osiągnęła najniższy wynik (również w porównaniu z menedżerami średniego i najniższego szczebla) w skali Wrażliwość społeczna. Podobną tendencję można zaobserwować w przypadku kompetencji Towarzystwo, gdzie menedżerowie najwyższego szczebla uzyskali najniższe wyniki. W obszarze kompetencji społecznych najwyższe wyniki wszyscy badani menedżerowie uzyskali w skali Otwartość na relacje.

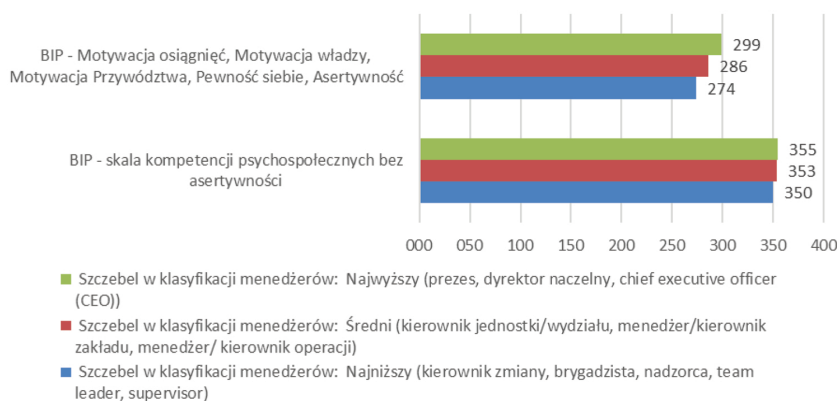
W związku z zaobserwowanymi różnicami zagregowano średnie wyniki w skalach Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja przywództwa, Pewność siebie i Asertywność oraz w skalach z obszaru kompetencje psychospołeczne: Wrażliwość społeczna, Otwartość na relacje, Towarzystwo, Orientacja na zespół, Stabilność emocjonalna. Tak wyodrębnione i połączone skale BIP tworzą zarazem dwie grupy: pierwszą można by było określić jako Dominowanie³⁵, drugą jako Kompetencje psychospołeczne – relacyjne. Różnice w uzyskanych wynikach w zależności od zajmowanego przez menedżerów szczebla zarządzania ilustruje wykres 12.

Widać zatem, że to co różnicuje menedżerów w zależności od zajmowanego szczebla zarządzania to wyniki uzyskane w skalach związanych z dominowaniem, pewnością siebie. Menedżerowie najwyższego szczebla uzyskują wyższe wyniki w pierwszej grupie skal, natomiast nie obserwuje się podobnych różnic w przypadku kompetencji społecznych. Można zatem wnioskować, że menedżerowie najwyższego szczebla, tworzący zarazem w omawianych badaniach najstarszą grupę badanych, mają wysoko rozwinięte te kompetencje psychospołeczne, jak Pewność siebie czy Asertywność, które wraz z Motywacją osiągnięć, Motywacją władzy, Motywacją przywództwa ułatwiają dominowanie w sytuacjach społecznych. Jednocześnie omawiane

³⁵ Czynniki „Dominowanie” wyróżniony przez autorkę pracy jest zbliżony do czynnika Dominowanie wyróżnionego w toku polskiej adaptacji BIP (Jaworowska i Brzezińska, 2014), do którego włączono: Motywacje osiągnięć, Motywacje władzy, Motywacje przywództwa, Asertywność. Czynniki kompetencje psychospołeczne-relacyjne jest zbliżony do czynnika Kompetencje społeczne, który tworzą skale BIP: Wrażliwość społeczna, Otwartość na relacje, Towarzystwo, Orientacja na zespół bez dołączonej przez autorkę pracy skali Stabilność emocjonalna.

charakterystyki mogą być sprzyjające w braniu odpowiedzialności za kierowaną organizację, podejmowaniu decyzji kierowniczych, niezależności, samodzielności, umiejętności dążenia do swoich celów, pomimo istniejących trudności czy sprzeciwów ze strony oponentów. Podwyższone wyniki w tych skalach nie korespondują jednak z równie wysokimi wynikami w skalach Wrażliwość społeczna i Towarzystwość – tak jak wspomiano menedżerowie najwyższego szczebla uzyskali tutaj najniższe wyniki. W oparciu o uzyskane wyniki można zatem stwierdzić, że menedżerowie najwyższego szczebla reprezentują profil osób, z jednej strony dominujących, skłonnych do przewodzenia innym, pewnych siebie, z drugiej jednak takich, które w umiarkowany sposób przykładają wagę do tworzenia harmonijnych relacji z innymi ludźmi. Uzyskane wyniki są również zbieżne z rezultatami otrzymanymi w polskich badaniach normalizacyjnych BIP dla grupy menedżerów (Jaworowska i Brzezińska, 2014).

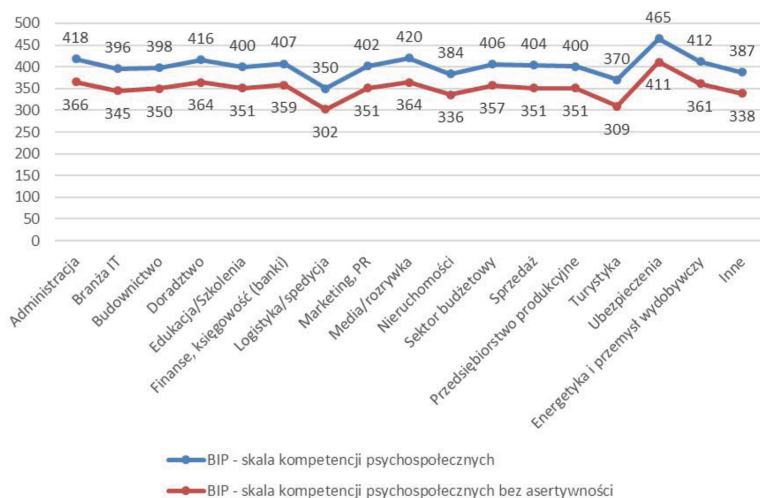
Wykres 12. Zagregowanie wyniki BIP dla skal tworzących czynniki: Dominowanie i Kompetencje psychospołeczne – relacyjne a szczebel zarządzania



Źródło: opracowanie własne.

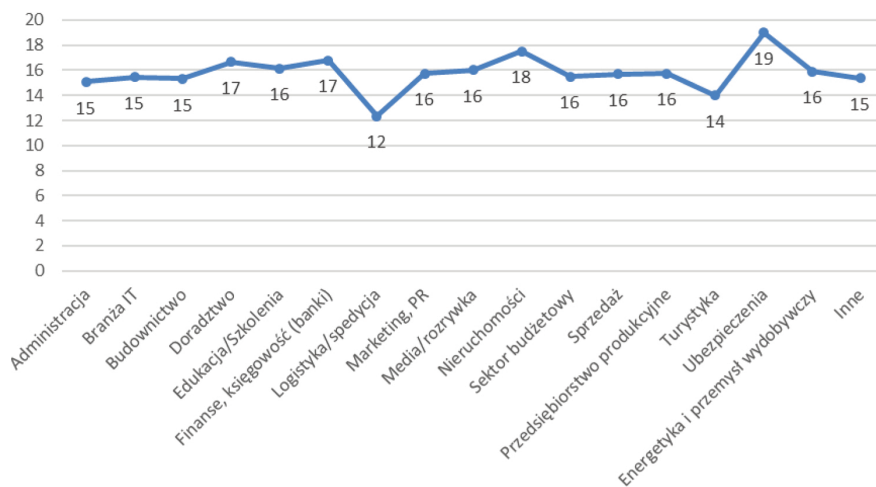
Poniżej zaprezentowano wyniki w skalach z obszaru kompetencji psychospołecznych BIP oraz wyniki w TKM dla poszczególnych branż (wykres 13 i 14).

Wykres 13. Wyniki BIP (skale psychospołeczne) – branże



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 14. Wyniki TKM – branże



Źródło: opracowanie własne.

Analizując wykres widać, że najwyższe wyniki zarówno w TKM jak i BIP uzyskiwali przedstawiciele branży ubezpieczenia, najniższe zaś przedstawiciele branży logistyka/spedycja.

5.3. Rola naturalnego treningu społecznego w rozwoju kompetencji psychologiczno-społecznych menedżerów

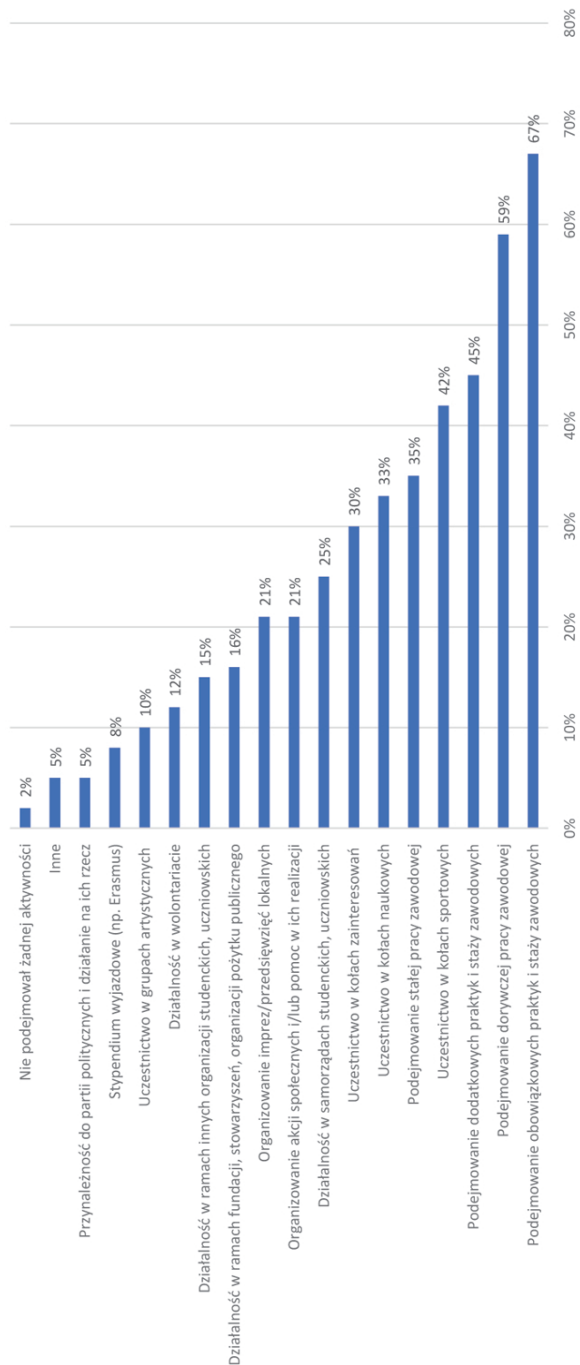
W zrealizowanych badaniach naturalny trening społeczny był określany poprzez trzy wskaźniki: ilość podejmowanych aktywności w trakcie studiów oraz deklarowanie przez badanych spędzania wolnego czasu poprzez prowadzenie życia towarzyskiego lub/i uczestnictwo w życiu społecznym.

Pierwszy obszar mogący wskazywać na intensywność naturalnego treningu społecznego był określany poprzez stopień zaangażowania badanych w różną działalność w okresie, kiedy byli uczniami lub/i studentami. W zależności od wieku badanych pytanie dotyczyło ich niedalekiej lub odległej przeszłości, niemniej jednak zgodnie z modelem nabywania kompetencji psychospołecznych intensywność treningu społecznego w ciągu całego życia powinna być dodatnio skorelowana z poziomem kompetencji społecznych.

Dla zilustrowania stopnia uczestnictwa badanych w różnego rodzaju przedsięwzięciach, aktywnościach w okresie, kiedy byli uczniami czy studentami zaprezentowano poniżej uzyskane w tym obszarze wyniki. Wykres 15 ilustruje, w jakiego rodzaju aktywności angażowali się w przeszłości badani menedżerowie.

Jak widać na przedstawionym wykresie badani menedżerowie byli najczęściej zaangażowani w realizowanie obowiązkowych praktyk czy staży zawodowych, podejmowanie pracy dorywczej czy uczestnictwo w kołach sportowych. Respondenci wskazywali również uczestnictwo w kołach naukowych, kołach zainteresowań czy działalność w organizacjach studenckich/uczniowskich. Stosunkowo niewielka grupa wskazywała przynależność do partii politycznych w okresie studiowania, jak również, uczestnictwo w grupach artystycznych czy działalność w wolontariacie. Gdyby na podstawie uzyskanych wyników chcieć nakreślić profil aktywności studentów, uczniów, którzy w swojej późniejszej pracy zawodowej pełnią funkcje kierownicze widać, że podejmowane przez nich aktywności są stricte związane z pracą zawodową czy zdobywaniem doświadczenia w tym obszarze.

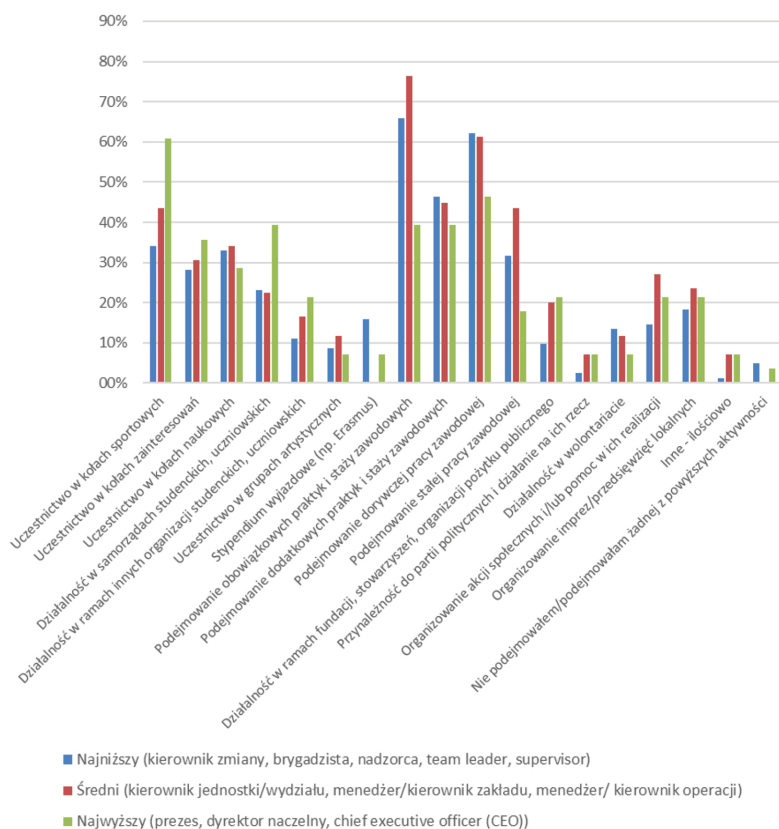
Wykres 15. Aktywności podejmowane w trakcie studiów



Źródło: opracowanie własne.

Kolejny wykres (wykres 16) jest ilustracją podejmowanych aktywności przez badanych menedżerów z podziałem na szczeble kierowania.

Wykres 16. Aktywność podejmowana w trakcie studiów a szczeble zarządzania



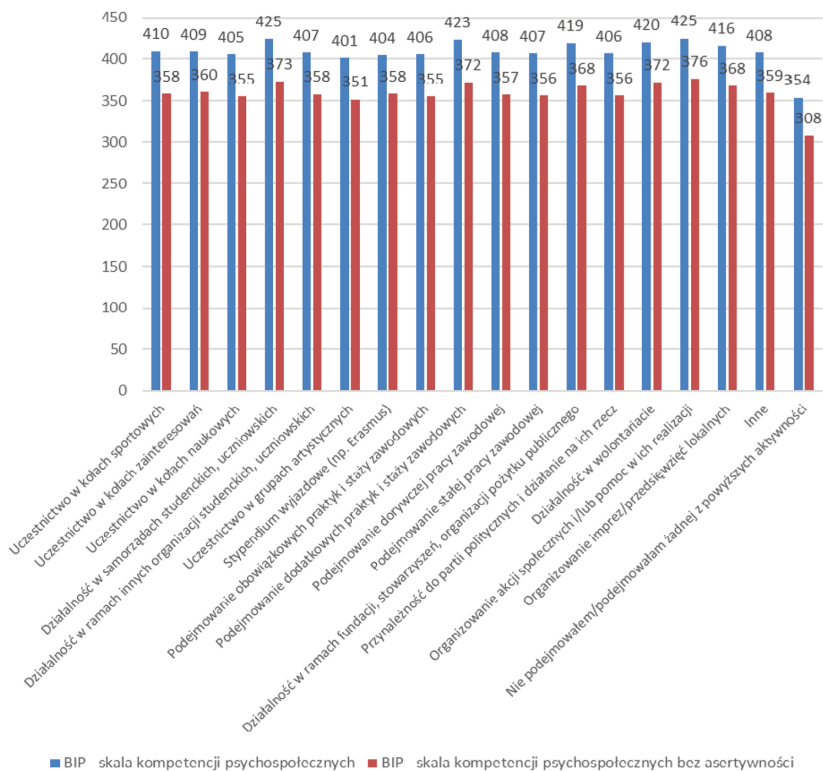
Źródło: opracowanie własne.

Wyniki wskazują, iż menedżerowie najwyższego szczebla byli, w stosunku do niżej zaszeregowanych menedżerów, szczególnie aktywni w obszarze: uczestnictwa w kołach sportowych oraz działalności w samorządach studenckich czy uczniowskich. Odmienną tendencję można zauważyć w przypadku podejmowania obowiązkowych staży zawodowych, tutaj menedżerowie pierwszego i drugiego szczebla zarządzania cechowali się większym zaangażowaniem, podobnie jak w przypadku dwóch innych aktywności:

podejmowania obowiązkowej i dorywczej pracy zawodowej. To co wydaje się być szczególnie interesujące to nadreprezentacja menedżerów najwyższego szczebla w aktywności związanej w uczestnictwem w kołach sportowych. Być może to zbyt daleko idące interpretacje, ale można by poszukać związków pomiędzy charakterystykami osób reprezentujących najwyższy szczebel kierowniczy, które przedstawiono w poprzednim rozdziale – a mianowicie większej, w porównaniu do badanych reprezentujących niższe szczeble kierownicze, tendencji do dominowania w sytuacjach społecznych – z tymi cechami, które są formowane czy też wzmacniane u sportowców. Osoby zaangażowane w uprawianie, jakiegoś sportu, a taką grupę stanowią szczególnie menedżerowie najwyższego szczebla, kształtują bardziej korzystne, adekwatne ujmowanie sytuacji rywalizacji sportowej, często też muszą kontrolować własne zachowania i emocje, co wpływa na kształtowanie pewnych względnie stałych osobniczych wyznaczników psychicznej odporność (Tyszkowa, 1978). Podobnie kwestia angażowania się w działalność samorządów uczniowskich czy studenckich wydaje się być polem do budowania pewności siebie, doskonalenia umiejętności organizacyjnych, rozwijania kompetencji społecznych jak wywieranie wpływu na innych, umiejętność współpracy w zespole, komunikowanie, negocjowanie, a więc kształtowania odporności psychicznej i wpływania na poprawę sprawności interpersonalnej. Te aktywności wydają się być zatem nie tylko tymi, które zwiększają poziom kompetencji psychospołecznych, ale przez swoją specyfikę niewątpliwie kształtują te cechy, zachowania i postawy, które pozwalają na lepszą adaptację i osiągnięcie sukcesów na polu zawodowym osób sprawujących funkcje kierownicze.

Dla zilustrowania związku pomiędzy uczestnictwem w różnych formach treningu społecznego w okresie, kiedy respondenci byli uczniami i/lub studentami z poziomem kompetencji psychospołecznych – obrazowanym poprzez wyniki uzyskane przez badanych w skalach BIP – kompetencje psychospołeczne z Asertywnością oraz skalach BIP kompetencje psychospołeczne bez Asertywności zaprezentowano wykres 17.

Wykres 17. Średnie wyniki w BIP a różnego rodzaju aktywności podejmowane w trakcie, kiedy badani byli uczniami/studentami



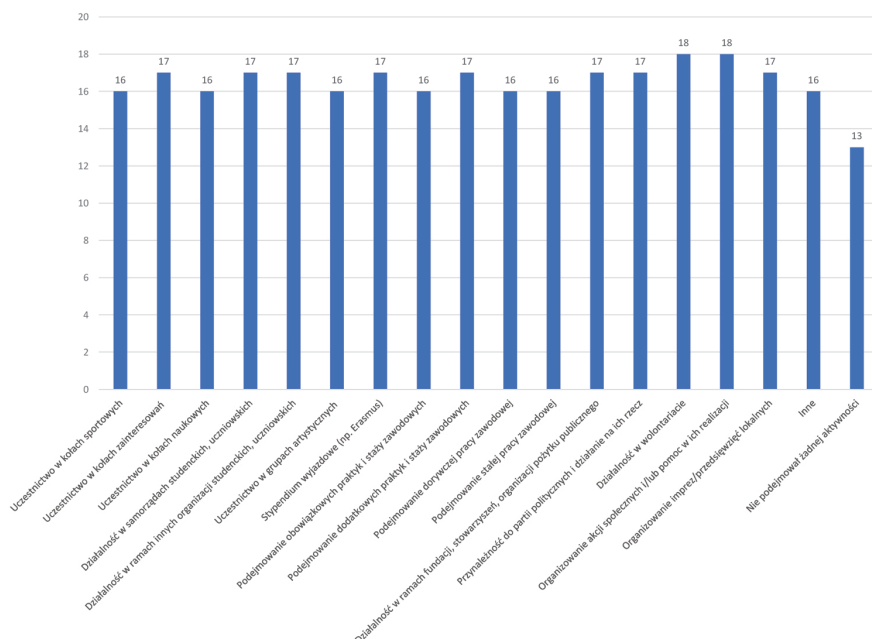
Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników wskazuje, iż kompetencje psychospołeczne BIP z Asertywnością są mocniej związane z naturalnym treningiem społecznym realizowanym poprzez podejmowanie różnych aktywności w okresie, kiedy badani byli studentami czy uczniami niż wyniki kompetencji psychospołecznych BIP mierzone bez skali Asertywności. Jeżeli chodzi o poszczególne aktywności to najwyższe wyniki w skalach BIP (kompetencje psychospołeczne z Asertywnością) – uzyskały osoby, które działały w samorządach uczniowskich, studenckich oraz osoby zaangażowane w organizowanie różnych akcji społecznych. Jedne z wyższych wyników osiągnęli menedżerowie, którzy w przeszłości włączali się w działalność wolontariatu oraz angażowali się w pracę na rzecz fundacji, stowarzyszeń i organizacji pożytku publicznego (NGO). Relatywnie wysokie wyniki uzyskiwały również osoby, które były wyjątkowo aktywne w rozwijaniu

kompetencji zawodowych i podejmowały dodatkowo, nieobligatoryjne staże i praktyki zawodowe, jak i osoby, które działały w ramach fundacji, stowarzyszeń i organizacji pożytku publicznego. Podobnie, aczkolwiek osiągając niższe wartości, rozkładają się wyniki dla skal BIP – kompetencje psychospołeczne bez Asertywności. Analiza danych wskazuje również, że najniższe wyniki w obydwu grupach skal BIP uzyskiwały osoby, które nie podejmowały żadnej z wymienionych aktywności.

Analizując wyniki dla TKM widać również, że najniższe wyniki w teście uzyskiwały osoby, które były wyjątkowo mało aktywne w obszarze realizowania naturalnego treningu społecznego w okresie, kiedy byli studentami czy uczniami, natomiast najwyższe wyniki były zbieżne z reprezentowanymi również w BIP-ie dwiema kategoriami respondentów. Najlepsze rezultaty w TKM osiągnęli menedżerowie, którzy w przeszłości, działali w wolontariacie lub angażowali się w organizowanie akcji społecznych lub też pomagali w ich realizacji. Omawiane wyniki ilustruje wykres 18.

Wykres 18. Średnie wyniki w TKM a różnego rodzaju aktywności podejmowane w trakcie, kiedy badani byli uczniami/studentami



Źródło: opracowanie własne.

Otrzymane wyniki dla BIP i TKM pozwalają przypuszczać, iż istnieje związek pomiędzy, naturalnym treningiem społecznym a poziomem kompetencji psychospołecznych badanych menedżerów (tabela 18).

Tabela 18. Korelacje Rho Spearmana pomiędzy BIP oraz TKM a intensywnością naturalnego treningu społecznego (ilość aktywności podejmowanych w okresie, kiedy badani byli uczniami i/lub studentami)

	Skale kompetencji psychospołecznych		TKM
	BIP z Asertywnością	BIP bez Asertywności	
Intensywność naturalnego treningu społecznego	0,430 p < 0,00	0,471 p < 0,00	0,586 p < 0,00

Źródło: opracowanie własne.

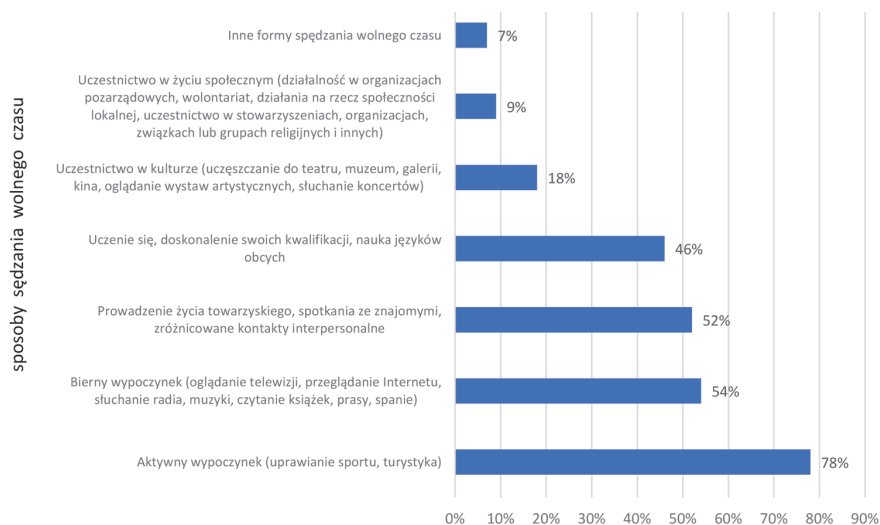
Uzyskane wyniki w skalach BIP dotyczących kompetencji psychospołecznych mierzonych ze skalą Asertywność i intensywnością naturalnego treningu społecznego w okresie, kiedy badani byli studentami i/lub uczniami (aktywności podejmowane przez badanych w trakcie studiów, szkoły) wskazują na dodatnią korelację, gdzie współczynnik rho Spearmana wynosi 0.430 p < 0,00. Przy pomiarze wyników w skalach BIP kompetencje psychospołeczne bez Asertywności otrzymano jeszcze wyższy współczynnik korelacji rho = 0,471 p < 0,00. Jeżeli chodzi o poszczególne skale to najwyższy związek zanotowano dla Wrażliwości społecznej rho = 0,477 p < 0,00 a najniższy dla Orientacji na zespół rho = 0,292 p < 0,00.

Zaobserwowano również pozytywny związek pomiędzy sumą aktywności podejmowanych w trakcie studiów a wynikami w TKM. Siła związku pomiędzy TKM a intensywnością podejmowanych działań była wyższa niż w przypadku skal psychospołecznych BIP i wynosiła rho 0,586 p < 0,00.

Kolejnymi wskaźnikami intensywności podejmowanego naturalnego treningu społecznego był sposób spędzania wolnego czasu. Poniżej wykres ilustruje rozkład odpowiedzi badanych, którzy wybierali maksymalnie trzy, ze wskazanych w ankiecie, sposobów spędzania wolnego czasu.

Wyniki wskazują, że aktywny wypoczynek, uprawianie sportu, turystyka była najczęściej wybieranymi formami spędzania wolnego czasu. Na drugim miejscu, jeżeli chodzi o częstość wskazań uplasował się bierny wypoczynek, a kolejno prowadzenie intensywnego życia towarzyskiego. Prawie połowa badanych menedżerów swój wolny czas poświęca na doskonalenie swoich kwalifikacji. Najmniej wskazań uzyskało uczestnictwo w kulturze i życiu społecznym.

Wykres 19. Sposoby spędzania wolnego czasu



Źródło: opracowanie własne.

W związku, iż pytania dotyczące sposobów spędzania wolnego czasu zawierały odpowiedzi oparte o skalę dychotomiczną (tak, nie) do pomiaru relacji pomiędzy zmiennymi: wyniki w BIP lub wyniki w TKM a prowadzenie aktywnego życia towarzyskiego lub działalność w organizacjach zastosowano współczynnik Eta (η).

Analizując wyniki w BIP (skale kompetencji psychospołecznych) i odpowiedzi na pytanie dotyczące sposobów spędzania wolnego czasu można zaobserwować duży związek pomiędzy tymi zmiennymi. W świetle uzyskanych wyników można stwierdzić, że rezultaty uzyskane w skalach psychospołecznych BIP odpowiadają za 66% ($\eta = 0,814$) procent wariancji zmiennej prowadzenie życia towarzyskiego. Tą samą wartość współczynnika Eta otrzymano dla omawianej zmiennej zależnej i skal kompetencji psychospołecznych BIP bez Asertywności.

Nieco mniejszą siłę związku zaobserwowano w stosunku do wyników BIP i zmiennej Uczestnictwo w życiu społecznym (działalność w organizacjach pozarządowych, wolontariat, działania na rzecz społeczności lokalnej, uczestnictwo w stowarzyszeniach, organizacjach, związkach lub grupach religijnych i innych). Analiza wskazuje bowiem, że wyniki uzyskane w skalach kompetencji psychospołecznych BIP razem z Asertywnością odpowiadają za 60%

($\eta = 0,777$) wariancji zmiennej uczestnictwo w życiu społecznym. Jeszcze mocniejszą siłą związku zaobserwowano przypadku omawianej zmiennej z wynikami w skalach kompetencji psychospołecznych w wykluczeniu Asertywności – współczynnik $\eta = 0,824$ co oznacza, że suma wyników w skalach BIP: Wrażliwość społeczna, Otwartość na relacje, Towarzystwość, Orientacja na zespół – odpowiada za 68% wariancji zmiennej odnoszącej się do zaangażowania w życie społeczne poprzez działalność w organizacjach pozarządowych, wolontariat, działania na rzecz społeczności lokalnej, uczestnictwo w stowarzyszeniach, organizacjach, związkach lub grupach religijnych i innych).

Analizując relacje pomiędzy omawianymi zmiennymi zależnymi: prowadzenie aktywnego życia towarzyskiego oraz uczestnictwo w życiu społecznym a zmienną niezależną, która są wyniki w TKM uzyskano podobne jak dla BIP, choć nieco niższe wartości współczynnika Eta. W przypadku zmiennej prowadzenie aktywnego życia towarzyskiego okazuje się, że wynik w TKM odpowiada za 19% ($\eta = 0,437$) wariancji natomiast w przypadku zmiennej uczestnictwo w życiu społecznej TKM odpowiada za 4% ($\eta = 0,206$) jej wariancji. Niższe wyniki uzyskane dla TKM są zapewne związane z podnoszoną już wcześniej kwestią, iż TKM jest testem specyficznym mającym w założeniu mierzyć psychospołeczne kompetencje menedżerów i nie jest narzędziem do pomiaru osobowości, w przeciwieństwie do BIP. Mierzone zaś zmienne prowadzenie aktywnego życia towarzyskiego i uczestnictwo w życiu społecznym wydają się być bardziej powiązane z czynnikami osobowościowymi niż z zachowaniami menedżerów prezentowanymi w pracy.

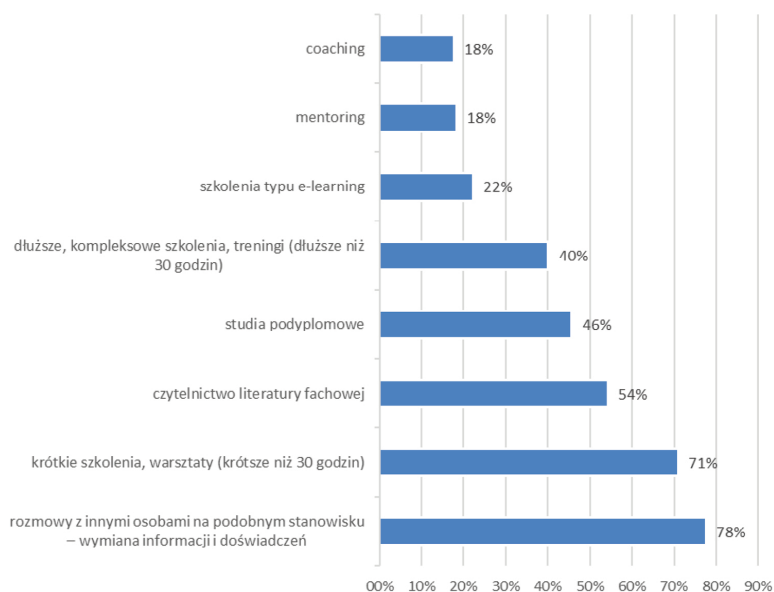
Otrzymane wyniki pozwalają potwierdzić założenia przyjęte w hipotezie o związku naturalnego treningu społecznego z poziomem kompetencji psychospołecznych. Widać zatem, że zgodnie z modelem rozwoju kompetencji psychospołecznych naturalny trening społeczny odbywający się na przestrzeni całego życia jest istotnym czynnikiem w rozwoju kompetencji psychologiczno-społecznych.

5.4. Szkolenia a poziom kompetencji psychologiczno-społecznych menedżerów

Weryfikacja postawionych hipotez zakładała również dowiedzenie, że zaangażowanie się w szkolenia oparte na metodach aktywizujących będzie związane z wyższym poziomem kompetencji psychospołecznych, niż można by tego było oczekiwać od osób mniej zaangażowanych w aktywne szkolenia.

Jeżeli chodzi o charakterystyki badanej grupy w tym obszarze to wyniki wskazują, iż badani menedżerowie najczęściej rozwijają psychologiczno-społeczne kompetencje poprzez wymianę informacji i doświadczeń z innymi osobami na podobnym stanowisku. Wysoko reprezentowaną kategorią było również uczestnictwo w krótkich szkoleniach i warsztatach. W dalszej kolejności menedżerowie wskazywali: czytelnictwo literatury fachowej, studia podyplomowe, dłuższe, kompleksowe szkolenia i treningi. Najmniej wskazań odnotowano dla szkoleń typu *e-learning*, *mentoringu* oraz *coachingu* (wykres 20).

Wykres 20. Uczestnictwo w różnych formach rozwoju kompetencji psychologiczno-społecznych



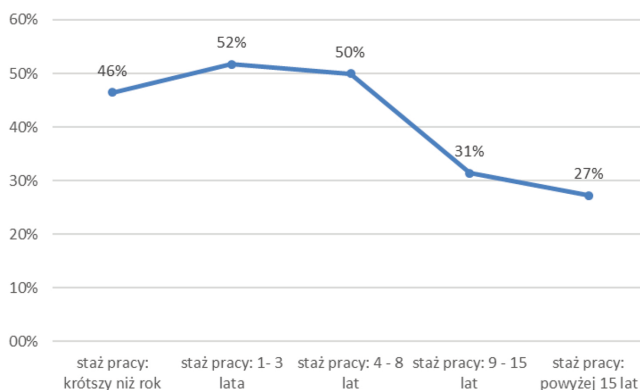
Źródło: opracowanie własne.

Widać zatem, że jeżeli chodzi o rozwój kompetencji psychospołecznych to menedżerowie najczęściej korzystają z wymiany informacji i doświadczeń z osobami na podobnym stanowisku, co jest zapewne najmniej czasochłonnym i kosztochłonnym działaniem, które można czasami realizować w miejscu pracy. Można również upatrywać popularności tej formy rozwijania miękkich psychospołecznych w budowaniu wiedzy na temat realizowania zadań kierowniczych poprzez wymianę pomysłów i uczenie się od innych, poznanie

różnych sposobów realizacji celów, znalezienie wsparcia i wzmacniania własnego poczucia skuteczności poprzez udzielanie rad innym. Drugą, bardzo popularną formą rozwijania kompetencji psychologiczno-społecznych, są krótkie szkolenia i warsztaty, które realizowane są zarówno do celu rozwijania ogólnych kompetencji „miękkich” – pod szyldem szkoleń z zakresu przewodzenia, kierowania zespołem, *leadership*, jak i dedykowane są wybranym miękkim kompetencjom np. asertywność w pracy menedżera, budowanie zespołu, radzenie sobie ze stresem. Ponad połowa badanych deklaruje korzystanie z literatury fachowej na temat kompetencji psychospołecznych, zaś prawie 46% badanych podejmowało studia podyplomowe, których program przynajmniej w części miał na celu rozwój kompetencji „miękkich”. Badani wskazywali tutaj takie kierunki jak psychologia biznesu, komunikowanie w biznesie, zarządzanie personelem, jak i nie związane sensu stricto z kompetencjami psychospołecznymi takie kierunki studiów jak zarządzanie projektami, gdzie część oferowanych im zajęć dotyczyła miękkich aspektów zarządzania zespołem. 40% badanych uczestniczyło w dłuższych szkoleniach/treningach, a relatywnie małą grupę stanowili badani, którzy kompetencje psychologiczno-społeczne rozwijali poprzez uczestnictwo w szkoleniach typu e-learning, korzystanie z mentoringu czy coachingu.

To co wydaje się istotne w analizie badanej zbiorowości, to fakt że wraz ze zwiększającym się stażem pracy zmniejsza się zaangażowanie badanych menedżerów w rozwijanie kompetencji psychospołecznych (wykres 21).

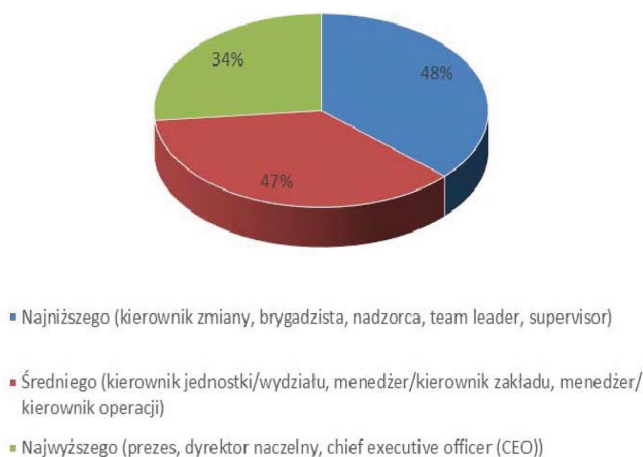
Wykres 21. Uczenie się i dokonalenie kompetencji psychologiczno-społecznych a staż



Źródło: opracowanie własne.

Analizując tę kwestię z podziałem na szczeble zarządzania widać, że najbardziej zaangażowani w rozwijania kompetencji psychospołecznych są menedżerowie najniższego szczebla, kolejno menedżerowie średniego szczebla, zaś najmniej aktywna w tej kwestii jest grupa menedżerów reprezentujących najwyższy szczebel zarządzania (wykres 22).

Wykres 22. Uczenie się i dokonanie kompetencji psychologiczno-społecznych a szczebel zarządzania



Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników wskazuje zatem, że największą potrzebę rozwijania kompetencji psychologiczno-społecznych mają menedżerowie najniższego i średniego szczebla zarządzania. Menedżerowie reprezentujący najwyższy szczebel zarządzania, będący zarazem najstarszą grupą, jeżeli chodzi o wiek badanych, rzadziej od swoich kolegów korzystają z różnych form rozwijania kompetencji psychospołecznych. Odnosząc to do wyników uzyskiwanych przez nich w BIP (skale kompetencji psychospołecznych) oraz TKM widać zarazem, że jest to grupa charakteryzująca się najwyższym poziomem omawianych kompetencji stąd można powiedzieć, że niewielka potrzeba ich rozwijania.

Nadmienić jednak należy, że nawet menedżerowie najwyższego szczebla, którzy osiągają najwyższe w grupie badanych rezultaty w obszarze kompetencji psychospołecznych, najczęściej nie osiągnęli w badaniach bardzo wysokich wyników. Poza tym wyniki w skalach Wrażliwość społeczna i Towarzystwość

plasowały się najczęściej w obszarze 5 stenu co na skali stenowej od 1 do 10 jest wynikiem przeciętnym.

W celu sprawdzenia czy pomiędzy grupami menedżerów biorących udział w różnego rodzaju formach rozwijania kompetencji psychologiczno-społecznych występują różnice w wynikach uzyskiwanych zarówno w skalach BIP, jak i w TKM przeprowadzono analizę testem U Manna-Whitney'a, który porównuje rangowe wyniki zmiennej zależnej³⁶.

Na podstawie wyników analizy stwierdzono istotne różnice w wynikach uzyskanych w BIP – skala kompetencji psychospołecznych z Asertywnością, BIP – skala kompetencji psychospołecznych bez Asertywności, TKM oraz w wynikach poszczególnych skal BIP: Wrażliwość społeczna, Otwartość na relacje, Towarzystwość, Orientacja na zespół, Motywacja przywództwa, między osobami biorącymi udział w dłuższych szkoleniach czy treningach, a tymi, którzy nie korzystali z tej formy rozwijania kompetencji psychospołecznych. Niemniej jednak, jeżeli chodzi o osoby, które brały udział w krótkich formach szkoleniowych, to różnice pomiędzy korzystającymi i niekorzystającymi z tego typu szkoleń ujawniły się tylko w stosunku do dwóch skal BIP: Towarzystwość i Orientacja na zespół.

Przeprowadzona analiza wskazała na wiele istotnych różnic w wynikach pomiędzy badanymi, którzy byli słuchaczami studiów podyplomowych, a grupą, która nie podejmowała tej formy edukacji. Na podstawie wyników analizy stwierdzono tutaj istotne różnice w wynikach uzyskanych w BIP – skala kompetencji psychospołecznych z Asertywnością, BIP – skala kompetencji psychospołecznych bez Asertywności, w wynikach poszczególnych skal BIP: Wrażliwość społeczna, Orientacja na zespół oraz w ogólnym wyniku w TKM. Jeżeli natomiast chodzi o rozmowy z osobami na podobnym stanowisku to

³⁶ W związku z faktem, iż część zmiennych, które ujęte są w analizie – niektórych skal BIP oraz TKM – nie zachowuje rozkładów normalnych, oraz biorąc pod uwagę fakt, że analizowane grupy (osoby biorące udział w różnych formach doskonalenia kompetencji miękkich) nie są równoliczne postanowiono wykorzystać do analizy test nieparametryczny. Niemniej jednak rozważano również kwestię stosowania testów parametrycznych. Czynnikiem, przemawiającym za zastosowaniem testów parametrycznych jest liczność próby (założenie wystarczająco licznej próby powyżej 100 obserwacji). W takim przypadku stosowanie statystyk nieparametrycznych może nie mieć uzasadnienia. Zgodnie bowiem z ideą *centralnego twierdzenia granicznego*, gdy liczność próby bardzo wzrasta, wówczas średnie prób podlegają rozkładowi normalnemu nawet w sytuacji, gdy odpowiednia zmienna w populacji nie posiada rozkładu normalnego lub nie jest wystarczająco dobrze zmierzona. Istotne wydaje się również podkreślenie, że zmienne, które nie spełniają założenia o normalności rozkładu, są jednakże zbliżone do rozkładów normalnych. W związku z powyższym, dla porównania, przeprowadzono analizę również testami parametrycznymi (aneks 3), gdzie, co warto podkreślić, uzyskano bardzo zbliżone rezultaty.

analiza testem U Manna-Whitney'a, wskazała na istotne różnice w średnich uzyskanych w wynikach tylko jednej skali BIP: Orientacja na zespół oraz w wynikach TKM pomiędzy menedżerami, którzy uczestniczyli lub nie uczestniczyli w tej formie rozwijania psychospołecznych kompetencji menedżerskich.

W odniesieniu do zmiennej czytelność literatury z zakresu kompetencji „miękkich” różnice odnotowano dla wyników: BIP – skala kompetencji psychospołecznych z Asertywnością, BIP kompetencje psychospołeczne bez Asertywności, wyniku w TKM oraz w poszczególnych skalach BIP: Wrażliwość społeczna, Otwartość na relacje, Towarzystwość, Orientacja na zespół, Motywacja przywództwa, Elastyczność. Interesująca jest kwestia osób uczestniczących w szkoleniach typu e-learning oraz w coachingu, gdzie analiza w przypadku e-learningu wykazała istotne różnice tylko w przypadku jednej skali BIP: Orientacja na zespół, a w przypadku coachingu nie wykazała żadnych istotnych różnic tak dla BIP, jak i dla TKM pomiędzy osobami korzystającymi i niekorzystającymi z tej formy rozwoju kompetencji psychologiczno-społecznych.

Ostatnią analizowaną zmienną był mentoring i tutaj analiza testem U Manna-Whitney'a wskazała na istotne różnice w średnich uzyskiwanych w wynikach skal: BIP kompetencje psychospołeczne bez Asertywności, Wrażliwość społeczna, Towarzystwość, Orientacja na zespół, Praca pod presją oraz dla wyników w TKM.

Dzięki wynikom analizy można stwierdzić, że średnie wyniki badanych menedżerów, którzy byli aktywni w obszarze rozwijania kompetencji psychospołecznych są wyższe w stosunku do badanych, którzy nie inwestowali czasu w rozwijanie tychże kompetencji. Wyższe wyniki zaobserwowano, zwłaszcza dla osób biorących udział w dłuższych szkoleniach i treningach oraz dla osób, które są lub były uczestnikami studiów podyplomowych. Uczestnicy dłuższych szkoleń, jak i słuchacze studiów podyplomowych osiągnęli wyższe wyniki w skalach BIP – kompetencje psychospołeczne z Asertywnością, w skalach BIP – kompetencje psychospołeczne bez Asertywności, wynikach TKM, jak i w poszczególnych skalach BIP. Co ciekawe, podobne różnice nie zostały zaobserwowane w przypadku osób korzystających z krótkich szkoleń. Można więc wnioskować, że tym co różnicuje poziom kompetencji psychologiczno-społecznych jest angażowanie się w dłuższe aktywności szkoleniowe, co zapewne jest związane z potrzebą wielokrotnego ćwiczenia umiejętności, powtarzania, jak i z zapewnieniem czasu na refleksyjne zrozumienie swoich zachowań i ich konsekwencji.

Aktywnością rozwojową, która również różnicowała badanych menedżerów okazało się czytelnictwo literatury fachowej. Przeprowadzona analiza wskazała, że respondenci, którzy korzystają z literatury fachowej, aby rozwinąć

kompetencje „miękkie” osiągają istotnie wyższe wyniki od osób nie korzystających z takich form rozwoju kompetencji w skalach BIP – kompetencje społeczne z Asertywnością, jak i bez Asertywności, w teście TKM oraz w czterech z pięciu skal z obszaru kompetencje społeczne. W świetle przeprowadzonych badań można wnioskować, iż mimo ważności metod aktywizujących w rozwoju kompetencji psychospołecznych nie należy całkowicie eliminować tradycyjnych form zdobywania wiedzy – jak czytelnictwo literatury fachowej, które są istotne, zwłaszcza w oddziaływaniu na poznawczy aspekt kompetencji.

Wśród innych metod rozwijających kompetencje psychologiczno-społeczne, z których korzystanie różnicuje wyniki można wskazać mentoring, zaś w świetle przeprowadzonych analiz coaching nie jest metodą, która wpływa na uzyskane wyniki w obszarze kompetencji psychospołecznych. Nieznaczne różnice, ograniczające się tylko do jednej skali BIP odnotowano pomiędzy osobami korzystającymi ze szkoleń e-learningowych oraz tych, które wymieniają swoje doświadczenia z innymi osobami na stanowiskach kierowniczych.

Analizując wyniki badań dotyczące związku pomiędzy szkoleniami a poziomem psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerów można zaobserwować, że o ile udział w szkoleniach w ogóle jest związany z poziomem tychże kompetencji to jednak zależności te są słabsze niż w przypadku tych osób, które brały udział w wymienionych wyżej formach szkoleniowych, ale były one prowadzone w sposób aktywny. Tabela 19 przedstawia uzyskane współczynniki korelacji dla ogólnego udziału w szkoleniach i udziału w szkoleniach, które wykorzystywały formy aktywne z wynikami w skalach psychospołecznych BIP obliczanymi ze skalą Asertywności, jak i z jej pominięciem oraz dla ogólnego wyniku w Teście Kompetencji Menedżerskich. Można zatem stwierdzić, że im większy udział metod aktywnych w szkoleniach tym wyższy poziom kompetencji psychospołecznych badanych menedżerów.

Tabela 19. Korelacje Rho Spearmana pomiędzy BIP oraz TKM a udziałem w szkoleniach

	Skale kompetencji psychospołecznych		TKM
	BIP z Asertywnością	BIP bez Asertywności	
Ogólny udział w szkoleniach	0,221 p < 0,00	0,223 p < 0,00	0,373 p < 0,00
Udział w szkoleniach (tylko pod warunkiem, że miały aktywną formę)	0,404 p < 0,00	0,402 p < 0,00	0,408 p < 0,00

Źródło: opracowanie własne.

Analiza uzyskanych wyników wskazuje również na istotną statystycznie, choć umiarkowaną korelację, pomiędzy wynikami uzyskanymi w skalach psychospołecznych BIP, a intensywnością podejmowanych działań prorozwojowych w obszarze kompetencji psychospołecznych (dłuższe szkolenia, krótsze szkolenia, studia podyplomowe, rozmowy z innymi osobami o podobnym doświadczeniu, czytelnictwo literatury fachowej, szkolenia typu e-learning, mentoring, coaching, inne działania mające na celu rozwój kompetencji miękkich) zarówno dla wszystkich skal BIP mierzących kompetencje psychospołeczne ($\rho = 0,250$ $p < 0,00$), jak i dla tej grupy skal z pominięciem skali Asertywność ($\rho = 0,256$ $p < 0,00$). Wyższy współczynnik korelacji otrzymano dla intensywności podejmowanych działań prorozwojowych mających na celu podniesienie poziomu kompetencji psychospołecznych a wynikiem TKM, co być może jest związane z faktem, iż szkolenia podejmowane przez menedżerów, rozmowy prowadzone z osobami na stanowiskach kierowniczych, coaching czy mentoring, są mocniej związane z obszarem tych kompetencji psychospołecznych, które połączone ich pracą, zatem mogą bardziej korespondować z tym co mierzy TKM będący testem specjalnego przeznaczenia dla osób pełniących funkcje kierownicze.

Podsumowując powyższe rozważania można stwierdzić, że postawiona hipoteza została potwierdzona, tym samym, można wnioskować, że menedżerowie angażujący się w naturalny trening społeczny, jak i ci biorący udział w szkoleniach prowadzonych aktywnie mają wyższy poziom kompetencji psychospołecznych stosunku do osób, które nie są aktywne w obydwu tych obszarach. Podsumowując powyższe wyniki można również zauważyć większe znaczenie naturalnego treningu społecznego dla rozwoju kompetencji psychospołecznych.

5.5. Kompetencje i charakterystyki związane z dominowaniem w sytuacjach społecznych a kompetencje relacyjne – analiza związku

Kolejna hipoteza zakładała, że wysoki poziom kompetencji związanych z asertywnością, pewnością siebie oraz takich zmiennych jak motywacja osiągnięć, motywacja władzy, motywacja przywództwa (tendencją do dominowania w sytuacjach społecznych) nie będzie związany z wysokim poziomem takich kompetencji psychospołecznych jak wrażliwość społeczna, towarzyskość, orientacja na relacje, orientacja na zespół (kompetencje relacyjne).

Analiza wyników (tabela 20) wskazuje, że korelacje pomiędzy sumą wyników uzyskanych w skalach – Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja Przywództwa, Pewność siebie, Asertywność a sumą – Wrażliwość społeczna, Otwartość na relacje, Towarzystwość i Orientacja na zespół wynosi $\rho = 0,205$ $p < 0,00$ co wskazuje na dodatni związek pomiędzy omawianymi zmiennymi. W celu bardziej szczegółowego odpowiedzenia na postawione pytania obliczono interkorelacje między wynikami BIP w interesujących z punktu widzenia postawionej hipotezy skalach dla całej próby.

Tabela 20. Interkorelacje między wynikami surowymi w skalach BIP dla całej próby

Skale BIP	WS	OR	TO	OZ	AS	SE	PS	MO	MW
OR	,483**								
TO	,722**	,369**							
OZ	,383**	,405**	,416**						
AS	n.i.	,274**	-,320**	n.i.					
SE	,393**	,449**	,245**	n.i.	,312**				
PS	n.i.	,402**	n.i.	n.i.	,619**	,615**			
MO	,149*	,201**	n.i.	0,096	,254**	,261**	,332**		
MW	-,180*	,178*	-,356**	n.i.	,482**	,304**	,525**	,421**	
MP	,272**	,476**	n.i.	,361**	,444**	,426**	,474**	,316**	,417**

** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie), * Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać ujemne korelacje ujawniły się dla skali Towarzystwość, która koreluje ujemnie ze skalą Asertywność ($\rho = -0,320$ $p < 0,01$) oraz ze skalą Motywacja władzy ($\rho = -0,356$ $p < 0,01$), jak również dla skali Motywacja władzy i Wrażliwość społeczna ($\rho = -0,160$ $p < 0,05$). Jednocześnie można zaobserwować pozytywne korelacje pomiędzy Motywacją władzy a skalami: Pewność siebie ($\rho = 0,525$ $p < 0,01$); Asertywność ($\rho = 0,482$ $p < 0,00$), Motywacja osiągnięć ($\rho = 0,421$ $p < 0,01$); Stabilność emocjonalna ($\rho = 0,304$ $p < 0,01$). Wysokie współczynniki korelacji odnotowano również dla skali Pewność siebie, która dodatnio koreluje z Asertywnością ($\rho = 0,619$ $p < 0,01$) i ze Stabilnością emocjonalną ($\rho = 0,615$ $p < 0,01$).

Analizując powyższe wyniki można zaobserwować, tak jak zakładano, istotne wysokie, pozytywne korelacje pomiędzy skalami związanymi z tendencją do dominowania w sytuacjach społecznych, pewnością siebie i asertywnością.

Analiza tabeli interkorelacji pozwala również wyodrębnić inną grupę czynników, które są ze sobą powiązane. W grupie tej znajdują się skale Wrażliwość społeczna, Towarzystwość i Orientacja na zespół.

Najwyższy pozytywny współczynnik korelacji ujawnił się dla skal Towarzystwość i Wrażliwość społeczna ($\rho = 0,722$ $p < 0,01$), jest to zarazem najwyższy współczynnik korelacji pomiędzy omawianymi skalami. Istotne dodatnie korelacje ujawniły się również dla skal Wrażliwość społeczna i Orientacja na zespół ($\rho = 0,383$ $p < 0,01$), Towarzystwość i Orientacja na zespół ($\rho = 0,416$, $p < 0,01$). Dodatkowo pozytywne korelacje zaobserwowano również dla skali Stabilność emocjonalna i skal Otwartość na relacje ($\rho = 0,449$ $p < 0,001$) oraz Wrażliwość społeczna ($\rho = 0,393$ $p < 0,001$).

Ciekawie prezentuje się skala Motywacja przywództwa, które koreluje dodatnio zarówno ze skalami związanymi z dominowaniem w sytuacjach społecznych: Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Pewność siebie, Asertywność, jak i ze Stabilnością emocjonalną oraz skalami z obszaru kompetencji społecznych: Otwartość na relacje, Orientacja na zespół. Niemniej jednak związek pomiędzy Motywacją przywództwa a Towarzystwością okazał się nieistotny statystycznie, a korelacja z Wrażliwością społeczną, pomimo że okazała się istotna, to jednak w najmniejszym stopniu koreluje z omawianą skalą.

Reasumując – kierunek omawianych zależności jest zgodny z oczekiwaniami. Tak jak zostało to również dowiedzione w badaniach nad polską normalizacją BIP (Jaworowska i Brzezińska, 2014: 36–38) można stwierdzić, iż osoby, które są głównie nastawione na przyjazne i harmonijne kontakty z innymi ludźmi, czyli takie, które osiągają podwyższone wyniki w skali Towarzystwość, nie starają się dominować nad nimi, kierować nimi, zarządzać, czy dążyć do osiągnięcia swoich celów wbrew innym, czyli uzyskują niższe wyniki w skalach Motywacja władzy czy Asertywność.

W świetle uzyskanych wyników zauważalne jest, iż Stabilność emocjonalna jest tym czynnikiem osobowościowym, który związany jest zarówno z wysokimi kompetencjami społecznymi, jak i tymi charakterystykami, które są korespondują z dominowaniem w sytuacjach społecznych.

5.6. Kompetencje psychologiczno-społeczne a wiek i staż pracy badanych menedżerów

Biorąc pod uwagę założenie, o roli naturalnego treningu społecznego w kształtowaniu kompetencji psychospołecznych można by oczekiwać związku pomiędzy wiekiem a poziomem kompetencji psychologiczno-społecznych.

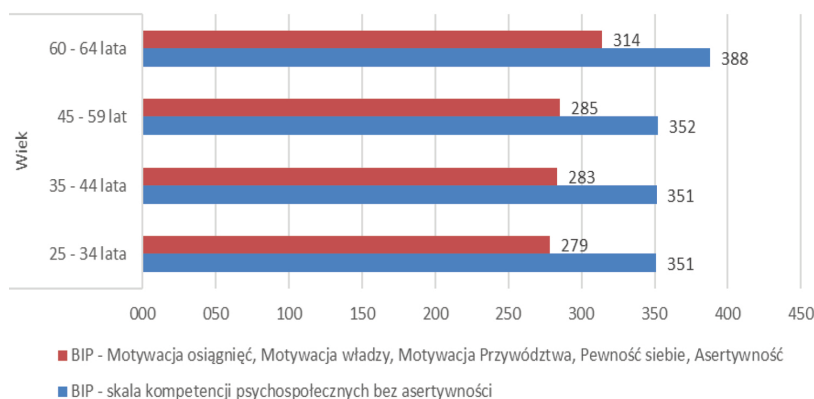
Można zatem spodziewać się, że narastająca z wiekiem pula doświadczeń, w których jednostka będzie mogła „używać” kompetencji psychospołecznych spowoduje ich wzrost. Aby sprawdzić, czy uzyskane wyniki w BIP oraz TKM są związane z wiekiem obliczono współczynnik korelacji rang Spearmana między wyrażonym w latach wiekiem, a wynikami surowymi w BIP oraz między wyrażonym liczbowo wiekiem a wynikami w TKM. Analiza wyników przeprowadzonych badań wskazuje, że zarówno w przypadku wyników BIP, jak i TKM wiek okazał się być zmienną niezwiązaną z uzyskiwanymi w obydwu narzędziach wynikami. Uzyskane wyniki, są zbieżne z rezultatami prac tak nad oryginalną, jak i polską wersją BIP (Brzezińska i Jaworowska, 2014). Podobnie w badaniach nad innym narzędziem służącym do pomiaru kompetencji społecznych PROKOS nie zaobserwowano wyraźnych różnic pomiędzy osobami w różnym wieku w poziomie kompetencji społecznych. Odwołując się zatem do przyjętego modelu rozwoju kompetencji psychologiczno-społecznych jednocześnie zestawiając go z otrzymanymi wynikami można założyć, że trening kompetencji psychospołecznych jest silniej uwarunkowany zmiennymi temperamentalno-osobowościowymi niż wzrastającymi z wiekiem wymaganiami podejmowanych ról życiowych. Można również przypuszczać, że brak tych różnic może być spowodowany zaostrzeniem się kryteriów związanych z samooceną własnej efektywności funkcjonowania w różnych sytuacjach społecznych przez osoby starsze, co powoduje, że różnice na korzyść osób bardziej dojrzałych mogą być maskowane (Mataczak i Martowska, 2013: 20).

Podsumowując można stwierdzić, że wiek nie jest zmienną, która różnicuje wyniki otrzymane zarówno w skalach BIP, jak i w TKM. W świetle uzyskanych rezultatów można zatem zakładać, że bez odpowiednich predyspozycji zarówno w obszarze uwarunkowań temperamentalno-osobowościowych, jak i zdolnościowych oraz odpowiednio zaprojektowanych działań rozwojowych sam postępujący wraz z wiekiem wzrost doświadczeń, które wymagają używania kompetencji psychologiczno-społecznych nie powoduje ich wzrostu. Warto również założyć, że osoby nie posiadające odpowiednich predyspozycji do nabywania kompetencji psychospołecznych w swoim życiu nie angażują się w sytuacje mogące te kompetencje rozwinąć, lub nawet unikają tychże sytuacji, innymi słowy nie stwarzają sobie przestrzeni do rozwoju tychże kompetencji, efektem czego różnica w wieku nie będzie miała istotnego znaczenia.

Tak jak wskazano wcześniej wiek nie okazał się zmienną różnicującą wyniki uzyskane w skalach BIP, jednakże analiza średnich uzyskanych w wyodrębnionych już wcześniej w pracy czynnikach pokazuje różnice pomiędzy trzema młodszymi wyodrębnionymi grupami wiekowymi (25–34 lata, 35–44 lata, 45–59 lat) a najstarszą grupą badanych w wieku 60–64 lat (wykres 23). W tym

przypadku widać progres wyników w najstarszej grupie wiekowej w porównaniu trzema innymi wyodrębnionymi grupami wiekowymi.

Wykres 23. Wyniki w wybranych skalach BIP a łączny staż pracy na stanowiskach kierowniczych



Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak przy założeniu dotyczącym wpływu wieku na poziom kompetencji psychospołecznych można oczekiwać, że staż pracy badanych menedżerów będzie ich różnicował w omawianym obszarze. W związku z faktem, iż badanymi były osoby pełniące funkcje kierownicze w organizacjach i staż pracy definiowany był również poprzez odniesienie się do okresu pełnienia przez nich funkcji kierowniczych można zakładać, iż praca stawiała przed nim wiele wyzwań interpersonalnych, jak i tych, które związane są z wykorzystywaniem kompetencji psychologicznych. Biorąc pod uwagę, zarówno bogatą w tym obszarze literaturę przedmiotu, jak i praktykę działań menedżerów można określić, że zadania, które pełnią są mocno osadzone w kontekście relacji międzyludzkich stąd uzasadniony wydaje się być oczekiwany związek stażu pracy z poziomem kompetencji społecznych.

Aby sprawdzić, czy uzyskane wyniki w skalach psychospołecznych BIP oraz TKM są związane ze stażem pracy obliczono współczynnik korelacji rangowej Spearmana między stażem pracy na stanowiskach kierowniczych wyrażonym w pięciu przedziałach a wynikami surowymi w BIP oraz między stażem pracy na stanowiskach kierowniczych wyrażonym w pięciu przedziałach a wynikami w TKM. Uzyskane wyniki okazały się być istotne statystycznie i wskazują

na pozytywny związek pomiędzy stażem pracy badanych menedżerów a ich poziomem kompetencji psychologiczno-społecznych, przy nieznacznie wyższej korelacji dla skal kompetencji psychospołecznych BIP z Asertywnością ($\rho = 0,222$, $p < 0,00$) niż dla skal kompetencji psychospołecznych BIP bez Asertywności ($\rho = 0,206$, $p < 0,00$). Dla stażu pracy i wyniku w TKM współczynnik korelacji rangowej Spearmana wynosi $\rho = 0,186$ $p < 0,00$.

W celu sprawdzenia w jakim stopniu staż pracy wpływa na poziom kompetencji psychospołecznych mierzonych wynikiem w skalach BIP obliczono współczynnik d Sommersa, który mierzy zarówno siłę, jak i kierunek związku dwóch zmiennych porządkowych. Wyniki wskazują, że staż pracy w umiarkowany sposób wpływa na poziom kompetencji psychospołecznych: d Sommersa = $0,195$ $p < 0,00$ dla skal BIP kompetencje psychospołeczne z Asertywnością, d Sommersa = $0,181$ $p < 0,00$ dla skal BIP kompetencje psychospołeczne bez Asertywności. Dla wyników w TKM i stażu pracy współczynnik d Sommersa wynosi $0,131$ $p < 0,00$.

W celu sprawdzenia czy występują różnice pomiędzy pięcioma grupami wyróżnionymi ze względu na staż pracy na stanowiskach kierowniczych w wynikach uzyskanych w skalach BIP i TKM przeprowadzono analizę testem Kruskala-Wallis³⁷.

Analiza wykazała, że pomiędzy grupami różniącymi się stażem pracy występują istotne różnice w wynikach: skala BIP kompetencje psychospołeczne, skala BIP kompetencje psychospołeczne bez Asertywności, wyniki TKM oraz w poszczególnych skalach: Stabilność emocjonalna, Praca pod presją, Pewność siebie, Motywacja władzy, Motywacja Przywództwa, Elastyczność. Różnice występują również dla wyróżnionego czynnika związanego z dominowaniem w sytuacjach społecznych, który grupuje następujące skale BIP: Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja przywództwa, Asertywność, Pewność siebie.

Tabele 21, 22 i 23 przedstawiają średnie rangi dla interesujących z punktu widzenia weryfikowanych hipotez wyników w TKM, w wybranych skalach BIP, z kolei tabela 24 statystyki testu.

³⁷ Tak jak w przypadku analiz ze strony 182 postanowiono również zastosować test nieparametryczny. Dla porównania rezultatów w aneksie 3 przedstawiono rezultaty analiz przeprowadzonych testami parametrycznymi.

Tabela 21. Średnie rang dla TKM

Łączny staż pracy na stanowiskach kierowniczych		N	Średnie rang
TKM – wyniki dla całego testu	krótszy niż rok	28	87,36
	1–3	58	89,21
	4–8	68	107,66
	9–15	35	102,99
	powyżej 15	11	141,32

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 22. Średnie rang skal BIP: kompetencje społeczne i psychologiczne

Łączny staż pracy na stanowiskach kierowniczych		N	Średnia ranga
BIP – Wrażliwość społeczna	krótszy niż rok	28	97,18
	1–3	58	100,76
	4–8	68	101,46
	9–15	35	96,46
	powyżej 15	11	114,50
BIP – Otwartość na relacje	krótszy niż rok	28	77,61
	1–3	58	98,09
	4–8	68	101,56
	9–15	35	114,27
	powyżej 15	11	121,14
BIP – Towarzystwość	krótszy niż rok	28	100,77
	1–3	58	96,07
	4–8	68	106,52
	9–15	35	94,79
	powyżej 15	11	104,14
BIP – Orientacja na zespół	krótszy niż rok	28	95,63
	1–3	58	93,82
	4–8	68	99,81
	9–15	35	107,50
	powyżej 15	11	130,14
BIP – Asertywność	krótszy niż rok	28	91,07
	1–3	58	99,47
	4–8	68	95,12
	9–15	35	113,59
	powyżej 15	11	121,55
BIP – Stabilność emocjonalna	krótszy niż rok	28	69,84
	1–3	58	98,84
	4–8	68	103,24
	9–15	35	107,89
	powyżej 15	11	146,82

Łączny staż pracy na stanowiskach kierowniczych		N	Średnia ranga
BIP – Praca pod presją	krótszy niż rok	28	72,77
	1–3	58	92,41
	4–8	68	112,80
	9–15	35	98,71
	powyżej 15	11	143,36
BIP – Pewność siebie	krótszy niż rok	28	78,32
	1–3	58	95,70
	4–8	68	102,78
	9–15	35	107,87
	powyżej 15	11	144,73

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 23. Średnie rangi skal BIP: kompetencje psychospołeczne BIP, kompetencje i inne charakterystyki związane z dominowaniem w sytuacjach społecznych

Łączny staż pracy na stanowiskach kierowniczych		N	Średnia ranga
BIP – Motywacja osiągnięć	krótszy niż rok	28	94,07
	1–3	58	96,60
	4–8	68	101,38
	9–15	35	99,86
	powyżej 15	11	134,05
BIP – Motywacja władzy	krótszy niż rok	28	83,59
	1–3	58	95,03
	4–8	68	98,18
	9–15	35	111,46
	powyżej 15	11	151,86
BIP – Motywacja przywództwa	krótszy niż rok	28	66,70
	1–3	58	91,78
	4–8	68	103,09
	9–15	35	121,80
	powyżej 15	11	148,77
BIP – skala kompetencji psychospołecznych	krótszy niż rok	28	79,18
	1–3	58	94,30
	4–8	68	101,85
	9–15	35	110,49
	powyżej 15	11	147,36
BIP – skala kompetencji psychospołecznych bez asertywności	krótszy niż rok	28	79,30
	1–3	58	94,72
	4–8	68	103,54
	9–15	35	107,19
	powyżej 15	11	144,91

Łączny staż pracy na stanowiskach kierowniczych		N	Średnia ranga
BIP – Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja Przywództwa, Pewność siebie, Asertywność	krótszy niż rok	28	76,98
	1–3	58	94,97
	4–8	68	101,21
	9–15	35	110,64
	powyżej 15	11	152,91

Źródło: opracowanie własne

Tabela 24. Statystyki testu Kruskala-Wallisa

Skale BIP	Wrażliwość społeczną	Otwartość na relacje	Towarzystwo	Orientacja na zespół	Asertywność	Stabilność emocjonalna	Praca pod presją	Pewność siebie	Motywacja osiągnięć	Motywacja władzy	Motywacja przywództwa	BIP skala kompetencji psychosocjalnych	BIP skala kompetencji psych. bez Asertywności	TKM wyniki dla całego testu	BIP: MW, MO, MP, PS, AS,
Chi-kwadrat	0,929	7,896	1,464	4,384	4,605	15,693	16,724	11,626	4,332	12,975	23,434	12,757	11,467	10,396	8,00
df	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Istotność asymptotyczna	0,92	0,09	0,83	0,35	0,33	0,00	0,00	0,02	0,36	0,01	0,00	0,01	0,02	0,03	0,05

MW – Motywacja władzy, MO – Motywacja osiągnięć, MP – Motywacja przywództwa, PS – Pewność siebie, AS – Asertywność

Źródło: opracowanie własne.

W celu określenia, które z porównywanych grup różnią się między sobą przeprowadzono porównania wielokrotne pomiędzy analizowanymi grupami, czyli tzw. test post-hoc. Do analizy uzyskanych danych użyto Testu Bonferroni.

W przypadku kompetencji Stabilność emocjonalna istotne różnice ($p < 0,02$) zanotowano pomiędzy grupą z najkrótszym i najdłuższym stażem pracy. Podobny wynik uzyskano dla skali Praca pod presją ($p < 0,01$).

Dla skali Pewność siebie istotne różnice zaobserwowano pomiędzy grupą z najkrótszym stażem a dwoma grupami, których staż mieści się w przedziale 4–8 lat ($p < 0,02$) lub przekraczał 15 lat ($p < 0,06$).

Skalą BIP, której wynik była najbardziej zróżnicowany w poszczególnych grupach wyróżnionych ze względu na staż pracy okazała się Motywacja władzy. Analiza wykazała istotne różnice pomiędzy grupą menedżerów z najdłuższym stażem (powyżej 15 lat) a grupami, które charakteryzowały się stażem krótszym niż rok ($p < 0,009$), stażem pracy na stanowiskach kierowniczych, który mieścił się w przedziale 1–3 lat ($p < 0,02$) oraz w przedziale 4–8 lat ($p < 0,04$). Różnicy w wynikach w skali Motywacja władzy nie odnotowano pomiędzy grupą z najdłuższym stażem zawodowym a grupą charakteryzującą się stażem pracy mieszczącym się w przedziale 9–15 lat.

Analiza wykazała również istotne różnice pomiędzy grupami wyróżnionymi ze względu na staż w przypadku skali Motywacja przywództwa, w której wynik podobnie jak w skali Motywacja władzy, jest ważny dla osób sprawujących w organizacjach funkcje kierownicze. Tutaj różnice w wynikach ujawniły się pomiędzy grupą z najkrótszym stażem (krótszy niż rok) a dwiema grupami menedżerów, którzy reprezentowali osoby z najdłuższym stażem ($p < 0,00$) i ze stażem mieszczącym się w przedziale 9–15 lat ($p < 0,00$) oraz pomiędzy grupą z najdłuższym stażem pracy oraz tym w przedziale 1–3 lat ($p < 0,02$).

W przypadku skal BIP: kompetencje psychospołeczne z Asertywnością ($p < 0,00$) i kompetencje psychospołeczne bez Asertywności ($p < 0,01$) analiza wskazała istotne różnice pomiędzy menedżerami z najkrótszym (poniżej 1 roku) i najdłuższym stażem pracy (powyżej 15 lat).

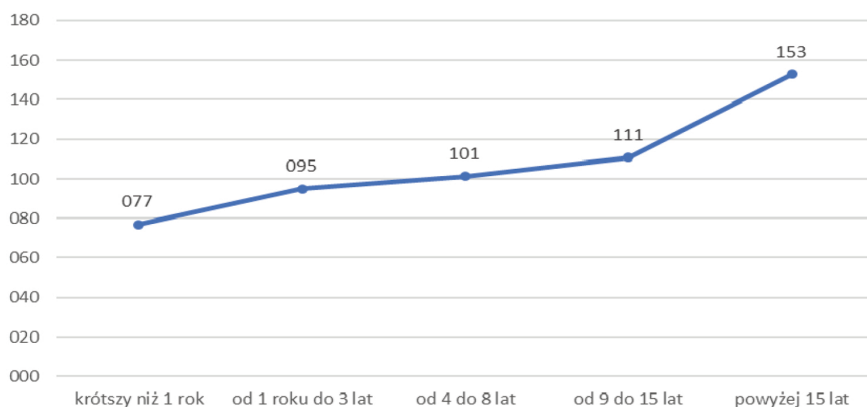
Analizie poddano również wynik uzyskany w czynniku Dominowanie, który grupuje skale: Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja Przywództwa, Pewność siebie, Asertywność. Wyniki wskazują na istotne różnice w rezultatach uzyskanych pomiędzy grupą z najdłuższym stażem zawodowym a menedżerami z najkrótszym stażem ($p < 0,00$) oraz ze stażem mieszczącym się w przedziale 1–3 lat ($p < 0,02$).

Można zatem wnioskować, że badani menedżerowie, różnią się między sobą istotnie – zwłaszcza w dwóch skrajnych grupach wyróżnionych ze względu na staż pracy – w obszarze takich kompetencji oraz charakterystyk, które są szczególnie istotne na stanowiskach kierowniczych jak: Stabilność emocjonalna, Praca pod presją, Pewność siebie, Motywacja władzy, Motywacja przywództwa. Różnice te również dotyczą wyników osiąganych w zmiennej kompetencje psychospołeczne – Skala kompetencji psychospołecznych BIP z Asertywnością i bez Asertywności. Wyniki wskazuje, że menedżerowie z najdłuższym stażem prezentują o wiele wyższy poziom kompetencji psychospołecznych od menedżerów z najniższym stażem w wymienionych skalach.

Analiza wyników wskazała jeszcze jedną ciekawą zależność. Badani mający za sobą dłuższy staż pracy uzyskiwali wyższe wyniki w czynnikach

Dominowanie (Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja Przywództwa, Pewność siebie, Asertywność), ale tendencji tej nie można zauważyć w przypadku Kompetencji relacyjnych (Wrażliwość społeczna, Otwartość na relacje, Towarzystwość i Orientacja na zespół). Wykres 24 ilustruje średnie rangi uzyskane w skalach tworzących czynnik Dominowanie w pięciu grupach wyróżnionych ze względu na staż pracy na stanowiskach kierowniczych.

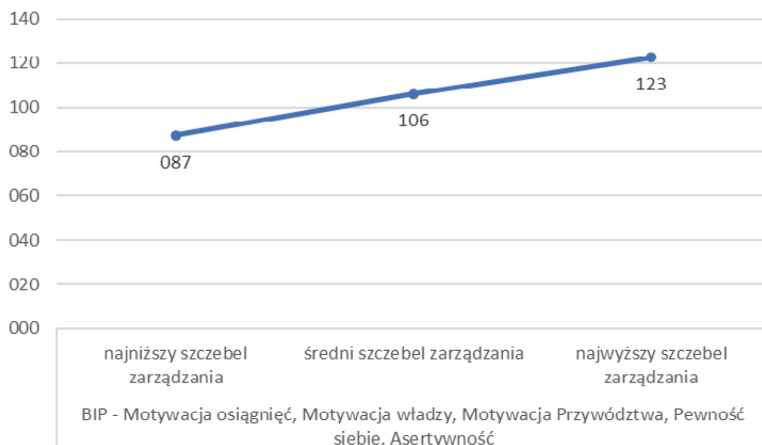
Wykres 24. Wyniki w czynniku Dominowanie: Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja Przywództwa, Pewność siebie, Asertywność a staż pracy



Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzono również analizę testem Kruskala-Wallisa dla wyników w BIP i TKM w trzech grupach wyróżnionych ze względu na reprezentowany szczebel zarządzania. Analiza wykazała na istotne różnice pomiędzy trzema grupami w wynikach uzyskiwanych w skalach: Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja Przywództwa, Pewność siebie i Asertywność.

Wykres 25. Wyniki w czynniku Dominowanie: Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja Przywództwa, Pewność siebie, Asertywność a zajmowany szczebel zarządzania



Źródło: opracowanie własne.

Nie zaobserwowano istotnych różnic pomiędzy grupami w wynikach z obszaru kompetencji psychospołecznych BIP czy też TKM.

5.7. Psychologiczno-społeczne kompetencje menedżerów: samoocena a przypisywane im znaczenie

Hipoteza wskazywała, że można oczekiwać istnienia związku pomiędzy poziomem kompetencji psychologiczno-społecznych badanych menedżerów a znaczeniu, jakie im przypisują.

Analiza wyników wskazują na pozytywną korelację pomiędzy samooceną kompetencji „miękkich” a przypisywaniu im wartości. Współczynnik korelacji rangowej Spearmana pomiędzy tymi zmiennymi wynosi 0,378 $p = 0,00$.

Wyniki badań wskazują również, że im wyższy wynik uzyskiwany przez badanych w skali kompetencji psychospołecznych BIP tym wyższa samoocena w tym obszarze. Wartości współczynników korelacji (ρ Spearmana) dla skal psychospołecznych z Asertywnością, jak i bez Asertywności są

zbliżone. Odpowiednio współczynnik korelacji rangowej Spearmana wynoszą $\rho = 0,406$ $p < 0,00$ a w przypadkomiary kompetencji psychospołecznych bez Asertywności $\rho = 0,409$ $p < 0,00$. Pozytywny choć mniejszy związek zaobserwowano dla samooceny i TKM $\rho = 0,276$ $p < 0,00$.

Analiza wyników wskazuje ponadto na pozytywny związek pomiędzy poziomem kompetencji psychologiczno-społecznych a znaczeniem, jakie przypisują menedżerowie tej grupie kompetencji. Wynik w skali kompetencji psychospołecznych ustalany zarówno dla skal z Asertywnością, jak i z jej pominięciem wskazuje na dodatnią zależność korelacyjną z ważnością kompetencji – przypisywanym im znaczeniu, gdzie odpowiednio współczynniki korelacji wynoszą $\rho = 0,346$ $p < 0,00$ i $\rho = 0,405$ $p < 0,00$. Istotną, choć nieco mniejszą siłę związku zaobserwowano dla TKM $\rho = 0,337$ $p < 0,00$.

Ponadto zaobserwowano istotny, dodatni związek pomiędzy samooceną kompetencji „miękkich” a łącznym stażem na stanowiskach kierowniczych, gdzie $\rho = 0,321$ $p < 0,00$.

W celu sprawdzenia w jakim stopniu intensywność uczestniczenia różnego rodzaju działaniach rozwojowych wpływa na samoocenę kompetencji psychospołecznych obliczono współczynnik korelacji rangowej d Sommersa, który mierzy zarówno siłę, jak i kierunek związku dwóch zmiennych porządkowych. Wyniki wskazują, że choć udział w działaniach szkoleniowych w istotny sposób wpływa na samoocenę kompetencji „miękkich” to w bardzo umiarkowanym stopniu d Sommersa = $0,197$ $p < 0,00$. Wpływ ten zwiększa się, kiedy podobną zależność obserwujemy jedynie dla szkoleń aktywnych wówczas d Sommersa przyjmuje wartość $0,316$ $p < 0,00$, tym samym wskazując na zależność umiarkowanie silną.

Analizując otrzymane wyniki można stwierdzić, iż hipoteza o istniejącym związku pomiędzy poziomem samooceny kompetencji psychologiczno-społecznych badanych menedżerów a znaczeniu, jakie im przypisują została potwierdzona. Niemniej jednak uzyskany współczynnik korelacji nie jest wysoki co może wskazywać, iż ważność kompetencji psychospołecznych w reprezentowanej przez menedżerów organizacji nie zawsze jest kwestią ich decyzji. Dużą grupę menedżerów stanowili kierownicy pierwszego i drugiego szczebla, których decyzje nie muszą mieć, aż tak dużego wpływu na politykę czy kulturę organizacji. Być może to jest przyczyną niższego od oczekiwanego wyniku.

Analiza dodatkowych zależności nieujętych w hipotezie wskazuje na związek samooceny kompetencji „miękkich” z intensywnością podejmowanych działań szkoleniowych. Szczególnie istotne jest podkreślenie, że to udział w szkoleniach opartych na metodach aktywnych w istotny sposób zwiększa samoocenę w tym obszarze. Zatem badani, którzy mogli aktywnie rozwijać

kompetencje psychologiczno-społeczne biorąc udział w symulacjach grupowych, wcielając się w różne role, dyskutując z innymi uczestnikami szkolenia zwiększają istotnie poczucie własnej skuteczności w tym zakresie. Można również zauważyć, że staż jest dodatnio skorelowany z samooceną kompetencji psychospołecznych, co również można interpretować jako efekt zwiększającej się puli doświadczeń społecznych (trening społeczny) skutkujących pozytywną autopercepcją w omawianym obszarze.

PODSUMOWANIE I DYSKUSJA

Relacjonowane w niniejszej monografii badania autorki nad kompetencjami psychologiczno-społecznymi menedżerów były próbą eksploracji ich istotności dla pracy osób sprawujących w organizacjach funkcje kierownicze. Poruszony w książce problem dotyczył również diagnozy kompetencji psychospołecznych badanych menedżerów oraz określenia związku pomiędzy ich poziomem, a takimi zmiennymi jak intensywność naturalnego treningu społecznego czy też stopień zaangażowania w różne działania rozwojowe, jak również związek z takimi zmiennymi, jak wiek, staż pracy czy przypisywane im znaczenie. Niniejsze opracowanie i zrealizowane badania były również refleksją nad możliwościami harmonijnego rozwoju dwóch grup kompetencji psychospołecznych, które z jednej strony mogą wynikać potrzeby aprobaty i akceptacji, z drugiej odnosząc się do potrzeby statusu i władzy.

Otrzymane wyniki wskazały na istotną rolę kompetencji psychospołecznych dla współczesnych wyzwań stawianych menedżerom. Analiza uzyskanego, zarówno w trakcie przeprowadzanych wywiadów, jak i poprzez zrealizowanie badań ilościowych, materiału badawczego, każe podkreślić istotność psychospołecznych kompetencji menedżerskich dla sprostania wymaganiom, które są generowane przez układ czynników zarówno makro, jak i mikroekonomicznych. Zmiany te wymuszają działanie w warunkach globalnej konkurencji i burzliwego otoczenia, sprostania przekształceniom demograficznym i wynikającym z nich konieczności zarządzania różnorodnością, jak również zarządzaniem pracownikami wiedzy i funkcjonowaniem w warunkach permanentnej zmiany, której towarzyszy ciągła presja uczenia się i zdobywania nowej wiedzy. W tym kontekście kompetencje psychospołeczne wydają się

być niezbędną bazą do sprawnego realizowania funkcji kierowniczych. To co wymaga szczególnego podkreślenia to kwestia dużej świadomości badanych menedżerów co do konieczności posiadania odpowiedniego poziomu kompetencji miękkich i poczucie własnych ograniczeń w tej sferze. Analiza wyników wskazuje, że to głównie obszar zarządzania ludźmi, realizowanie funkcji przywódczych implikuje konieczność posiadania wysokiego poziomu kompetencji psychologiczno-społecznych. Widoczne jest zmiana ze sterowania na inspirowanie, z nadzorowania na wspieranie, odchodzenie od sformalizowania relacji na korzyść tych, gdzie jak pisze Józef Penc (2000; 2007a) menedżerowie stają się bardziej przywódcami niż zarządcami, a wspólne ustalenia i przywództwo uczestniczące przenoszą środek ciężkości z władzy i celów menedżera na władze i cele podwładnych. To co szczególnie ważne w obliczu wymagań pokolenia Y, jak i gospodarki opartej na wiedzy, to rola takich kompetencji psychospołecznych jak: komunikowanie się, budowanie zespołu, motywowanie, tworzenie dobrej atmosfery, rozumienie potrzeb pracowników. Oczekiwania formułowane przez nowe pokolenia, wzmagają potrzebę kształtowania odpowiednich relacji pomiędzy menedżerem a jego podwładnymi – pracownikami wiedzy. Zakładać można, że te tendencje będą się tylko pogłębiały, bowiem stopniowo na rynek zaczyna wchodzić pokolenie Z, które opisywane jest jako zdecydowanie bardziej mobilne niż pokolenie Y, a tym samym oczekujące od pracodawcy pełnej swobody w działaniu oraz elastyczności w różnych aspektach, które dotyczą min. miejsca, czasu, formy pracy, jak i systemów motywacyjnych (Nieżurawska, Karaszewska i Dziadkiewicz, 2016). To co również ważne w tym kontekście to obawy, że młodzi pracownicy, którzy nie mają problemu z posługiwaniem się e-narzędziami i systemami informatycznymi, funkcjonują głównie w wirtualnym świecie, mają problemy w radzeniu sobie z realnymi problemami, które generuje choćby praca zespołowa. W takim wypadku wysoko rozwinięte kompetencje psychospołeczne będą nabierały coraz to większego znaczenia, gdyż to na barkach menedżera, w sposób bardziej odczuwalny niż w przypadku zarządzania starszymi pokoleniami, może opierać się kwestia bycia facylitatorem dobrej komunikacji i atmosfery w organizacji, jak i uzgadniania wspólnych znaczeń oraz rozwiązywania konfliktów pomiędzy starszym i młodym pokoleniem. Można by wskazać na coraz większe znaczenie partycypujących metod zarządzania ludźmi, które są nieodzownie związane z wykorzystywaniem kompetencji interpersonalnych, przy czym należy zaznaczyć, że kompetencje społeczne to również narzędzie do nawiązywania kontaktów z otoczeniem zewnętrznym, budowania satysfakcjonujących relacji z kontrahentami czy wywieraniem wpływu w negocjacjach.

W świetle uzyskanych wyników można również powiedzieć o wyzwaniach generowanych przez stresogenne środowisko pracy osób sprawujących funkcje kierownicze, co z kolei wiąże się z koniecznością wykształcenia odpowiedniego poziomu kompetencji psychologicznych. Można oczywiście twierdzić, że praca menedżerów zawsze związana była z dużym obciążeniem psychicznym co generowała niezmiennie towarzysząca jej duża odpowiedzialność, niemniej jednak to co obserwuje się obecnie, a mianowicie nieustanne tempo zmian czy dużą niepewność powoduje, że takie kompetencje psychologiczne jak: radzenie sobie ze stresem, napięciem, utrzymywanie pewności siebie, radzenie sobie z trudnymi emocjami, porażkami zyskują coraz większe znaczenie. Ta gotowość do właściwego i szybkiego reagowania na zmiany, adaptacja do różnorodnych sytuacji powoduje, że ukształtowanie odpowiedniej odporności psychicznej jest warunkiem niezbędnym do sprawnego realizowania funkcji kierowniczych. Kwestia ta jest szczególnie widoczna w przypadku menedżerów, pierwszej i drugiej linii, którzy szczególnie często definiowali własne wyzwania zawodowe poprzez odniesienie się do kwestii odczuwanego stresu, napięcia, poczucia presji czy braku pewności siebie. Być może grupa ta mająca krótszy, w stosunku do menedżerów najwyższego szczebla, staż pracy na stanowiskach kierowniczych nie rozwinęła tej odporności, lub też niewykluczone, nie posiada predyspozycji w tym obszarze co może blokować możliwości awansu.

Powyższe rozważania nie oznaczają, że portfel kompetencji współczesnego menedżera może ograniczać się jedynie do kompetencji „miękkich”. To co warto podkreślić to posiadania równie wysokich kompetencji technicznych, specjalistycznych jak i ciągła gotowość do poszerzania swojej wiedzy, nabywania nowych umiejętności i kształtowania właściwych postaw. Odwołując się tutaj do starej, spopularyzowanej przez Roberta L. Katza (1974) koncepcji umiejętności menedżerskich, można stwierdzić, że pomimo, iż od jej powstania upłynęło wiele lat, to jednak nie straciła ona na aktualności. To co się jednak zmienia to wyzwania związane ze zmieniającą się charakterystyką pracowników, którzy ewoluowali od kapitału pracy do kapitału wiedzy. Fakt, że to wiedza w ludziach jest największym zasobem organizacji, każe przywiązywać większą wagę do tzw. miękkich czynników zarządzania.

Warto również pokreślić, że szybkie tempo zmian gospodarczych i społecznych powoduje, że raz nabyte przez menedżerów kompetencje nie gwarantują im sukcesu, warunki w których działają organizacja cały czas się zmieniają, a wymagania wobec osób pełniących funkcje kierownicze ciągle rosną. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera kwestia gotowości menedżerów do ciągłego doskonalenia swojej wiedzy i nabywania nowych umiejętności.

Warto również w podkreślić, że analiza literatury przedmiotu wskazuje, że niezależnie od analizowanej kategorii związanej z pracą menedżera – funkcji, zadań, ról, umiejętności – możemy zauważyć postępujący wzrost znaczenia psychospołecznych kompetencji menedżerskich.

Niniejsza praca miała również odpowiedzieć na pytania dotyczące roli szkoleń i naturalnego treningu społecznego dla rozwoju kompetencji psychologiczno-społecznych. Uzyskane wyniki wskazały na kilka interesujących zależności. Potwierdziła się hipoteza, że zarówno naturalny trening społeczny, jak i ten, który ma miejsce w trakcie szkoleń jest związany z poziomem omawianych w monografii kompetencji menedżerskich. W tym obszarze szczególnie ważne są dwie kwestie. Po pierwsze wyniki wskazują na większe znaczenie naturalnego treningu społecznego niż laboratoryjnego treningu społecznego odbywającego się w formie różnego rodzaju szkoleń. Badani menedżerowie różnili się między sobą stopniem zaangażowania w różne aktywności w okresie, kiedy byli uczniami czy studentami, jak i sposobem, w który aktualnie spędzają swój wolny czas. Różnice te wyznaczają poziom ich doświadczeń społecznych, który wiąże się z rozwojem psychologiczno-społecznych kompetencji. Jak pisze Katarzyna Martowska (2012) to właśnie każda aktywność podejmowana w interakcji z drugim człowiekiem jest sytuacją treningową i szansą na doskonalenie kompetencji psychospołecznych. W świetle uzyskanych wyników można stwierdzić, iż intensywne działania treningowe, które podejmowane były przez badanych, poprzez angażowanie się różnego rodzaju aktywności w czasie studiów lub w okresie szkolnym, jak i podejmowanie aktualnie aktywności opierających się na kontaktach z innymi ludźmi (intensywne kontakty towarzyskie, działalność w różnych organizacjach) skutkują wyższym poziomem kompetencji psychospołecznych. Można stwierdzić, że im więcej jest tych aktywności, im są one bardziej zróżnicowane, im więcej kontekstów, w których są rozwijane tym większy wydaje się rozwój w omawianym obszarze. Analiza wyników w obszarze podejmowanych przez badanych menedżerów aktywności wskazuje, że realizowane działania, w trakcie kiedy byli uczniami czy studentami, były ściśle związane z rozwojem zawodowym. Badani najczęściej byli zaangażowani w realizowanie obowiązkowych praktyk, staży zawodowych, czy podejmowanie pracy dorywczej. Respondenci wskazywali również uczestnictwo w kołach sportowych, kołach naukowych, kołach zainteresowań czy działalność w organizacjach studenckich/uczniowskich. Wiadą również, że menedżerowie nie są grupą, które w przeszłości szczególnie intensywnie działała w obszarze organizacji pozarządowych, angażowała się w wolontariat czy w organizowanie akcji społecznych. To co być może wyróżnia ich spośród innych grup studentów to wybieranie tych form naturalnego

treningu społecznego, które po pierwsze są mocno związane z osiągnięciem doświadczenia zawodowego, jak również szczególnie kształtują te spośród kompetencji psychospołecznych, które wiążą się z wywieraniem wpływu, asertywnością i budowaniem pewności siebie. Zależność tą widać szczególnie, kiedy analizuje się wyniki dla menedżerów najwyższego szczebla, czyli tych, którym udało się osiągnąć największy w hierarchii zarządzania sukces zawodowy. Grupa ta wyróżnia się tym, że w swoim życiorysie interpersonalnym ma takie doświadczenia, które pozwalają budować odporność psychiczną, pewność siebie czy radzenie sobie w warunkach konkurencji. Odnosząc się również do kwestii ważności naturalnego treningu społecznego w kształtowaniu kompetencji psychologiczno-społecznych, na jego korzyść może przemawiać fakt, że staż pracy na stanowiskach kierowniczych badanych menedżerów jest dodatnio skorelowany z samooceną kompetencji miękkich. Można to zinterpretować jako efekt zwiększającej się puli doświadczeń społecznych (trening społeczny) skutkujący większą siłą przekonania o własnej skuteczności w omawianym obszarze.

Po drugie, uzyskane wyniki wskazują również na dużą rolę aktywnych metod szkoleniowych w podnoszeniu poziomu kompetencji psychospołecznych. Jakkolwiek zaangażowanie w działania mające na celu doskonalenie kompetencji psychologiczno-społecznych, jak czytelnictwo literatury fachowej, szkolenia typu e-learning czy szkolenia oparte na tradycyjnych formach uczenia się (bez udziału metod aktywnych), może skutkować ich rozwojem to progres ten jest mniej widoczny niż w przypadku zaangażowania się w formy szkolenia, które są oparte głównie na metodach aktywnych. Można więc powiedzieć, że dla rozwoju psychospołecznych kompetencji menedżerskich szczególnie ważne jest korzystanie z tych szkoleń, które dzięki wykorzystaniu takich aktywnych metod szkoleniowych, jak granie roli, dyskusje, symulacje, gry zespołowe wymagają zaangażowania, które wiąże się oddziaływaniem na wszystkie komponenty omawianej grupy kompetencji, powodując ich rozwój we wszystkich sferach: poznawczej, behawioralnej i motywacyjnej. Z punktu widzenia celu, jakim jest nabywanie czy doskonalenie kompetencji psychospołecznych przez menedżerów warto również wspomnieć, o roli jaką metody aktywizujące mają w nabywaniu tzw. wprawy interpersonalnej, co jest związane z bezpośrednim zaangażowaniem uczestnika w szkolenie. Można zatem stwierdzić, że im większy udział metod aktywnych w szkoleniach, w których brali udział menedżerowie, tym większy poziom kompetencji psychologiczno-społecznych badanych menedżerów. Znaczenie aktywnych szkoleń widać również, w ich wpływie na poziom samooceny kompetencji

„miękkich”. Można zauważyć, że przetrenowanie „na sobie” psychospołecznych kompetencji, doświadczenie ich w trakcie aktywnego treningu i warsztatu zwiększa przekonanie menedżerów co do własnej skuteczności w tym obszarze.

Przedstawione w pracy wyniki można również analizować w kontekście nauczania akademickiego, szczególnie odnosząc je do studentów kierunku zarządzanie, którzy niejednokrotnie w przyszłości pełnią w organizacjach funkcje kierownicze. Rola naturalnego treningu społecznego, jak wynika z badań, istotnego dla rozwoju kompetencji psychospołecznych, wskazuje na potrzebę posiadania przez uczelnie wyższe atrakcyjnej i bogatej oferty organizacji studenckich, jak i różnych przedsięwzięć, projektów, w które mogliby się zaangażować studenci.

Omawiając uzyskane wyniki nie można pominąć kwestii alternatywnego kierunku zależności pomiędzy omawianymi zmiennymi. Można zatem stwierdzić, że menedżerowie którzy charakteryzowali się wyższym poziomem kompetencji psychospołecznych chętniej angażowali się w różnego rodzaju przedsięwzięcia, przynależeli do różnych grup studenckich, jak również chętniej korzystali z różnorodnych form doskonalenia tej grupy kompetencji. O podobnym kierunku zależności piszą Katarzyna Bobrowska-Jabłońska i Aleksandra Iwanow (2006) które przeprowadziły badania wśród studentów SGH. Autorki wskazują, że osoby, które uzyskują wysokie wyniki w obszarze kompetencji „miękkich”, jednocześnie dają sobie większą szansę na rozwój tychże kompetencji, poprzez angażowanie się tak w naturalny trening społeczny, jak i w działania szkoleniowe mające na celu rozwinięcie omawianej grupy kompetencji. Odwrotnie jest w przypadku osób uzyskujących niskie wyniki, które poprzez niezaangażowanie się w tego typu aktywności nie dają sobie szansy na rozwój kompetencji psychospołecznych. Jak piszą autorki, można przypuszczać, że to zjawisko w dalszym życiu będzie tylko nasilać opisane tendencje. Osoby o wysoko rozwiniętych kompetencjach psychospołecznych, aktywne, będą coraz bardziej rozwijać te kompetencje, zaś, osoby o niskich kompetencjach „miękkich”, mało aktywne, o tendencjach do wycofywania się z kontaktów, unikania ich, nie dadzą sobie szansy na ich rozwój.

Niemniej jednak, nawet przyjęcie powyższych założeń nie oznacza, że osoby o niskich predyspozycjach motywacyjnych (temperamentalno-osobowościowych) czy instrumentalnych (zdolnościowych) są skazane na nieefektywne funkcjonowanie w kontaktach społecznych czy w zarządzaniu własnymi emocjami. Przyjmując powyższe, należy zaznaczyć olbrzymią rolę uczelni, która przez swoje działania może motywować studentów do rozwijania kompetencji psychologiczno-społecznych i tak organizować procesy dydaktyczne,

aby maksymalizować szansę podniesienia poziomu tych kompetencji nawet u studentów posiadających niewielki predyspozycje w tym obszarze. Ważne również wydaje się stwarzanie przez organizacje kontekstów do nabywania przez menedżerów, lub osób aspirujących do tej roli, wprawy interpersonalnej, jak i budowania siły psychicznej – pewności siebie, umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami itp. – co może odbywać się w warunkach naturalnego, jak i laboratoryjnego (opartego na metodach aktywnych) treningu społecznego. Odwołując się do trójkomponentowej definicji kompetencji „...jej podstawą jest wiedza, i to wiedza rozważana na trzech poziomach: wiedzy w potocznym rozumieniu (wiedza deklaratywna – wiem co), umiejętności (wiedza proceduralna – wiem jak i potrafię) i postawy (chcę i jestem gotów wykorzystać swą wiedzę)” (Kossowska i Sołtysińska, 2002, s. 14). Jeżeli zatem uczelnie mają kształtować psychospołeczne kompetencje studentów, to powinny to robić całościowo, na trzech poziomach: wiedzy, umiejętności i postaw, co wymaga sięgania po różne formy i metody ich kształcenia. W przypadku kompetencji psychospołecznych należy dbać nie tylko o procesy przekazywania wiedzy z tego obszaru za pomocą tradycyjnych form nauczania, ale kłaść szczególny nacisk na aspekt behawioralny. Ten zaś, aby mógł się w pełni rozwinąć, wymaga uznania roli naturalnego treningu społecznego i aktywnych form szkolenia. Wydawać by się mogło, że wartościowe praktyki w czasie studiów, udział w organizacjach studenckich czy branie udziału w realizowaniu różnych przedsięwzięć na uczelni pozwala przyszłym menedżerom na przetestowanie zdobytych, choćby w trakcie wykładów czy ćwiczeń, kompetencji psychospołecznych w praktyce. Odnosząc się również do trzeciego aspektu kompetencji – postawy – należy zaznaczyć olbrzymią rolę uczelni, a później samych organizacji, dla których pracują menedżerowie, które przez swoje działania mogą motywować studentów i menedżerów do rozwijania kompetencji psychologiczno-społecznych i tak organizować procesy dydaktyczne oraz szkoleniowe, aby maksymalizować szansę podniesienia poziomu tych kompetencji nawet u osób posiadających niewielki predyspozycje w tym obszarze. Wspieranie procesu doskonalenia kompetencji psychospołecznych wydaje się być szczególnie ważne w przypadku studentów kierunku zarządzanie, aspirujących do pełnienia funkcji menedżerskich, które wiążą się nie tylko z potrzebą posiadania kompetencji „twardych”, związanych ze specjalistyczną wiedzą, ale i tych które pozwalają menedżerowi na sprawne zarządzanie samym sobą i umożliwiają mu kształtowanie odpowiednich relacji z otoczeniem.

Warto przy tym mieć na uwadze, że rozwój kompetencji psychospołecznych jest trudnym wyzwaniem, ponieważ oznacza przede wszystkim przezwyciężenie istniejących już silnych reakcji nawykowych (Cherniss, 2000) co może

stanowiąc szczególnie barierą dla osób o niskim poziomie tychże kompetencji. Wydaje się zatem, że kształtowanie kompetencji psychologiczno-społecznych menedżerów powinno uwzględniać specyfikę ich uwarunkowań, gdzie poza niewątpliwą rolę zmiennych dyspozycyjnych wskazuje się na konieczność wspierania ich poprzez naturalny trening społeczny, jak i szkolenia oparte na metodach aktywnych. Ważne jest tutaj wielokrotne powtarzanie tych samych umiejętności, aby nabyć wprawę i doświadczenie w stosowaniu określonych strategii w realnych sytuacjach, podczas podejmowania rzeczywistych wyzwań i dążenia do osiągnięcia wartościowych celów lub realizacji zleconych zadań (Smółka, 2007a).

Rezultaty uzyskane przez badanych menedżerów w obszarze kompetencji psychologiczno-społecznych mierzonych BIP nie wskazują, aby znajdowali się oni w obszarze wysokich wyników, co wskazuje na potrzeby rozwojowe w tym zakresie. Zestawiając to z działaniami szkoleniowymi, które respondenci podejmowali w tym obszarze, widoczna jest niezbyt duża aktywność, zwłaszcza w te, najbardziej optymalne, oparte na metodach aktywnych formy szkoleniowe.

Niewątpliwe w świetle uzyskanych wyników nie zawsze można mówić o zależności przyczynowo-skutkowej, niezależnie jednak od przyjętej interpretacji należy podkreślić rolę naturalnego treningu społecznego, który towarzyszy jednostce na przestrzeni jej całego życia, odbywa się podczas interakcji z różnymi ludźmi w życiu codziennym zarówno prywatnym, jak i zawodowym. Zadaniem pragnących się rozwijać menedżerów oraz adeptów zarządzania jest angażowanie się w naturalny trening społeczny, który jest związany nie tylko z dużą wprawą interpersonalną, ale i siłą psychiczną. Na korzyść naturalnego treningu społecznego mogą również przemawiać wyniki obrazujące różnice w poziomach kompetencji psychospołecznych pomiędzy menedżerami z najkrótszym i najdłuższym stażem.

W świetle uzyskanych przez autorkę wyników należy podkreślić, że to co wydaje się być szczególnie trudne to z jednej strony posiadanie tych kompetencji psychospołecznych, które są związane z wysoką wrażliwością na potrzeby pracowników, rozumieniem ich, umiejętnością słuchania, wspierania, łagodzenia napięć wewnątrz grupowych, z drugiej zaś z utrzymywaniem i prezentowaniem asertywnej postawy, stawianiem granic, dbaniem o swój autorytet, pewnością siebie, umiejętnością reagowania na stres i wywieraniem wpływu na innych. Zaprezentowane wyniki badań ilościowych i analiza związków pomiędzy poszczególnymi skalami BIP wskazuje na to, iż bardzo trudne wydaje się być harmonijne rozwijanie dwóch obszarów kompetencji psychospołecznych – związanych z budowaniem dobrych relacji

i wywieraniem wpływu na innych. Analiza związków pomiędzy badanymi zmiennymi wskazuje ponadto, że to co szczególnie ważne w pracy osób na stanowiskach kierowniczych, a mianowicie motywacja i tendencja do dominowania w sytuacjach społecznych, nie koresponduje w wysokim poziomie kompetencji relacyjnych. Ciekawe w tym kontekście wydaje się pytanie o to czy być może odmienny zestaw zmiennych motywacyjnych (temperamentalno-osobowościowych) wpływających na rozwijanie kompetencji związanych z wywieraniem wpływu, dominowaniem w sytuacjach społecznych nie wpływa hamująco na możliwości kształtowania wysokiego poziomu kompetencji relacyjnych i odwrotnie czy wysoko rozwinięte potrzeby utrzymywania harmonijnych kontaktów z otoczeniem nie są przeszkodą do kształtowania umiejętności dominowania w sytuacjach społecznych. W świetle przeprowadzonych badań można stwierdzić, że menedżerowie, którzy są głównie nastawieni na utrzymywanie dobrych, życzliwych relacji w swoim otoczeniu zawodowym, nie starają się dominować nad nimi czy dążyć do osiągnięcia celów organizacji przy sprzeciwie innych ludzi.

Wyniki uzyskane w tym obszarze są bliskie starej dychotomii zachowań kierowniczych „orientacja na ludzi – orientacja na zadania”, wyrażanej również poprzez opisy liderów demokratycznych i liderów autokratycznych, gdzie w opozycji stawiano liczenie się z innymi, wrażliwość na innych wobec nacisku na produktywność i nadawanie struktury. Ciekawe jest również to, że w świetle przeprowadzonych badań to osoby z dużą odpornością psychiczną, potrzebą dominowania i asertywnością są tymi, które reprezentują najwyższy szczebel kierowniczy. Podkreślenia wymaga również fakt, iż to oni cechowali się najmniejszą spośród badanych osób umiejętnością odczytywania emocji i potrzeb innych ludzi. Można by zatem postawić hipotezę, że jakkolwiek kompetencje relacyjne są istotne w pracy w ludzi, w ich kierowaniu, w dbałości o ich potrzeby, w budowaniu dobrej atmosfery, to jednak nie są tymi, które są szczególnie ważne dla sprawowania funkcji kierowniczych na najwyższych szczeblach zarządzania lub też nie są tymi, które umożliwiają awans do tego szczebla. To co istotne w tym obszarze to wysoka odporność psychiczna wyrażająca się stabilnością emocjonalną, pewnością siebie, umiejętnością radzenia sobie ze stresem przy wysokiej tendencji do dominowania odznaczającej się motywacją władzy, motywacją osiągnięć, motywacją przywództwa i asertywnością. Konkluzje te mogłyby być wskazówką do projektowania działań szkoleniowych dla menedżerów i przewidywania ich potencjałów w obszarze wymienionych grup kompetencji psychospołecznych, jak również dla właściwego lokowania menedżerów do realizowanych przez nich określonych funkcji w organizacji. Kwestia ta wydaje się być generalnie

ważna dla zrozumienia specyfiki pacy menedżerów i trudności, jakie mogą mieć w osiągnięciu wysokiego poziomu funkcjonowania w dwóch wymienionych obszarach. Jakkolwiek przedstawione wnioski wymagałyby weryfikacji na większej próbie badawczej, to jednak wydaje się, iż stanowią istotny głos w dyskusji nad kompetencjami psychologiczno-społecznymi menedżerów i możliwościami ich doskonalenia wyznaczanymi różnicami w obszarze dyspozycji temperamentalno-osobowościowych i zdolnościowych.

Wyniki przeprowadzonych badań wykazały jeszcze kilka interesujących zależności. Wiek okazał się czynnikiem, który nie różnicuje wyników badanych menedżerów w obszarze kompetencji psychospołecznych. Uzyskane wyniki wskazują zatem, że sam fakt rosnącej wraz z wiekiem puli doświadczeń społecznych niekoniecznie doprowadzi do ich wzrostu. W związku z powyższym należałoby założyć, że trening kompetencji psychologiczno-społecznych jest silniej uwarunkowany zmiennymi motywacyjnymi (temperamentalno-osobowościowymi) jednostki niż coraz większymi wymaganiami generowanymi przez podejmowanie przez nią na przestrzeni wielu lat ról życiowych. Można również odwołać się do wspomnianej już w pracy kwestii zaostrzania się kryteriów samooceny wraz z wiekiem co może powodować różnice w wynikach na niekorzyść starszej grupy badanych respondentów.

Warto również dodać, iż pomimo, że badania wykazały wprawdzie niewielki, aczkolwiek istotny związek pomiędzy stażem pracy menedżerów, a poziomem kompetencji psychospołecznych to badani menedżerowie różnią się między sobą istotnie w dwóch skrajnych grupach wyróżnionych ze względu na staż pracy. Różnice te przebiegają nie tylko wokół kompetencji psychospołecznych, ale są szczególnie widoczne w obszarze takich kompetencji, które są szczególnie ważne na stanowiskach kierowniczych jak Stabilność emocjonalna, Praca pod presją, Pewność siebie, Asertywność, Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja przywództwa. Widać zatem, że menedżerowie z najdłuższym stażem prezentują o wiele wyższy poziom kompetencji psychospołecznych, jak i uzyskują o wiele wyższe wyniki od menedżerów z najniższym stażem w wymienionych skalach. W świetle uzyskanych wyników można ponadto powiedzieć, że wzrost wyników w zmiennych opisujących skłonność do dominowania w sytuacjach społecznych, tak ważnych na stanowiskach menedżerskich, towarzyszy również zmianie zajmowanego miejsca w hierarchii kierowniczej.

Celem przeprowadzonych badań było również stworzenie narzędzia do pomiaru miękkich kompetencji menedżerskich – sytuacyjnego testu kompetencyjnego, który przeznaczony byłby osobom sprawującym funkcje kierownicze. W świetle przeprowadzonej analizy trafności kryterialnej można

stwierdzić, że Test Kompetencji Menedżerskich może być używany jako trafne narzędzie diagnozowania psychospołecznych kompetencji menedżerskich. Biorąc pod uwagę rozważania dotyczące dwóch grup kompetencji psychospołecznych – związanych z wywieraniem wpływu na innych i z utrzymywaniem harmonijnych relacji z otoczeniem – należy podkreślić, że Test Kompetencji Menedżerskich w większej mierze jest związany z tym drugim obszarem. W świetle rozważań nad ewentualnymi dalszymi pracami poprawiającymi jakość TKM można zastanowić się nad zastosowaniem obok pozycji diagnostycznych, pozycji buforowych (dotyczących pracy menedżerów, gdzie decyzje nie są związane z wykorzystywaniem kompetencji psychologiczno-społecznych), jak również nad próbą ujednoczenia kafeterii wszystkich odpowiedzi tak, aby możliwe było ich rangowanie.

Podsumowując relacjonowane w monografii badania, należy również pamiętać o ich ograniczeniach, do których niewątpliwie należy: wielkość próby czy brak równoliczności porównywanych grup. Odpowiedzią na wiele pytań byłoby na pewno przeprowadzanie badań longitudinalnych, które pozwoliłyby zobaczyć jak ewoluuje poziom kompetencji psychospołecznych menedżerów w trakcie ich drogi zawodowej. Dla pełnego zrozumienia wielu kwestii, jak również dla większej rzetelności oceny kompetencji psychospołecznych menedżerów istotne mogłoby być uchwycenie perspektywy podwładnych.

Uznając wskazane ograniczenia można jednak stwierdzić, że opisane w pracy badania pozwoliły na poznanie znaczenia kompetencji psychologiczno-społecznych w pracy menedżera. Wnioski z jednej strony mają walor poznawczy, z drugiej zaś mogą być wykorzystane obszary szeroko pojętego zarządzania zasobami ludzkimi. Celem pracy było wzbogacenie wiedzy o uwarunkowaniach, które mogą stanowić o wysokim poziomie kompetencji psychologiczno-społecznych menedżerów a uzyskane wyniki mogą być pomocne przy tworzeniu programów oddziaływań doskonalących umiejętności psychospołeczne menedżerów. Należy również wskazać, że efektem opisanych prac jest narzędzie mogące służyć pomiarowi miękkich kompetencji menedżerskich.

ANEKS 1

Wybrane pytania z Testu Kompetencji Menedżerskich

TEST KOMPETENCJI MENEDŻERSKICH

Test pozwoli Panu/Pani zbadać poziom kompetencji kierowniczych. Test składa się w sumie z 23 pytań sytuacyjnych. Każde pytanie obejmuje opis sytuacji zawodowej oraz cztery strategie działania w danej sytuacji. Pana/Pani zadaniem jest wybór odpowiedzi, która mówi, jak zachowałby/zachowałaby się Pan/i w danej sytuacji lub jaka reakcja jest najbardziej zbliżona do Pana/Pani zachowania. Jeśli wśród wymienionych sytuacji znajdują się takie, które nigdy nie miały miejsca w Pana/Pani życiu zawodowym, proszę wyobrazić sobie siebie w danej sytuacji i ocenić, jak poradziłby/poradziłaby Pan/Pani sobie w niej. Proszę odpowiadać szczerze, czyli wskazywać odpowiedzi, które mówią jak naprawdę zachowuje się Pan/i a nie jak chciałby/chciałaby Pan/i być widziany/widziana. Tylko szczerze odpowiedzi mają znaczenie. Proszę nie opuścić żadnego pytania.

Wchodzisz do pokoju, w którym siedzą Twoi podwładni i żywo o czymś dyskutują, po Twoim wejściu nagle milkną rozmowy. Jak zachowasz się w tej sytuacji?

- a) Pokazujesz, że to zachowanie zostało zauważone, ale w konwencji żartu, tak aby nie ujawnić, że mogło Cię to dotknąć.
- b) Ignorujesz to, w końcu nie możesz mieć pewności czego dotyczyła ta rozmowa.
- c) Zadajesz wprost pytanie o czym rozmawiali zamiast udawać, że nic się nie stało.

- d) Profesjonalne w tej sytuacji jest pokazanie pracownikom braku aprobaty takich zachowań, ale używając do tego formalnych instrumentów władzy np. skontrolowanie ich bieżącej pracy.

Od jakiegoś czasu dochodzą do Ciebie informacje, iż dwóch podległych Ci pracowników toczy ze sobą spór. Początkowo konflikt dotyczył kwestii merytorycznych, teraz jednak przenosi się na każdy obszar. Jesteś na spotkaniu z tymi pracownikami podczas, którego nie szczędzą sobie złośliwości. Jak zachowasz się w tej sytuacji?

- a) Stanowczo żądasz nieprzenoszenia wzajemnych animozji na grunt organizacji.
- b) To dorosłe osoby i zwracanie uwagi na ich sposób komunikowania się mógłby zostać przez nich negatywnie odczytany. Nie reagujesz.
- c) W celu uniknięcia eskalacji konfliktu, który jest szkodliwy dla zespołu, decydujesz się na brak reakcji.
- d) Mówisz, aby skupili się teraz wyłącznie na merytorycznych aspektach projektu i prosisz ich o spotkanie po zebraniu, na którym chciałbyś się odnieść do tego co się pomiędzy nimi dzieje.

Widzisz, że jeden z Twoich bardzo utalentowanych pracowników przed spotkaniem z ważnym klientem jest zdenerwowany. Zależy Ci, aby wypadł jak najlepiej, wiesz że ma wystarczające kompetencje i powinien poradzić sobie w tej sytuacji, jednak po raz pierwszy widzisz go w takim stanie. Co robisz?

- a) Mówisz, aby się nie denerwował, bo to negatywnie wpłynie na spotkanie z klientem.
- b) Mówisz, iż zauważasz jego zdenerwowanie i to jak bardzo zależy mu na tym spotkaniu, dając niejako zachętę do rozmowy na ten temat.
- c) Nie reagujesz. Cokolwiek powiesz to i tak nie zmieni jego nastawienia, dodatkowo może pogorszyć sytuację, jeśli zorientuje się, że jego stres jest widoczny.
- d) Nawiązujesz jakąś miłą konwersację niezwiązaną z pracą, która pomoże mu się trochę uspokoić.

W swoim zespole masz dwóch bardzo zdolnych, ambitnych i mocno ze sobą rywalizujących pracowników. Każdy z nich za wszelką cenę stara się wykazać swoją przydatność dla organizacji i błysnąć pomysłami. Często mimowolnie podważa wiedzę i kompetencje drugiej strony. Każda ze stron zawsze broni swoich racji co spowodowało, że spotkania zespołu zamieniły się w pole walki. Na tym etapie obaj pracownicy mają swoją grupę zwolenników i przeciwników w zespole, ich konflikty są żywo dyskutowane, niektórzy skarżą się, że

stali się zakładnikami tego sporu. Mimo destrukcyjnego wpływu na pracę całego zespołu efektem ich walki jest ich wytężona praca i chęć udowodnienia Tobie własnych umiejętności. Bardzo często odciążają Cię od różnych zadań, gdyż skonfliktowani, zaślepienie walką, robią więcej niż do nich należy. Jak zachowasz się w takiej sytuacji?

- a) Każdy zespół ma fazy przez, które przechodzi i swoją dynamiką, więc na te zachowania pracowników patrzysz jak na naturalny, zapewne przejściowy, stan w życiu zespołu. Należy zatem pozostawić tę sytuację własnemu biegowi.
- b) Próbujesz podzielić ich kompetencje, role i wygasić spór.
- c) Jeśli w zespole spotkają się dwie mocne osobowości to jest nieuniknione, że nastąpi konfrontacja sił. Pozostałych członków zespołu uświadamiasz, iż dobra atmosfera w pracy to nie priorytet, ewentualnie wychodzisz z inicjatywą szkoleń związanych z radzeniem sobie z trudnymi emocjami, konfliktami.
- d) Spiętrzenie konfliktów personalnych przy dużej sile merytorycznej zespołu to olbrzymia wartość dla firmy. Trudno wygaszać konflikt wiedząc jaką wartość dodaną, generuje on mimowolnie, dla Ciebie.

Podczas spotkania z podwładnym, na którym zamierzasz porozmawiać o jego pogarszających się wynikach, ten z miejsca zaczyna przeproszać za spadek swojej efektywności, mówiąc o swoich problemach rodzinnych. Kiedy zaczynasz tłumaczyć, że rozumiesz jak ciężko jest osiągnąć równowagę pomiędzy życiem rodzinnym a zawodowym, zauważasz drżenie w kącikach jego ust, masz wrażenie, że zaraz się rozplacze. Jak zachowasz się w tej sytuacji?

- a) Wstrzymujesz się na moment od, jakichkolwiek komentarzy, pytasz czy ewentualnie jest coś o czym pracownik chciałby powiedzieć.
- b) Mówisz, że w tej sytuacji trudno jest kontynuować rozmowę. Pozwalasz mu wyjść i dzięki temu przerywasz tę kompromitującą dla niego sytuację.
- c) Nie chcąc pogarszać sytuacji sprawiasz wrażenie, że nie zauważyłeś reakcji pracownika i kontynuujesz rozmowę schodząc na tematy zawodowe.
- d) Jeśli pracownik nie jest w stanie zapanować nad swoimi emocjami, nawet w takiej sytuacji, należy mu powiedzieć, aby wziął się w garść, ewentualnie poszukał jakiegoś wsparcia psychologicznego dla siebie, tak aby nie cierpiało na tym praca.

Zostałeś mianowany na szefa zespołu projektowego. Ludzie w zespole są świetnymi specjalistami, zmotywowanymi do pracy, jednak po ostatnim spotkaniu zespołu praca utknęła w miejscu. Źródłem problemów jest jeden

z pracowników. Jego niewątpliwe kompetencje wydawały się kluczowe do osiągnięcia sukcesu, jednak zachowanie „gwiazdy” (bo taki przydomek nosi ten pracownik w firmie) oscyluje między cynizmem, a nonszalancją, co negatywnie wpływa na morale zespołu. Ma faktycznie osobowość „gwiazdora” o bardzo wysokiej samoocenie, wynikającej zapewne z doskonałych rezultatów osiągniętych w przeszłości. Cechuje go lekceważące i aroganckie zachowanie dodatkowo umniejsza znaczenie pracy pozostałych osób, wskazując jedynie na słabe punkty ich rozwiązań. Wszyscy odczuwają atmosferę napięcia w jego towarzystwie. Jednych wyraźnie deprymuje jego lekceważące zachowanie, działając czasem paraliżująco, u innych powoduje frustrację i zniechęcenie. Najodważniejsi mówią wprost, że nie chcą z nim pracować zrzucając mu sabotowanie prac zespołu. Co robisz w takiej sytuacji?

- a) Wydzielasz pewien obszar projektu i powierzasz pracę nad nim „gwieżdzie”, co pozwoli jej zachować poczucie bezpieczeństwa własnej pozycji, a przy odpowiednim „sterowaniu” jego kontaktami z resztą zespołu, nastawionym na minimalizację konfliktów, da jej szansę osiągnięcia oczekiwanych wyników.
- b) Zasadne dla przerwania tej sytuacji jest wprowadzenie napięcia pomiędzy „gwiazdą”, a pozostałymi członkami zespołu. Wymaga to od Ciebie ostrożnego zachęcenia do rywalizacji w ramach pracy zespołowej i kierowania pracami zespołu w taki sposób, aby relatywnie osłabić pozycję „gwiazdy” i umożliwić wykreowanie w zespole nowej „gwiazdy”, poprzez wspieranie wybranego kandydata. Zwykle rywalizacja dwóch „gwiazd” daje dobre efekty, a Ty nie będziesz uzależniony od nastroju i postawy jednej osoby.
- c) Powierzasz „gwieżdzie” specjalną rolę w ramach zespołu np. eksperta wspomagającego prace kolegów. Tłumaczysz, iż nadal uważasz ją za wybitną „gwiazdę” zespołu, ale próbujesz również wysondować czy „gwiazda” ma świadomość, że jej zachowanie tłumi aktywność pozostałych kolegów. Jeśli nie, to podejmujesz próbę przekazania informacji zwrotnej o niekorzystnym wpływie jej zachowania na postawy innych członków zespołu i wdrożeniu dla niej jakichś działań szkoleniowych. Jeśli jest świadoma swojego wpływu, to zastanawiasz się nad działaniami, które pozwolą korzystać z jej pracy przy jednoczesnym odsunięciu jej od pracy zespołowej.
- d) Dla efektywnej pracy zespołowej najlepsze jest „stopniowe wyrównywanie szeregu” – powolne, ale konsekwentne sprowadzanie „gwiazdy” na ziemię. Należy zacząć od pobudzenia ambicji „gwiazdy” i powierzenia jej trudnego zadania z krótkim terminem realizacji. Najpewniej „gwiazda” nie poradzi sobie z zadaniem w określonym terminie, a Ty będziesz miał okazję, aby umiejętnie wykazać, że „gwiazda” musi współpracować z zespołem, bo inaczej nie będzie w stanie osiągnąć dobrych rezultatów.

ANEKS 2

Szanowni Państwo, zwracam się z uprzejmą prośbą o wzięcie udziału w badaniach dotyczących roli kompetencji miękkich w pracy menedżera. Udzielenie odpowiedzi na pytania w teście kompetencyjnym, inwentarzu osobowości oraz ankiecie zabierze Państwu ok. 60 minut. Pragnę zapewnić, że badanie ma charakter całkowicie anonimowy, a wszelkie dane osobowe podlegają ochronie. Dane wykorzystane będą tylko i wyłącznie w celach naukowych i nie będą służyć do żadnych innych celów, a uzyskane odpowiedzi nie będą nikomu udostępnione. Jeśli będą Państwo zainteresowani indywidualnym raportem z badania proszę o zostawienie adresu e-mail po wypełnieniu ankiety. Z góry dziękuję za zainteresowanie i pomoc.

Z poważaniem

Marzena Staszkiwicz
Katedra Zarządzania Organizacjami, Kadrami i Prawa Gospodarczego
Wydział Zarządzania
Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie

1. Ilu menedżerów (kierowników, dyrektorów, członków zarządu, prezesów) pracuje w Pana/i przedsiębiorstwie?

1	1–5
2	6–10
3	11–15
4	powyżej 15

2. Do którego szczebla w klasyfikacji menedżerów Pan/i należy?

1	Najniższego (kierownik zmiany, brygadzysta, nadzorca, team leader, supervisor)
2	Średniego (kierownik jednostki/wydziału, menedżer/kierownik zakładu, menedżer/ kierownik operacji)
3	Najwyższy (prezes, dyrektor naczelny, chief executive officer (CEO))

3. Jaki jest Pana/i łączny staż pracy na stanowiskach kierowniczych?

1	krótszy niż rok
2	1–3
3	4–8
4	9–15
5	powyżej 15 lat

4. Z jakimi wyzwaniem, w obecnych czasach, muszą mierzyć się osoby na stanowiskach kierowniczych?

Proszę odnieść się do własnych doświadczeń zawodowych.

.....

.....

.....

.....

5. Jak Pan/i ocenia swój ogólny poziom kompetencji miękkich?

bardzo nisko 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 bardzo wysoko

6. Proszę ocenić jak ważne są miękkie kompetencje w Pana/i pracy?

zupełnie nieważne 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 bardzo ważne

7. Które z poniższych form wykorzystywał/a Pan/i do tej pory, aby rozwinąć swoje kompetencje miękkie?

(proszę zaznaczyć wszystkie prawidłowe odpowiedzi)

1	dłuższe, kompleksowe szkolenia, treningi (dłuższe niż 30 godzin)										
1a	proszę wskazać jak często w trakcie wszystkich zrealizowanych szkoleń, treningów wykorzystywane były aktywne metody szkoleniowe (granie roli, dyskusje grupowe, symulacje grupowe)										
	<table border="0"> <tr> <td>Nie były wykorzystywane</td> <td>Stanowiły nie więcej niż 25% czasu szkoleń</td> <td>Stanowiły 26%–50% czasu szkoleń</td> <td>Stanowiły 51%–75% czasu szkoleń</td> <td>Stanowiły powyżej 75% czasu szkoleń</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Nie były wykorzystywane	Stanowiły nie więcej niż 25% czasu szkoleń	Stanowiły 26%–50% czasu szkoleń	Stanowiły 51%–75% czasu szkoleń	Stanowiły powyżej 75% czasu szkoleń	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nie były wykorzystywane	Stanowiły nie więcej niż 25% czasu szkoleń	Stanowiły 26%–50% czasu szkoleń	Stanowiły 51%–75% czasu szkoleń	Stanowiły powyżej 75% czasu szkoleń							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							

2	krótkie szkolenia, warsztaty (krótsze niż 30 godzin)										
2a	<p>proszę wskazać jak często w trakcie wszystkich zrealizowanych szkoleń, warsztatów wykorzystywane były aktywne metody szkoleniowe (granie roli, dyskusje grupowe, symulacje grupowe)</p> <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Nie były wykorzystywane</td> <td>Stanowiły nie więcej niż 25% czasu szkoleń</td> <td>Stanowiły 26%–50% czasu szkoleń</td> <td>Stanowiły 51%–75% czasu szkoleń</td> <td>Stanowiły powyżej 75% czasu szkoleń</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Nie były wykorzystywane	Stanowiły nie więcej niż 25% czasu szkoleń	Stanowiły 26%–50% czasu szkoleń	Stanowiły 51%–75% czasu szkoleń	Stanowiły powyżej 75% czasu szkoleń	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nie były wykorzystywane	Stanowiły nie więcej niż 25% czasu szkoleń	Stanowiły 26%–50% czasu szkoleń	Stanowiły 51%–75% czasu szkoleń	Stanowiły powyżej 75% czasu szkoleń							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							

3	<p>studia podyplomowe (proszę wymienić nazwę kierunku, w razie większej liczby proszę podać wszystkie)</p>										
3a	<p>proszę wskazać jak często w trakcie studiów wykorzystywane były aktywne metody szkoleniowe (granie roli, dyskusje grupowe, symulacje grupowe)</p> <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Nie były wykorzystywane</td> <td>Stanowiły nie więcej niż 25% czasu szkoleń</td> <td>Stanowiły 26%–50% czasu szkoleń</td> <td>Stanowiły 51%–75% czasu szkoleń</td> <td>Stanowiły powyżej 75% czasu szkoleń</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Nie były wykorzystywane	Stanowiły nie więcej niż 25% czasu szkoleń	Stanowiły 26%–50% czasu szkoleń	Stanowiły 51%–75% czasu szkoleń	Stanowiły powyżej 75% czasu szkoleń	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nie były wykorzystywane	Stanowiły nie więcej niż 25% czasu szkoleń	Stanowiły 26%–50% czasu szkoleń	Stanowiły 51%–75% czasu szkoleń	Stanowiły powyżej 75% czasu szkoleń							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							

4	rozmowy z innymi osobami na podobnym stanowisku – wymiana informacji i doświadczeń
5	czytelnictwo literatury fachowej
6	szkolenia typu e-learning
7	coaching
8	mentoring
9	inne
10	inne
11	nie korzystałem z żadnych form doskonalenia miękkich kompetencji

8. Które z poniższych form aktywności podejmował/a Pan/i będąc uczniem/uczennicą, czy studentem/studentką?

(proszę zaznaczyć wszystkie właściwe odpowiedzi)

1	Uczestnictwo w kołach sportowych
2	Uczestnictwo w kołach zainteresowań
3	Uczestnictwo w kołach naukowych
4	Działalność w samorządach studenckich, uczniowskich
5	Działalność w ramach innych organizacji studenckich, uczniowskich
6	Uczestnictwo w grupach artystycznych
7	Stypendium wyjazdowe (np. Erasmus)
8	Podejmowanie obowiązkowych praktyk i staży zawodowych
9	Podejmowanie dodatkowych praktyk i staży zawodowych
10	Podejmowanie dorywczej pracy zawodowej

11	Podejmowanie stałej pracy zawodowej
12	Działalność w ramach fundacji, stowarzyszeń, organizacji pożytku publicznego
13	Przynależność do partii politycznych i działanie na ich rzecz
14	Działalność w wolontariacie
15	Organizowanie akcji społecznych i/lub pomoc w ich realizacji
16	Organizowanie imprez/przedsięwzięć lokalnych
17	inne (jakie?)
18	inne (jakie?)
19	nie podejmowałem/podejmowałam żadnej z powyższych aktywności

9. Proszę o wskazanie maksymalnie trzech z poniżej wymienionych czynności, którym poświęca Pan/i najwięcej wolnego czasu?

1	Aktywny wypoczynek (uprawianie sportu, turystyka)
2	Bierny wypoczynek (oglądanie telewizji, przeglądanie Internetu, słuchanie radia, muzyki, czytanie książek, prasy, spanie)
3	Prowadzenie życia towarzyskiego, spotkania ze znajomymi, zróżnicowane kontakty interpersonalne
4	Uczenie się, doskonalenie swoich kwalifikacji, nauka języków obcych
5	Uczestnictwo w kulturze (uczęszczanie do teatru, muzeum, galerii, kina, oglądanie wystaw artystycznych, słuchanie koncertów)
6	Uczestnictwo w życiu społecznym (działalność w organizacjach pozarządowych, wolontariat, działania na rzecz społeczności lokalnej, uczestnictwo w stowarzyszeniach, organizacjach, związkach lub grupach religijnych i innych)
7	inne (jakie?)
8	inne (jakie?)

METRYCZKA:

M1 Płeć:

1	kobieta
2	mężczyzna

M2 Rok urodzenia

M3 Wykształcenie

1	zawodowe
2	średnie
3	wyższe – studia pierwszego stopnia (licencjackie/inżynierskie) <i>W razie większej liczby proszę podać wszystkie</i>
4	wyższe – studia pierwszego stopnia: kierunek
	i drugiego stopnia: kierunek
	<i>W razie większej liczby proszę podać wszystkie</i>

5	wyższe – studia jednolite magisterskie: kierunek
	<i>W razie większej liczby proszę podać wszystkie</i>
6	studia trzeciego stopnia: kierunek

M4 Przedsiębiorstwo w którym Pan/i pracuje, to

1	Mikroprzedsiębiorstwo (stan zatrudnienia do 10 osób)
2	Małe przedsiębiorstwo (stan zatrudnienia od 11 do 50 osób)
3	Średnie przedsiębiorstwo (stan zatrudnienia od 51 do 250 osób)
4	Duże przedsiębiorstwo (stan zatrudnienia powyżej 250 osób)

M5 Jak jest obszar działalności Pan/i przedsiębiorstwa? (proszę zaznaczyć wszystkie prawidłowe odpowiedzi)

1	Administracja
2	Branża IT
3	Budownictwo
4	Doradztwo
5	Edukacja/Szkolenia
6	Finanse, księgowość (banki)
7	Logistyka/spedycja
8	Marketing, PR
9	Media/rozrywka
10	Nieruchomości
11	Organizacje pozarządowe
12	Sektor budżetowy
13	Sprzedaż
14	Przedsiębiorstwo produkcyjne
15	Turystyka
16	Ubezpieczenia
17	Inna, jaka?

M6 Jaki jest zasięg terytorialny działalności Pana/i przedsiębiorstwa?

1	Teren Polski
2	Teren Europy (w tym Polski)
3	Cały Świat

Czy jest Pan/i zainteresowany/a indywidualnym raportem z badań?

1	Nie
2	Tak Proszę wpisać adres email, na który ma być przesłany raport

ANEKS 3

Analiza wariancji – różne formy szkolenia a poziom kompetencji psychologiczno-społecznych

W celu sprawdzenia czy pomiędzy grupami menedżerów biorących udział w różnego rodzaju formach rozwijania kompetencji psychospołecznych występują różnice w wynikach uzyskiwanych zarówno w skalach BIP, jak i w TKM przeprowadzono analizę wariancji dla omawianych zmiennych.

Jednoczynnikowa ANOVA – dłuższe szkolenia (powyżej 30 godzin)						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – skala kompetencji psychospołecznych	Między grupami	5328,627	1	5328,627	3,256	0,073
	Wewnątrz grup	324059,053	198	1636,662		
	Ogółem	329387,680	199			
BIP – skala kompetencji psychospołecznych bez asertywności	Między grupami	5721,650	1	5721,650	4,000	0,047
	Wewnątrz grup	283224,430	198	1430,426		
	Ogółem	288946,080	199			
TKM – wyniki dla całego testu	Między grupami	37,996	1	37,996	5,174	0,024
	Wewnątrz grup	1454,159	198	7,344		
	Ogółem	1492,155	199			
BIP – Wrażliwość społeczna	Między grupami	465,097	1	465,097	7,974	0,005
	Wewnątrz grup	11549,298	198	58,330		
	Ogółem	12014,395	199			
BIP – Otwartość na relacje	Między grupami	527,251	1	527,251	4,716	0,031
	Wewnątrz grup	22137,944	198	111,808		
	Ogółem	22665,195	199			

Jednoczynnikowa ANOVA – dłuższe szkolenia (powyżej 30 godzin)						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – Towarzystwość	Między grupami	402,388	1	402,388	5,235	0,023
	Wewnątrz grup	15218,332	198	76,860		
	Ogółem	15620,720	199			
BIP – Orientacja na zespół	Między grupami	738,116	1	738,116	8,632	0,004
	Wewnątrz grup	16930,759	198	85,509		
	Ogółem	17668,875	199			
BIP – Asertywność	Między grupami	6,991	1	6,991	0,119	0,731
	Wewnątrz grup	11650,529	198	58,841		
	Ogółem	11657,520	199			
BIP – Stabilność emocjonalna	Między grupami	131,688	1	131,688	1,357	0,245
	Wewnątrz grup	19217,667	198	97,059		
	Ogółem	19349,355	199			
BIP – Praca pod presją	Między grupami	6,316	1	6,316	0,069	0,793
	Wewnątrz grup	18176,559	198	91,801		
	Ogółem	18182,875	199			
BIP – Pewność siebie	Między grupami	21,519	1	21,519	0,190	0,663
	Wewnątrz grup	22436,701	198	113,317		
	Ogółem	22458,220	199			
BIP – Motywacja osiągnięć	Między grupami	0,756	1	0,756	0,010	0,920
	Wewnątrz grup	14934,024	198	75,424		
	Ogółem	14934,780	199			
BIP – Motywacja władzy	Między grupami	9,537	1	9,537	0,173	0,678
	Wewnątrz grup	10929,963	198	55,202		
	Ogółem	10939,500	199			
BIP – Motywacja przywództwa	Między grupami	453,042	1	453,042	4,736	0,031
	Wewnątrz grup	18940,458	198	95,659		
	Ogółem	19393,500	199			
BIP – Sumienność	Między grupami	61,906	1	61,906	0,739	0,391
	Wewnątrz grup	16587,089	198	83,773		
	Ogółem	16648,995	199			
BIP – Elastyczność	Między grupami	1,607	1	1,607	0,021	0,884
	Wewnątrz grup	14875,148	198	75,127		
	Ogółem	14876,755	199			
BIP – Orientacja na działanie	Między grupami	32,943	1	32,943	0,418	0,519
	Wewnątrz grup	15599,777	198	78,787		
	Ogółem	15632,720	199			

Jednoczynnikowa ANOVA – krótkie szkolenia/warsztaty						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – skala kompetencji psychospołecznych	Między grupami	3576,994	1	3576,994	2,174	0,142
	Wewnątrz grup	325810,686	198	1645,509		
	Ogółem	329387,680	199			
BIP – skala kompetencji psychospołecznych bez asertywności	Między grupami	3647,475	1	3647,475	2,531	0,113
	Wewnątrz grup	285298,605	198	1440,902		
	Ogółem	288946,080	199			
TKM – wyniki dla całego testu	Między grupami	8,505	1	8,505	1,135	0,288
	Wewnątrz grup	1483,650	198	7,493		
	Ogółem	1492,155	199			
BIP – Wrażliwość społeczna	Między grupami	66,126	1	66,126	1,096	0,296
	Wewnątrz grup	11948,269	198	60,345		
	Ogółem	12014,395	199			
BIP – Otwartość na relacje	Między grupami	122,402	1	122,402	1,075	0,301
	Wewnątrz grup	22542,793	198	113,852		
	Ogółem	22665,195	199			
BIP – Towarzystwość	Między grupami	413,601	1	413,601	5,385	0,021
	Wewnątrz grup	15207,119	198	76,804		
	Ogółem	15620,720	199			
BIP – Orientacja na zespół	Między grupami	966,720	1	966,720	11,460	0,001
	Wewnątrz grup	16702,155	198	84,354		
	Ogółem	17668,875	199			
BIP – Asertywność	Między grupami	0,344	1	0,344	0,006	0,939
	Wewnątrz grup	11657,176	198	58,875		
	Ogółem	11657,520	199			
BIP – Stabilność emocjonalna	Między grupami	36,400	1	36,400	0,373	0,542
	Wewnątrz grup	19312,955	198	97,540		
	Ogółem	19349,355	199			
BIP – Praca pod presją	Między grupami	0,006	1	0,006	0,000	0,994
	Wewnątrz grup	18182,869	198	91,833		
	Ogółem	18182,875	199			
BIP – Pewność siebie	Między grupami	17,615	1	17,615	0,155	0,694
	Wewnątrz grup	22440,605	198	113,336		
	Ogółem	22458,220	199			
BIP – Motywacja osiągnięć	Między grupami	9,909	1	9,909	0,131	0,717
	Wewnątrz grup	14924,871	198	75,378		
	Ogółem	14934,780	199			

Jednoczynnikowa ANOVA – krótkie szkolenia/warsztaty						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – Motywacja władzy	Między grupami	2,881	1	2,881	0,052	0,820
	Wewnątrz grup	10936,619	198	55,235		
	Ogółem	10939,500	199			
BIP – Motywacja przywództwa	Między grupami	180,214	1	180,214	1,857	0,174
	Wewnątrz grup	19213,286	198	97,037		
	Ogółem	19393,500	199			
BIP – Sumienność	Między grupami	33,126	1	33,126	0,395	0,531
	Wewnątrz grup	16615,869	198	83,919		
	Ogółem	16648,995	199			
BIP – Elastyczność	Między grupami	97,219	1	97,219	1,302	0,255
	Wewnątrz grup	14779,536	198	74,644		
	Ogółem	14876,755	199			
BIP – Orientacja na działanie	Między grupami	126,187	1	126,187	1,611	0,206
	Wewnątrz grup	15506,533	198	78,316		
	Ogółem	15632,720	199			

Jednoczynnikowa ANOVA – studia podyplomowe						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – skala kompetencji psychospołecznych	Między grupami	6554,427	1	6554,427	4,020	0,046
	Wewnątrz grup	322833,253	198	1630,471		
	Ogółem	329387,680	199			
BIP – skala kompetencji psychospołecznych bez asertywności	Między grupami	5726,258	1	5726,258	4,003	0,047
	Wewnątrz grup	283219,822	198	1430,403		
	Ogółem	288946,080	199			
TKM – wyniki dla całego testu	Między grupami	51,827	1	51,827	7,125	0,008
	Wewnątrz grup	1440,328	198	7,274		
	Ogółem	1492,155	199			
BIP – Wrażliwość społeczna	Między grupami	717,442	1	717,442	12,575	0,000
	Wewnątrz grup	11296,953	198	57,055		
	Ogółem	12014,395	199			
BIP – Otwartość na relacje	Między grupami	185,988	1	185,988	1,638	0,202
	Wewnątrz grup	22479,207	198	113,531		
	Ogółem	22665,195	199			
BIP – Towarzystwość	Między grupami	217,665	1	217,665	2,798	0,096
	Wewnątrz grup	15403,055	198	77,793		
	Ogółem	15620,720	199			

Jednoczynnikowa ANOVA – studia podyplomowe						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – Orientacja na zespół	Między grupami	441,011	1	441,011	5,069	0,025
	Wewnątrz grup	17227,864	198	87,009		
	Ogółem	17668,875	199			
BIP – Asertywność	Między grupami	27,956	1	27,956	0,476	0,491
	Wewnątrz grup	11629,564	198	58,735		
	Ogółem	11657,520	199			
BIP – Stabilność emocjonalna	Między grupami	7,409	1	7,409	0,076	0,783
	Wewnątrz grup	19341,946	198	97,687		
	Ogółem	19349,355	199			
BIP – Praca pod presją	Między grupami	33,547	1	33,547	0,366	0,546
	Wewnątrz grup	18149,328	198	91,663		
	Ogółem	18182,875	199			
BIP – Pewność siebie	Między grupami	10,410	1	10,410	0,092	0,762
	Wewnątrz grup	22447,810	198	113,373		
	Ogółem	22458,220	199			
BIP – Motywacja osiągnięć	Między grupami	280,816	1	280,816	3,794	0,053
	Wewnątrz grup	14653,964	198	74,010		
	Ogółem	14934,780	199			
BIP – Motywacja władzy	Między grupami	84,045	1	84,045	1,533	0,217
	Wewnątrz grup	10855,455	198	54,826		
	Ogółem	10939,500	199			
BIP – Motywacja przywództwa	Między grupami	106,187	1	106,187	1,090	0,298
	Wewnątrz grup	19287,313	198	97,411		
	Ogółem	19393,500	199			
BIP – Sumiennność	Między grupami	392,855	1	392,855	4,785	0,030
	Wewnątrz grup	16256,140	198	82,102		
	Ogółem	16648,995	199			
BIP – Elastyczność	Między grupami	9,037	1	9,037	0,120	0,729
	Wewnątrz grup	14867,718	198	75,089		
	Ogółem	14876,755	199			
BIP – Orientacja na działanie	Między grupami	219,346	1	219,346	2,818	0,095
	Wewnątrz grup	15413,374	198	77,845		
	Ogółem	15632,720	199			

Jednoczynnikowa ANOVA – rozmowy z osobami na podobnym stanowisku						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – skala kompetencji psychospołecznych	Między grupami	3226,866	1	3226,866	1,959	0,163
	Wewnątrz grup	326160,814	198	1647,277		
	Ogółem	329387,680	199			
BIP – skala kompetencji psychospołecznych bez asertywności	Między grupami	2364,592	1	2364,592	1,634	0,203
	Wewnątrz grup	286581,488	198	1447,381		
	Ogółem	288946,080	199			
TKM – wyniki dla całego testu	Między grupami	32,731	1	32,731	4,441	0,036
	Wewnątrz grup	1459,424	198	7,371		
	Ogółem	1492,155	199			
BIP – Wrażliwość społeczna	Między grupami	0,893	1	0,893	0,015	0,904
	Wewnątrz grup	12013,502	198	60,674		
	Ogółem	12014,395	199			
BIP – Otwartość na relacje	Między grupami	59,403	1	59,403	0,520	0,472
	Wewnątrz grup	22605,792	198	114,171		
	Ogółem	22665,195	199			
BIP – Towarzystwość	Między grupami	29,849	1	29,849	0,379	0,539
	Wewnątrz grup	15590,871	198	78,742		
	Ogółem	15620,720	199			
BIP – Orientacja na zespół	Między grupami	599,163	1	599,163	6,950	0,009
	Wewnątrz grup	17069,712	198	86,211		
	Ogółem	17668,875	199			
BIP – Asertywność	Między grupami	66,887	1	66,887	1,143	0,286
	Wewnątrz grup	11590,633	198	58,539		
	Ogółem	11657,520	199			
BIP – Stabilność emocjonalna	Między grupami	19,761	1	19,761	0,202	0,653
	Wewnątrz grup	19329,594	198	97,624		
	Ogółem	19349,355	199			
BIP – Praca pod presją	Między grupami	18,263	1	18,263	0,199	0,656
	Wewnątrz grup	18164,612	198	91,740		
	Ogółem	18182,875	199			
BIP – Pewność siebie	Między grupami	31,231	1	31,231	0,276	0,600
	Wewnątrz grup	22426,989	198	113,268		
	Ogółem	22458,220	199			
BIP – Motywacja osiągnięć	Między grupami	87,438	1	87,438	1,166	0,282
	Wewnątrz grup	14847,342	198	74,987		
	Ogółem	14934,780	199			

Jednoczynnikowa ANOVA – rozmowy z osobami na podobnym stanowisku						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – Motywacja władzy	Między grupami	189,070	1	189,070	3,482	0,064
	Wewnątrz grup	10750,430	198	54,295		
	Ogółem	10939,500	199			
BIP – Motywacja przywództwa	Między grupami	69,670	1	69,670	0,714	0,399
	Wewnątrz grup	19323,830	198	97,595		
	Ogółem	19393,500	199			
BIP – Sumienność	Między grupami	1,273	1	1,273	0,015	0,902
	Wewnątrz grup	16647,722	198	84,079		
	Ogółem	16648,995	199			
BIP – Elastyczność	Między grupami	115,187	1	115,187	1,545	0,215
	Wewnątrz grup	14761,568	198	74,553		
	Ogółem	14876,755	199			
BIP – Orientacja na działanie	Między grupami	3,220	1	3,220	0,041	0,840
	Wewnątrz grup	15629,500	198	78,937		
	Ogółem	15632,720	199			

Jednoczynnikowa ANOVA – czytelnictwo literatury fachowej						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – skala kompetencji psychospołecznych	Między grupami	4379,129	1	4379,129	2,668	0,104
	Wewnątrz grup	325008,551	198	1641,457		
	Ogółem	329387,680	199			
BIP – skala kompetencji psychospołecznych bez asertywności	Między grupami	5710,186	1	5710,186	3,992	0,047
	Wewnątrz grup	283235,894	198	1430,484		
	Ogółem	288946,080	199			
TKM – wyniki dla całego testu	Między grupami	51,857	1	51,857	7,129	0,008
	Wewnątrz grup	1440,298	198	7,274		
	Ogółem	1492,155	199			
BIP – Wrażliwość społeczna	Między grupami	292,489	1	292,489	4,941	0,027
	Wewnątrz grup	11721,906	198	59,202		
	Ogółem	12014,395	199			
BIP – Otwartość na relacje	Między grupami	340,109	1	340,109	3,016	0,084
	Wewnątrz grup	22325,086	198	112,753		
	Ogółem	22665,195	199			
BIP – Towarzystwość	Między grupami	267,840	1	267,840	3,454	0,065
	Wewnątrz grup	15352,880	198	77,540		
	Ogółem	15620,720	199			

Jednoczynnikowa ANOVA – czytelnictwo literatury fachowej						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – Orientacja na zespół	Między grupami	1243,375	1	1243,375	14,988	0,000
	Wewnątrz grup	16425,500	198	82,957		
	Ogółem	17668,875	199			
BIP – Asertywność	Między grupami	88,187	1	88,187	1,509	0,221
	Wewnątrz grup	11569,333	198	58,431		
	Ogółem	11657,520	199			
BIP – Stabilność emocjonalna	Między grupami	1,147	1	1,147	0,012	0,914
	Wewnątrz grup	19348,208	198	97,718		
	Ogółem	19349,355	199			
BIP – Praca pod presją	Między grupami	248,191	1	248,191	2,740	0,099
	Wewnątrz grup	17934,684	198	90,579		
	Ogółem	18182,875	199			
BIP – Pewność siebie	Między grupami	110,983	1	110,983	0,983	0,323
	Wewnątrz grup	22347,237	198	112,865		
	Ogółem	22458,220	199			
BIP – Motywacja osiągnięć	Między grupami	57,162	1	57,162	0,761	0,384
	Wewnątrz grup	14877,618	198	75,139		
	Ogółem	14934,780	199			
BIP – Motywacja władzy	Między grupami	0,862	1	0,862	0,016	0,901
	Wewnątrz grup	10938,638	198	55,246		
	Ogółem	10939,500	199			
BIP – Motywacja przywództwa	Między grupami	972,324	1	972,324	10,451	0,001
	Wewnątrz grup	18421,176	198	93,036		
	Ogółem	19393,500	199			
BIP – Sumienność	Między grupami	146,805	1	146,805	1,761	0,186
	Wewnątrz grup	16502,190	198	83,344		
	Ogółem	16648,995	199			
BIP – Elastyczność	Między grupami	392,497	1	392,497	5,365	0,022
	Wewnątrz grup	14484,258	198	73,153		
	Ogółem	14876,755	199			
BIP – Orientacja na działanie	Między grupami	86,070	1	86,070	1,096	0,296
	Wewnątrz grup	15546,650	198	78,518		
	Ogółem	15632,720	199			

Jednoczynnikowa ANOVA – e-learning						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – skala kompetencji psychospołecznych	Między grupami	3245,797	1	3245,797	1,971	0,162
	Wewnątrz grup	326141,883	198	1647,181		
	Ogółem	329387,680	199			
BIP – skala kompetencji psychospołecznych bez asertywności	Między grupami	1892,291	1	1892,291	1,305	0,255
	Wewnątrz grup	287053,789	198	1449,767		
	Ogółem	288946,080	199			
TKM – wyniki dla całego testu	Między grupami	3,616	1	3,616	0,481	0,489
	Wewnątrz grup	1488,539	198	7,518		
	Ogółem	1492,155	199			
BIP – Wrażliwość społeczna	Między grupami	0,341	1	0,341	0,006	0,940
	Wewnątrz grup	12014,054	198	60,677		
	Ogółem	12014,395	199			
BIP – Otwartość na relacje	Między grupami	245,656	1	245,656	2,170	0,142
	Wewnątrz grup	22419,539	198	113,230		
	Ogółem	22665,195	199			
BIP – Towarzystwość	Między grupami	8,903	1	8,903	0,113	0,737
	Wewnątrz grup	15611,817	198	78,848		
	Ogółem	15620,720	199			
BIP – Orientacja na zespół	Między grupami	325,539	1	325,539	3,717	0,055
	Wewnątrz grup	17343,336	198	87,593		
	Ogółem	17668,875	199			
BIP – Asertywność	Między grupami	181,479	1	181,479	3,131	0,078
	Wewnątrz grup	11476,041	198	57,960		
	Ogółem	11657,520	199			
BIP – Stabilność emocjonalna	Między grupami	67,301	1	67,301	0,691	0,407
	Wewnątrz grup	19282,054	198	97,384		
	Ogółem	19349,355	199			
BIP – Praca pod presją	Między grupami	60,322	1	60,322	0,659	0,418
	Wewnątrz grup	18122,553	198	91,528		
	Ogółem	18182,875	199			
BIP – Pewność siebie	Między grupami	207,951	1	207,951	1,851	0,175
	Wewnątrz grup	22250,269	198	112,375		
	Ogółem	22458,220	199			
BIP – Motywacja osiągnięć	Między grupami	14,935	1	14,935	0,198	0,657
	Wewnątrz grup	14919,845	198	75,353		
	Ogółem	14934,780	199			

Jednoczynnikowa ANOVA – e-learning						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – Motywacja władzy	Między grupami	148,542	1	148,542	2,726	0,100
	Wewnątrz grup	10790,958	198	54,500		
	Ogółem	10939,500	199			
BIP – Motywacja przywództwa	Między grupami	89,428	1	89,428	0,917	0,339
	Wewnątrz grup	19304,072	198	97,495		
	Ogółem	19393,500	199			
BIP – Sumienność	Między grupami	55,848	1	55,848	0,666	0,415
	Wewnątrz grup	16593,147	198	83,804		
	Ogółem	16648,995	199			
BIP – Elastyczność	Między grupami	149,125	1	149,125	2,005	0,158
	Wewnątrz grup	14727,630	198	74,382		
	Ogółem	14876,755	199			
BIP – Orientacja na działanie	Między grupami	3,840	1	3,840	0,049	0,826
	Wewnątrz grup	15628,880	198	78,934		
	Ogółem	15632,720	199			

Jednoczynnikowa ANOVA – coaching						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – skala kompetencji psychospołecznych	Między grupami	1614,296	1	1614,296	0,975	0,325
	Wewnątrz grup	327773,384	198	1655,421		
	Ogółem	329387,680	199			
BIP – skala kompetencji psychospołecznych bez asertywności	Między grupami	2046,670	1	2046,670	1,412	0,236
	Wewnątrz grup	286899,410	198	1448,987		
	Ogółem	288946,080	199			
TKM – wyniki dla całego testu	Między grupami	22,475	1	22,475	3,028	0,083
	Wewnątrz grup	1469,680	198	7,423		
	Ogółem	1492,155	199			
BIP – Wrażliwość społeczna	Między grupami	66,061	1	66,061	1,095	0,297
	Wewnątrz grup	11948,334	198	60,345		
	Ogółem	12014,395	199			
BIP – Otwartość na relacje	Między grupami	73,043	1	73,043	0,640	0,425
	Wewnątrz grup	22592,152	198	114,102		
	Ogółem	22665,195	199			
BIP – Towarzystwość	Między grupami	87,274	1	87,274	1,112	0,293
	Wewnątrz grup	15533,446	198	78,452		
	Ogółem	15620,720	199			

Jednoczynnikowa ANOVA – coaching						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – Orientacja na zespół	Między grupami	216,823	1	216,823	2,460	0,118
	Wewnątrz grup	17452,052	198	88,142		
	Ogółem	17668,875	199			
BIP – Asertywność	Między grupami	25,622	1	25,622	0,436	0,510
	Wewnątrz grup	11631,898	198	58,747		
	Ogółem	11657,520	199			
BIP – Stabilność emocjonalna	Między grupami	1,135	1	1,135	0,012	0,914
	Wewnątrz grup	19348,220	198	97,718		
	Ogółem	19349,355	199			
BIP – Praca pod presją	Między grupami	19,741	1	19,741	0,215	0,643
	Wewnątrz grup	18163,134	198	91,733		
	Ogółem	18182,875	199			
BIP – Pewność siebie	Między grupami	11,789	1	11,789	0,104	0,747
	Wewnątrz grup	22446,431	198	113,366		
	Ogółem	22458,220	199			
BIP – Motywacja osiągnięć	Między grupami	65,985	1	65,985	0,879	0,350
	Wewnątrz grup	14868,795	198	75,095		
	Ogółem	14934,780	199			
BIP – Motywacja władzy	Między grupami	17,924	1	17,924	0,325	0,569
	Wewnątrz grup	10921,576	198	55,159		
	Ogółem	10939,500	199			
BIP – Motywacja przywództwa	Między grupami	140,747	1	140,747	1,447	0,230
	Wewnątrz grup	19252,753	198	97,236		
	Ogółem	19393,500	199			
BIP – Sumienność	Między grupami	183,670	1	183,670	2,209	0,139
	Wewnątrz grup	16465,325	198	83,158		
	Ogółem	16648,995	199			
BIP – Elastyczność	Między grupami	11,503	1	11,503	0,153	0,696
	Wewnątrz grup	14865,252	198	75,077		
	Ogółem	14876,755	199			
BIP – Orientacja na działanie	Między grupami	4,344	1	4,344	0,055	0,815
	Wewnątrz grup	15628,376	198	78,931		
	Ogółem	15632,720	199			

Jednoczynnikowa ANOVA – Mentoring						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – skala kompetencji psychospołecznych	Między grupami	6393,568	1	6393,568	3,919	0,049
	Wewnątrz grup	322994,112	198	1631,283		
	Ogółem	329387,680	199			
BIP – skala kompetencji psychospołecznych bez asertywności	Między grupami	8366,167	1	8366,167	5,904	0,016
	Wewnątrz grup	280579,913	198	1417,070		
	Ogółem	288946,080	199			
TKM – wyniki dla całego testu	Między grupami	61,649	1	61,649	8,533	0,004
	Wewnątrz grup	1430,506	198	7,225		
	Ogółem	1492,155	199			
BIP – Wrażliwość społeczna	Między grupami	495,805	1	495,805	8,523	0,004
	Wewnątrz grup	11518,590	198	58,175		
	Ogółem	12014,395	199			
BIP – Otwartość na relacje	Między grupami	392,055	1	392,055	3,485	0,063
	Wewnątrz grup	22273,140	198	112,491		
	Ogółem	22665,195	199			
BIP – Towarzystwość	Między grupami	496,953	1	496,953	6,506	0,012
	Wewnątrz grup	15123,767	198	76,383		
	Ogółem	15620,720	199			
BIP – Orientacja na zespół	Między grupami	327,334	1	327,334	3,737	0,055
	Wewnątrz grup	17341,541	198	87,584		
	Ogółem	17668,875	199			
BIP – Asertywność	Między grupami	132,410	1	132,410	2,275	0,133
	Wewnątrz grup	11525,110	198	58,208		
	Ogółem	11657,520	199			
BIP – Stabilność emocjonalna	Między grupami	62,228	1	62,228	0,639	0,425
	Wewnątrz grup	19287,127	198	97,410		
	Ogółem	19349,355	199			
BIP – Praca pod presją	Między grupami	241,878	1	241,878	2,669	0,104
	Wewnątrz grup	17940,997	198	90,611		
	Ogółem	18182,875	199			
BIP – Pewność siebie	Między grupami	1,269	1	1,269	0,011	0,916
	Wewnątrz grup	22456,951	198	113,419		
	Ogółem	22458,220	199			
BIP – Motywacja osiągnięć	Między grupami	191,363	1	191,363	2,570	0,111
	Wewnątrz grup	14743,417	198	74,462		
	Ogółem	14934,780	199			

Jednoczynnikowa ANOVA – Mentoring						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – Motywacja władzy	Między grupami	16,997	1	16,997	0,308	0,579
	Wewnątrz grup	10922,503	198	55,164		
	Ogółem	10939,500	199			
BIP – Motywacja przywództwa	Między grupami	31,720	1	31,720	0,324	0,570
	Wewnątrz grup	19361,780	198	97,787		
	Ogółem	19393,500	199			
BIP – Sumienność	Między grupami	157,470	1	157,470	1,891	0,171
	Wewnątrz grup	16491,525	198	83,291		
	Ogółem	16648,995	199			
BIP – Elastyczność	Między grupami	18,327	1	18,327	0,244	0,622
	Wewnątrz grup	14858,428	198	75,043		
	Ogółem	14876,755	199			
BIP – Orientacja na działanie	Między grupami	98,342	1	98,342	1,253	0,264
	Wewnątrz grup	15534,378	198	78,456		
	Ogółem	15632,720	199			

Analiza wariancji wskazuje na istotne różnice w średnich uzyskiwanych w wynikach w skalach BIP skale psychospołeczne bez Asertywności, oraz w poszczególnych skalach jak: Wrażliwość społeczna, Otwartość na relacje, Towarzystwość, Orientacja na zespół, Motywacja przywództwa oraz w ogólnym wyniku w TKM pomiędzy menedżerami, którzy uczestniczyli lub nie brali udziału dłuższych szkoleniach.

Jeżeli natomiast chodzi o osoby, które brały udział w krótkich szkoleniach to analiza wariancji wskazuje na istotne różnice w średnich uzyskiwanych wynikach w skalach BIP: Towarzystwość, Orientacja na zespół.

W przypadku studiów podyplomowych analiza wariancji wskazuje na istotne różnice w średnich uzyskiwanych w wynikach: BIP skale psychospołeczne z Asertywnością, BIP skale psychospołeczne bez Asertywności oraz w skalach: Wrażliwość społeczna, Orientacja na zespół, Motywacji osiągnięć, Sumienność w oraz w ogólnym wyniku w TKM pomiędzy menedżerami, którzy uczestniczyli lub nie uczestniczyli w tej formie rozwijania kompetencji miękkich.

Jeżeli natomiast chodzi o rozmowy z osobami na podobnym stanowisku to analiza wariancji wskazała na istotne różnice w średnich uzyskiwanych w wynikach tylko jednej skali BIP Orientacja na zespół oraz w wynikach TKM pomiędzy menedżerami, którzy uczestniczyli lub nie uczestniczyli w tej formie rozwijania miękkich kompetencji menedżerskich. W odniesieniu do zmiennej czytelność literatury z zakresu kompetencji „miękkich” różnice odnotowano

dla wyniku w BIP kompetencje psychospołeczne bez Asertywności, wyniku w TKM oraz w poszczególnych skalach BIP: Wrażliwość społeczna, Orientacja na zespół, Motywacja przywództwa, Elastyczność. Interesujące jest kwestia osób uczestniczących w szkoleniach typu e-learning oraz w coachingu, gdzie analiza wariancji nie wykazała żadnych istotnych różnic tak dla BIP, jak i dla TKM pomiędzy osobami korzystającymi i niekorzystającymi z tych form rozwoju kompetencji psychologiczno-społecznych.

Ostatnią analizowaną zmienną był mentoring i tutaj analiza wariancji wskazała na istotne różnice w średnich uzyskiwanych w wynikach skal: BIP kompetencje psychospołeczne z Asertywnością, BIP kompetencje psychospołeczne bez Asertywności, Wrażliwość społeczna, Towarzystwość, Orientacja na zespół oraz dla wyników w TKM.

Analiza wyników wskazuje zatem, że udział w dłuższych szkoleniach, treningach (powyżej 30 godzin) w największym stopniu różnicuje wyniki uzyskiwane w skalach kompetencji psychospołecznych.

Długość stażu pracy na stanowiskach kierowniczych, a różnice w wynikach kompetencji psychospołecznych

Analiza wariancji wskazuje, że w przypadku poszczególnych skal BIP (Stabilność emocjonalna, Praca pod presją, Pewność siebie, Motywacja władzy, Motywacja przywództwa, Skala kompetencji psychospołecznych BIP z Asertywnością i bez Asertywności) występują istotne różnice pomiędzy grupami wyróżnionymi ze względu na staż pracy. W celu określenia, które, z porównywanych grup różnią się między sobą przeprowadzono porównania wielokrotne pomiędzy analizowanymi grupami, czyli tzw. testy post-hoc.

Jednoczynnikowa ANOVA						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – Wrażliwość społeczna	Między grupami	82,913	4	20,728	0,339	0,852
	Wewnątrz grup	11931,482	195	61,187		
	Ogółem	12014,395	199			
BIP – Otwartość na relacje	Między grupami	807,715	4	201,929	1,801	0,130
	Wewnątrz grup	21857,480	195	112,090		
	Ogółem	22665,195	199			
BIP – Towarzystwość	Między grupami	163,743	4	40,936	0,516	0,724
	Wewnątrz grup	15456,977	195	79,267		
	Ogółem	15620,720	199			
BIP – Orientacja na zespół	Między grupami	508,492	4	127,123	1,445	0,221
	Wewnątrz grup	17160,383	195	88,002		
	Ogółem	17668,875	199			

Jednoczynnikowa ANOVA						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – Asertywność	Między grupami	297,107	4	74,277	1,275	0,281
	Wewnątrz grup	11360,413	195	58,259		
	Ogółem	11657,520	199			
BIP – Stabilność emocjonalna	Między grupami	1386,967	4	346,742	3,764	0,006
	Wewnątrz grup	17962,388	195	92,115		
	Ogółem	19349,355	199			
BIP – Praca pod presją	Między grupami	1223,473	4	305,868	3,517	0,008
	Wewnątrz grup	16959,402	195	86,971		
	Ogółem	18182,875	199			
BIP – Pewność siebie	Między grupami	1435,439	4	358,860	3,329	0,012
	Wewnątrz grup	21022,781	195	107,809		
	Ogółem	22458,220	199			
BIP – Motywacja osiągnięć	Między grupami	323,611	4	80,903	1,080	0,368
	Wewnątrz grup	14611,169	195	74,929		
	Ogółem	14934,780	199			
BIP – Motywacja władzy	Między grupami	738,946	4	184,736	3,532	0,008
	Wewnątrz grup	10200,554	195	52,311		
	Ogółem	10939,500	199			
BIP – Motywacja przywództwa	Między grupami	2322,877	4	580,719	6,634	0,000
	Wewnątrz grup	17070,623	195	87,542		
	Ogółem	19393,500	199			
BIP – Sumienność	Między grupami	347,801	4	86,950	1,040	0,388
	Wewnątrz grup	16301,194	195	83,596		
	Ogółem	16648,995	199			
BIP – Elastyczność	Między grupami	514,301	4	128,575	1,746	0,142
	Wewnątrz grup	14362,454	195	73,654		
	Ogółem	14876,755	199			
BIP – Orientacja na działanie	Między grupami	402,922	4	100,731	1,290	0,275
	Wewnątrz grup	15229,798	195	78,102		
	Ogółem	15632,720	199			

Wyniki zastosowanego testu Scheffa wskazują na istotne różnice pomiędzy średnimi we wszystkich wymienionych wyżej skalach Stabilność emocjonalna, Praca pod presją, Pewność siebie, Motywacja władzy, Motywacja przywództwa, dla dwóch grup: osób, których staż pracy był krótszy niż rok i grupy reprezentującej menedżerów z najdłuższym stażem na stanowiskach kierowniczych.

Testy post hoc Porównania wielokrotne									
Zmienna zależna			Różnica średnich (I-J)	Błąd standardowy	Istotność	95% przedział ufności			
						Dolna granica	Górna granica		
BIP – Wrażliwość społeczna	Test Scheffe	krótszy niż rok	1–3	-0,124	1,800	1,000	-5,72	5,47	
			4–8	-0,637	1,756	0,998	-6,10	4,83	
			9–15	0,479	1,983	1,000	-5,69	6,65	
			powyżej 15	-2,425	2,783	0,944	-11,08	6,23	
		1–3	krótszy niż rok	0,124	1,800	1,000	-5,47	5,72	
			4–8	-0,512	1,398	0,998	-4,86	3,84	
			9–15	0,603	1,674	0,998	-4,60	5,81	
			powyżej 15	-2,301	2,572	0,938	-10,30	5,70	
		4–8	krótszy niż rok	0,637	1,756	0,998	-4,83	6,10	
			1–3	0,512	1,398	0,998	-3,84	4,86	
			9–15	1,115	1,627	0,976	-3,95	6,18	
			powyżej 15	-1,789	2,542	0,974	-9,69	6,12	
	9–15	krótszy niż rok	-0,479	1,983	1,000	-6,65	5,69		
		1–3	-0,603	1,674	0,998	-5,81	4,60		
		4–8	-1,115	1,627	0,976	-6,18	3,95		
		powyżej 15	-2,904	2,704	0,885	-11,31	5,50		
	powyżej 15	krótszy niż rok	2,425	2,783	0,944	-6,23	11,08		
		1–3	2,301	2,572	0,938	-5,70	10,30		
		4–8	1,789	2,542	0,974	-6,12	9,69		
		9–15	2,904	2,704	0,885	-5,50	11,31		
	BIP – Otwartość na relacje	Test Scheffe	krótszy niż rok	1–3	-3,761	2,436	0,666	-11,34	3,82
				4–8	-3,763	2,377	0,644	-11,16	3,63
				9–15	-6,429	2,684	0,224	-14,78	1,92
				powyżej 15	-7,662	3,767	0,391	-19,38	4,05
1–3			krótszy niż rok	3,761	2,436	0,666	-3,82	11,34	
			4–8	-0,002	1,892	1,000	-5,89	5,88	
			9–15	-2,667	2,266	0,846	-9,71	4,38	
			powyżej 15	-3,901	3,482	0,868	-14,73	6,93	
4–8			krótszy niż rok	3,763	2,377	0,644	-3,63	11,16	
			1–3	0,002	1,892	1,000	-5,88	5,89	
			9–15	-2,666	2,202	0,832	-9,52	4,18	
			powyżej 15	-3,900	3,441	0,864	-14,60	6,80	
9–15		krótszy niż rok	6,429	2,684	0,224	-1,92	14,78		
		1–3	2,667	2,266	0,846	-4,38	9,71		
		4–8	2,666	2,202	0,832	-4,18	9,52		
		powyżej 15	-1,234	3,660	0,998	-12,61	10,15		
powyżej 15		krótszy niż rok	7,662	3,767	0,391	-4,05	19,38		
		1–3	3,901	3,482	0,868	-6,93	14,73		
		4–8	3,900	3,441	0,864	-6,80	14,60		
		9–15	1,234	3,660	0,998	-10,15	12,61		

		Testy post hoc Porównania wielokrotne						
BIP – Towarzystwość	Test Scheffe	krótszy niż rok	1–3	1,115	2,049	0,990	-5,26	7,49
			4–8	-0,855	1,999	0,996	-7,07	5,36
			9–15	1,236	2,257	0,990	-5,78	8,26
			powyżej 15	-0,133	3,168	1,000	-9,99	9,72
	1–3	krótszy niż rok	-1,115	2,049	0,990	-7,49	5,26	
		4–8	-1,970	1,591	0,821	-6,92	2,98	
		9–15	0,121	1,906	1,000	-5,81	6,05	
		powyżej 15	-1,248	2,928	0,996	-10,35	7,86	
	4–8	krótszy niż rok	0,855	1,999	0,996	-5,36	7,07	
		1–3	1,970	1,591	0,821	-2,98	6,92	
		9–15	2,091	1,852	0,865	-3,67	7,85	
		powyżej 15	0,722	2,893	1,000	-8,28	9,72	
	9–15	krótszy niż rok	-1,236	2,257	0,990	-8,26	5,78	
		1–3	-0,121	1,906	1,000	-6,05	5,81	
		4–8	-2,091	1,852	0,865	-7,85	3,67	
		powyżej 15	-1,369	3,077	0,995	-10,94	8,20	
	powyżej 15	krótszy niż rok	0,133	3,168	1,000	-9,72	9,99	
		1–3	1,248	2,928	0,996	-7,86	10,35	
		4–8	-0,722	2,893	1,000	-9,72	8,28	
		9–15	1,369	3,077	0,995	-8,20	10,94	
BIP – Orientacja na zespół	Test Scheffe	krótszy niż rok	1–3	0,735	2,159	0,998	-5,98	7,45
			4–8	-0,355	2,106	1,000	-6,91	6,20
			9–15	-1,393	2,379	0,987	-8,79	6,00
			powyżej 15	-6,406	3,338	0,453	-16,79	3,98
	1–3	krótszy niż rok	-0,735	2,159	0,998	-7,45	5,98	
		4–8	-1,090	1,677	0,980	-6,30	4,12	
		9–15	-2,128	2,008	0,890	-8,37	4,12	
		powyżej 15	-7,141	3,085	0,257	-16,74	2,45	
	4–8	krótszy niż rok	0,355	2,106	1,000	-6,20	6,91	
		1–3	1,090	1,677	0,980	-4,12	6,30	
		9–15	-1,038	1,952	0,991	-7,11	5,03	
		powyżej 15	-6,051	3,049	0,417	-15,53	3,43	
	9–15	krótszy niż rok	1,393	2,379	0,987	-6,00	8,79	
		1–3	2,128	2,008	0,890	-4,12	8,37	
		4–8	1,038	1,952	0,991	-5,03	7,11	
		powyżej 15	-5,013	3,243	0,665	-15,10	5,07	
	powyżej 15	krótszy niż rok	6,406	3,338	0,453	-3,98	16,79	
		1–3	7,141	3,085	0,257	-2,45	16,74	
		4–8	6,051	3,049	0,417	-3,43	15,53	
		9–15	5,013	3,243	0,665	-5,07	15,10	

		Testy post hoc Porównania wielokrotne						
BIP – Asertywność	Test Scheffe	krótszy niż rok	1–3	-0,945	1,756	0,990	-6,41	4,52
			4–8	-0,511	1,714	0,999	-5,84	4,82
			9–15	-3,036	1,935	0,652	-9,05	2,98
			powyżej 15	-4,256	2,716	0,653	-12,70	4,19
		1–3	krótszy niż rok	0,945	1,756	0,990	-4,52	6,41
			4–8	0,434	1,364	0,999	-3,81	4,68
			9–15	-2,091	1,634	0,802	-7,17	2,99
			powyżej 15	-3,312	2,510	0,783	-11,12	4,49
		4–8	krótszy niż rok	0,511	1,714	0,999	-4,82	5,84
			1–3	-0,434	1,364	0,999	-4,68	3,81
			9–15	-2,525	1,588	0,640	-7,46	2,41
			powyżej 15	-3,746	2,481	0,685	-11,46	3,97
		9–15	krótszy niż rok	3,036	1,935	0,652	-2,98	9,05
			1–3	2,091	1,634	0,802	-2,99	7,17
			4–8	2,525	1,588	0,640	-2,41	7,46
			powyżej 15	-1,221	2,638	0,995	-9,43	6,98
		powyżej 15	krótszy niż rok	4,256	2,716	0,653	-4,19	12,70
			1–3	3,312	2,510	0,783	-4,49	11,12
			4–8	3,746	2,481	0,685	-3,97	11,46
			9–15	1,221	2,638	0,995	-6,98	9,43
BIP – Stabilność emocjonalna	Test Scheffe	krótszy niż rok	1–3	-4,030	2,209	0,506	-10,90	2,84
			4–8	-5,342	2,155	0,193	-12,04	1,36
			9–15	-6,029	2,433	0,194	-13,60	1,54
			powyżej 15	-12,403	3,415	0,012	-23,02	-1,78
		1–3	krótszy niż rok	4,030	2,209	0,506	-2,84	10,90
			4–8	-1,313	1,715	0,964	-6,65	4,02
			9–15	-1,999	2,054	0,917	-8,39	4,39
			powyżej 15	-8,373	3,156	0,139	-18,19	1,44
		4–8	krótszy niż rok	5,342	2,155	0,193	-1,36	12,04
			1–3	1,313	1,715	0,964	-4,02	6,65
			9–15	-0,686	1,997	0,998	-6,90	5,52
			powyżej 15	-7,060	3,119	0,279	-16,76	2,64
		9–15	krótszy niż rok	6,029	2,433	0,194	-1,54	13,60
			1–3	1,999	2,054	0,917	-4,39	8,39
			4–8	0,686	1,997	0,998	-5,52	6,90
			powyżej 15	-6,374	3,318	0,452	-16,69	3,94
		powyżej 15	krótszy niż rok	12,403	3,415	0,012	1,78	23,02
			1–3	8,373	3,156	0,139	-1,44	18,19
			4–8	7,060	3,119	0,279	-2,64	16,76
			9–15	6,374	3,318	0,452	-3,94	16,69

Testy post hoc								
Porównania wielokrotne								
BIP – Praca pod presją	Test Scheffe	krótszy niż rok	1-3	-3,399	2,146	0,644	-10,07	3,28
			4-8	-6,160	2,094	0,075	-12,67	0,35
			9-15	-4,500	2,365	0,462	-11,85	2,85
			powyżej 15	-10,526	3,319	0,043	-20,85	-0,21
	1-3	krótszy niż rok	3,399	2,146	0,644	-3,28	10,07	
		4-8	-2,761	1,667	0,603	-7,94	2,42	
		9-15	-1,101	1,996	0,989	-7,31	5,11	
		powyżej 15	-7,127	3,067	0,253	-16,66	2,41	
	4-8	krótszy niż rok	6,160	2,094	0,075	-0,35	12,67	
		1-3	2,761	1,667	0,603	-2,42	7,94	
		9-15	1,660	1,940	0,947	-4,37	7,69	
		powyżej 15	-4,366	3,031	0,722	-13,79	5,06	
	9-15	krótszy niż rok	4,500	2,365	0,462	-2,85	11,85	
		1-3	1,101	1,996	0,989	-5,11	7,31	
		4-8	-1,660	1,940	0,947	-7,69	4,37	
		powyżej 15	-6,026	3,224	0,481	-16,05	4,00	
	powyżej 15	krótszy niż rok	10,526	3,319	0,043	0,21	20,85	
		1-3	7,127	3,067	0,253	-2,41	16,66	
		4-8	4,366	3,031	0,722	-5,06	13,79	
		9-15	6,026	3,224	0,481	-4,00	16,05	
BIP – Pewność siebie	Test Scheffe	krótszy niż rok	1-3	-3,659	2,389	0,673	-11,09	3,77
			4-8	-4,725	2,331	0,395	-11,98	2,53
			9-15	-6,136	2,633	0,250	-14,32	2,05
			powyżej 15	-12,653	3,695	0,022	-24,14	-1,16
	1-3	krótszy niż rok	3,659	2,389	0,673	-3,77	11,09	
		4-8	-1,066	1,856	0,988	-6,84	4,71	
		9-15	-2,477	2,222	0,871	-9,39	4,43	
		powyżej 15	-8,994	3,415	0,144	-19,61	1,63	
	4-8	krótszy niż rok	4,725	2,331	0,395	-2,53	11,98	
		1-3	1,066	1,856	0,988	-4,71	6,84	
		9-15	-1,411	2,160	0,980	-8,13	5,31	
		powyżej 15	-7,928	3,374	0,242	-18,42	2,57	
	9-15	krótszy niż rok	6,136	2,633	0,250	-2,05	14,32	
		1-3	2,477	2,222	0,871	-4,43	9,39	
		4-8	1,411	2,160	0,980	-5,31	8,13	
		powyżej 15	-6,517	3,589	0,511	-17,68	4,64	
	powyżej 15	krótszy niż rok	12,653	3,695	0,022	1,16	24,14	
		1-3	8,994	3,415	0,144	-1,63	19,61	
		4-8	7,928	3,374	0,242	-2,57	18,42	
		9-15	6,517	3,589	0,511	-4,64	17,68	

		Testy post hoc Porównania wielokrotne						
BIP – Motywacja osiągnięć	Test Scheffe	krótszy niż rok	1–3	0,664	1,992	0,999	-5,53	6,86
			4–8	-0,279	1,944	1,000	-6,32	5,77
			9–15	1,250	2,195	0,988	-5,58	8,08
			powyżej 15	-4,659	3,080	0,683	-14,24	4,92
		1–3	krótszy niż rok	-0,664	1,992	0,999	-6,86	5,53
			4–8	-0,943	1,547	0,985	-5,75	3,87
			9–15	0,586	1,853	0,999	-5,18	6,35
			powyżej 15	-5,323	2,847	0,480	-14,18	3,53
		4–8	krótszy niż rok	0,279	1,944	1,000	-5,77	6,32
			1–3	0,943	1,547	0,985	-3,87	5,75
	9–15		1,529	1,801	0,948	-4,07	7,13	
	powyżej 15		-4,380	2,813	0,659	-13,13	4,37	
	9–15	krótszy niż rok	-1,250	2,195	0,988	-8,08	5,58	
		1–3	-0,586	1,853	0,999	-6,35	5,18	
		4–8	-1,529	1,801	0,948	-7,13	4,07	
		powyżej 15	-5,909	2,992	0,422	-15,21	3,40	
	powyżej 15	krótszy niż rok	4,659	3,080	0,683	-4,92	14,24	
		1–3	5,323	2,847	0,480	-3,53	14,18	
		4–8	4,380	2,813	0,659	-4,37	13,13	
		9–15	5,909	2,992	0,422	-3,40	15,21	
BIP – Motywacja władzy	Test Scheffe	krótszy niż rok	1–3	-0,962	1,664	0,987	-6,14	4,21
			4–8	-2,055	1,624	0,808	-7,11	3,00
			9–15	-3,336	1,834	0,509	-9,04	2,37
			powyżej 15	-8,756	2,574	0,023	-16,76	-0,75
		1–3	krótszy niż rok	0,962	1,664	0,987	-4,21	6,14
			4–8	-1,093	1,293	0,949	-5,11	2,93
			9–15	-2,374	1,548	0,672	-7,19	2,44
			powyżej 15	-7,795	2,379	0,033	-15,19	-0,40
		4–8	krótszy niż rok	2,055	1,624	0,808	-3,00	7,11
			1–3	1,093	1,293	0,949	-2,93	5,11
	9–15		-1,281	1,505	0,948	-5,96	3,40	
	powyżej 15		-6,702	2,350	0,091	-14,01	0,61	
	9–15	krótszy niż rok	3,336	1,834	0,509	-2,37	9,04	
		1–3	2,374	1,548	0,672	-2,44	7,19	
		4–8	1,281	1,505	0,948	-3,40	5,96	
		powyżej 15	-5,421	2,500	0,323	-13,20	2,35	
	powyżej 15	krótszy niż rok	8,756	2,574	0,023	0,75	16,76	
		1–3	7,795	2,379	0,033	0,40	15,19	
		4–8	6,702	2,350	0,091	-0,61	14,01	
		9–15	5,421	2,500	0,323	-2,35	13,20	

Testy post hoc Porównania wielokrotne								
BIP – Motywacja przywództwa	Test Scheffe	krótszy niż rok	1–3	-4,624	2,153	0,333	-11,32	2,07
			4–8	-5,739	2,101	0,118	-12,27	0,79
			9–15	-9,579	2,372	0,003	-16,96	-2,20
			powyżej 15	-14,334	3,329	0,001	-24,69	-3,98
	1–3	krótszy niż rok	4,624	2,153	0,333	-2,07	11,32	
		4–8	-1,115	1,672	0,979	-6,32	4,09	
		9–15	-4,954	2,003	0,195	-11,18	1,27	
		powyżej 15	-9,710	3,077	0,045	-19,28	-0,14	
	4–8	krótszy niż rok	5,739	2,101	0,118	-0,79	12,27	
		1–3	1,115	1,672	0,979	-4,09	6,32	
		9–15	-3,839	1,946	0,424	-9,89	2,21	
		powyżej 15	-8,595	3,041	0,096	-18,05	0,86	
	9–15	krótszy niż rok	9,579	2,372	0,003	2,20	16,96	
		1–3	4,954	2,003	0,195	-1,27	11,18	
		4–8	3,839	1,946	0,424	-2,21	9,89	
		powyżej 15	-4,756	3,234	0,706	-14,81	5,30	
	powyżej 15	krótszy niż rok	14,334	3,329	0,001	3,98	24,69	
		1–3	9,710	3,077	0,045	0,14	19,28	
		4–8	8,595	3,041	0,096	-0,86	18,05	
			4,756	3,234	0,706	-5,30	14,81	
BIP – Sumiennosc	Test Scheffe	krótszy niż rok	1–3	1,453	2,104	0,976	-5,09	8,00
			4–8	0,996	2,053	0,994	-5,39	7,38
			9–15	4,186	2,318	0,517	-3,02	11,40
			powyżej 15	2,825	3,253	0,944	-7,29	12,94
	1–3	krótszy niż rok	-1,453	2,104	0,976	-8,00	5,09	
		4–8	-0,457	1,634	0,999	-5,54	4,62	
		9–15	2,733	1,957	0,745	-3,35	8,82	
		powyżej 15	1,371	3,007	0,995	-7,98	10,72	
	4–8	krótszy niż rok	-0,996	2,053	0,994	-7,38	5,39	
		1–3	0,457	1,634	0,999	-4,62	5,54	
		9–15	3,190	1,902	0,591	-2,73	9,11	
		powyżej 15	1,829	2,971	0,984	-7,41	11,07	
	9–15	krótszy niż rok	-4,186	2,318	0,517	-11,40	3,02	
		1–3	-2,733	1,957	0,745	-8,82	3,35	
		4–8	-3,190	1,902	0,591	-9,11	2,73	
		powyżej 15	-1,361	3,160	0,996	-11,19	8,47	
	powyżej 15	krótszy niż rok	-2,825	3,253	0,944	-12,94	7,29	
		1–3	-1,371	3,007	0,995	-10,72	7,98	
		4–8	-1,829	2,971	0,984	-11,07	7,41	
		9–15	1,361	3,160	0,996	-8,47	11,19	

		Testy post hoc Porównania wielokrotne						
BIP – Elastyczność	Test Scheffe	krótszy niż rok	1–3	-1,431	1,975	0,971	-7,57	4,71
			4–8	-1,471	1,927	0,965	-7,46	4,52
			9–15	-3,914	2,176	0,521	-10,68	2,85
			powyżej 15	-6,636	3,054	0,321	-16,13	2,86
		1–3	krótszy niż rok	1,431	1,975	0,971	-4,71	7,57
			4–8	-0,040	1,534	1,000	-4,81	4,73
			9–15	-2,483	1,837	0,767	-8,20	3,23
			powyżej 15	-5,205	2,822	0,495	-13,98	3,57
		4–8	krótszy niż rok	1,471	1,927	0,965	-4,52	7,46
			1–3	0,040	1,534	1,000	-4,73	4,81
			9–15	-2,444	1,785	0,759	-8,00	3,11
			powyżej 15	-5,166	2,789	0,490	-13,84	3,51
		9–15	krótszy niż rok	3,914	2,176	0,521	-2,85	10,68
			1–3	2,483	1,837	0,767	-3,23	8,20
			4–8	2,444	1,785	0,759	-3,11	8,00
			powyżej 15	-2,722	2,967	0,932	-11,95	6,50
		powyżej 15	krótszy niż rok	6,636	3,054	0,321	-2,86	16,13
			1–3	5,205	2,822	0,495	-3,57	13,98
			4–8	5,166	2,789	0,490	-3,51	13,84
			9–15	2,722	2,967	0,932	-6,50	11,95
BIP – Orientacja na działanie	Test Scheffe	krótszy niż rok	1–3	0,227	2,034	1,000	-6,10	6,55
			4–8	-2,076	1,984	0,895	-8,25	4,10
			9–15	0,300	2,241	1,000	-6,67	7,27
			powyżej 15	-4,747	3,145	0,685	-14,53	5,03
		1–3	krótszy niż rok	-0,227	2,034	1,000	-6,55	6,10
			4–8	-2,302	1,580	0,713	-7,21	2,61
			9–15	0,073	1,892	1,000	-5,81	5,96
			powyżej 15	-4,973	2,906	0,571	-14,01	4,07
		4–8	krótszy niż rok	2,076	1,984	0,895	-4,10	8,25
			1–3	2,302	1,580	0,713	-2,61	7,21
			9–15	2,376	1,838	0,796	-3,34	8,09
			powyżej 15	-2,671	2,872	0,929	-11,60	6,26
		9–15	krótszy niż rok	-0,300	2,241	1,000	-7,27	6,67
			1–3	-0,073	1,892	1,000	-5,96	5,81
			4–8	-2,376	1,838	0,796	-8,09	3,34
			powyżej 15	-5,047	3,055	0,605	-14,55	4,45
		powyżej 15	krótszy niż rok	4,747	3,145	0,685	-5,03	14,53
			1–3	4,973	2,906	0,571	-4,07	14,01
			4–8	2,671	2,872	0,929	-6,26	11,60
			9–15	5,047	3,055	0,605	-4,45	14,55

Testy post hoc Porównania wielokrotne							
BIP – skala kompetencji psychospołecznych bez asertywności	krótszy niż rok	1–3	-9,724	8,613	0,865	-36,51	17,06
		4–8	-15,676	8,404	0,483	-41,81	10,46
		9–15	-18,271	9,490	0,449	-47,78	11,24
		powyżej 15	-41,682	13,318	0,048	-83,10	-0,26
	1–3	krótszy niż rok	9,724	8,613	0,865	-17,06	36,51
		4–8	-5,952	6,690	0,939	-26,76	14,85
		9–15	-8,547	8,011	0,888	-33,46	16,37
		powyżej 15	-31,958	12,309	0,155	-70,24	6,32
	4–8	krótszy niż rok	15,676	8,404	0,483	-10,46	41,81
		1–3	5,952	6,690	0,939	-14,85	26,76
		9–15	-2,595	7,786	0,998	-26,81	21,62
		powyżej 15	-26,005	12,163	0,338	-63,83	11,82
	9–15	krótszy niż rok	18,271	9,490	0,449	-11,24	47,78
		1–3	8,547	8,011	0,888	-16,37	33,46
		4–8	2,595	7,786	0,998	-21,62	26,81
		powyżej 15	-23,410	12,937	0,515	-63,64	16,82
	powyżej 15	krótszy niż rok	41,682	13,318	0,048	0,26	83,10
		1–3	31,958	12,309	0,155	-6,32	70,24
		4–8	26,005	12,163	0,338	-11,82	63,83
		9–15	23,410	12,937	0,515	-16,82	63,64
Różnica średnich jest istotna na poziomie 0,05.							

Podobne rezultaty zaobserwowano skal skumulowanych wyników skali kompetencji psychospołecznych BIP z Asertywnością, jak i bez Asertywności.

Jednoczynnikowa ANOVA						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – skala kompetencji psychospołecznych	Między grupami	19400,827	4	4850,207	3,051	0,018
	Wewnątrz grup	309986,853	195	1589,676		
	Ogółem	329387,680	199			
BIP – skala kompetencji psychospołecznych bez asertywności	Między grupami	15781,304	4	3945,326	2,816	0,026
	Wewnątrz grup	273164,776	195	1400,845		
	Ogółem	288946,080	199			

W związku z interesującymi autorkę pracy dwiema grupami zmiennych i ich powiązań z innymi czynnikami, dokonano analizy wariancji zmiennych: Skale BIP – Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja Przywództwa, Pewność siebie, Asertywność; Skale BIP – Wrażliwość społeczna, Otwartość na relacje, Towarzystwo i Orientacja na zespół z wyróżnionymi ze względu na staż grupami badanych.

Jednoczynnikowa ANOVA						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
BIP – Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja Przywództwa, Pewność siebie, Asertywność	Między grupami	18582,327	4	4645,582	4,623	0,001
	Wewnątrz grup	195953,753	195	1004,891		
	Ogółem	214536,080	199			
BIP – Wrażliwość społeczna, Otwartość na relacje, Towarzystwo i Orientacja na zespół	Między grupami	2710,818	4	677,704	0,862	0,488
	Wewnątrz grup	153279,577	195	786,049		
	Ogółem	155990,395	199			

Analiza wariancji wskazuje, że w przypadku wyróżnionej przez autorkę zmiennej Dominowanie, na którą składają się wyniki w skalach BIP – Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja Przywództwa, Pewność siebie, Asertywność – występują istotne różnice pomiędzy grupami wyróżnionymi ze względu na staż pracy. W celu określenia, które, z porównywanych grup różnią się między sobą przeprowadzono porównania wielokrotne pomiędzy analizowanymi grupami, czyli tzw. testy post-hoc.

Test Scheffe – porównywania wielokrotne							
			Różnica średnich (I-J)	Błąd standardowy	Istotność	95% przedział ufności	
						Dolna granica	Górna granica
BIP – Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja Przywództwa, Pewność siebie, Asertywność	krótszy niż rok	1-3	-9,52586	7,29484	0,481	-32,2125	13,1608
		4-8	-13,30882	7,11806	0,156	-35,4457	8,8281
		9-15	-20,83571	8,03742	0,004	-45,8318	4,1603
		powyżej 15	-44,65909	11,28019	0,790	-79,7400	-9,5782
	1-3	krótszy niż rok	9,52586	7,29484	0,978	-13,1608	32,2125
		4-8	-3,78296	5,66600	0,597	-21,4040	13,8381
		9-15	-11,30985	6,78505	0,026	-32,4111	9,7914
		powyżej 15	-35,13323	10,42494	0,481	-67,5544	-2,7121
	4-8	krótszy niż rok	13,30882	7,11806	0,978	-8,8281	35,4457
		1-3	3,78296	5,66600	0,861	-13,8381	21,4040
		9-15	-7,52689	6,59462	0,059	-28,0359	12,9821
		powyżej 15	-31,35027	10,30202	0,156	-63,3891	0,6886
	9-15	krótszy niż rok	20,83571	8,03742	0,597	-4,1603	45,8318
		1-3	11,30985	6,78505	0,861	-9,7914	32,4111
		4-8	7,52689	6,59462	0,320	-12,9821	28,0359
		powyżej 15	-23,82338	10,95741	0,004	-57,9005	10,2537
	Powyżej 15 lat	krótszy niż rok	44,65909	11,28019	0,026	9,5782	79,7400
		1-3	35,13323	10,42494	0,059	2,7121	67,5544
		4-8	31,35027	10,30202	0,320	-0,6886	63,3891
		9-15	23,82338	10,95741		-10,2537	57,9005

Wyniki zastosowanego testu Scheffa wskazują na istotne różnice pomiędzy średnimi w czynniku Dominacja dla dwóch grup: osób, których staż pracy był krótszy niż rok i grupy reprezentującej menedżerów z najdłuższym stażem na stanowiskach kierowniczych.

BIBLIOGRAFIA

1. Abraham, S.E., Karns, L.A., Shaw, K. i Mena, M.A. (2001). *Managerial competencies and the managerial performance appraisal process*, „Journal of Management Development”, 20(10), 842–852.
2. Adair, J. (1973). *The Action-centred Leader*. Londyn: McGraw-Hill.
3. Adair, J. (2007). *Rozwijanie umiejętności przywódczych*. Kraków: Wolters Kluwer business.
4. Adler, R.B., Rosenfeld, L.B. i Proctor, R.F. (2006). *Relacje interpersonalne*. Poznań: Rebis.
5. Albanese, R. (1989). *Competency-based management education*. „Journal of Management Development”, 8(2), 66–76.
6. Anand, R. i Udayasuriyan, G. (2010). *Emotional intelligence and its relationship with leadership practices*, „International Journal of Business and Management”, 5(2), 65–76.
7. Argyle, M. (1978). *Social Interaction*. London: Tavistock Publication.
8. Argyle, M. (1994). *Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych*. W: W. Domachowski, M. Argyle (red.), *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna* (s. 197–208). Warszawa: PWN.
9. Argyle, M. (1998). *Zdolności społeczne*. W: S. Moscovici (red.), *Psychologia społeczna w relacji ja – inni* (s. 77–104). Warszawa: WSiP.
10. Argyle, M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
11. Armstrong, M. (2011). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

12. Armstrong, M. i Baron, A. (2008). *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*. Warszawa: Wolters Kluwer.
13. Armstrong, M. i Taylor, S. (2016). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Wolters Kluwer.
14. Arredondo, P. (1996). *Successful Diversity Management Initiatives: A blueprint for planning and implementation*. Londyn: Sage Publications.
15. Bandura, A. (2015). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: PWN.
16. Baran, M., Kłos, M. (2014). *Pokolenie Y – prawdy i mity w kontekście zarządzania pokoleniami*, „Marketing i Rynek”, 5, 923–929.
17. Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
18. Barrett, A. i Beeson, J. (2002). *Developing Business Leaders for 2010*. New York: The Conference Board.
19. Barrick, M.R. i Mount, M.K. (1991). *The Big Five personality dimensions and Job performance: A meta-analysis*. „Personnel Psychology”, 41, 1–26.
20. Bartkowiak, G. (1999). *Psychologia zarządzania*. Poznań: Wyd. Akademia Ekonomiczna w Poznaniu.
21. Bartkowiak, M. (2011). *Kompetencje menedżera a relacje międzypracownicze w organizacji uczącej się*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
22. Beck-Krala, E., Staszkievicz, M. (2017). *Samozarządzające się organizacje a zróżnicowanie zasobów pracy*, W: M. Striker (red.), *Problemy różnorodności w zarządzaniu*. Łódź: Wydawnictwo SiZ.
23. Bendkowski, J. i Bendkowski, J. (2008). *Praktyczne zarządzanie organizacjami. Kompetencje Menedżerskie*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
24. Białecka-Pikul, M. (1993). *Interakcyjno-poznawcza koncepcja kompetencji komunikacyjnej małych dzieci*. „Psychologia Wychowawcza”, 36, 14–24.
25. Biela, A. (1999). *Stres w pracy zawodowej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
26. Bieniek, I. (2012). *Interdyscyplinarność kompetencji społecznych oraz znaczenie ich rozwoju w kontekście pracy menedżera*. „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, 63a, 21–31.
27. Blake, R.R. i Mounton, J.S. (1985). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing.
28. Blanchard, K. (2006). *Critical Leadership Skills: Key Traits That Can Make Or Break Today's Leaders*. San Diego: Ken Blanchard Companies.

29. Bobrowska-Jabłońska, K. i Iwanow, A. (2006). *Właściwości psychologiczne i poziom kompetencji społecznych a formy aktywności studentów oraz ich motywacje do edukacji psychologicznej. Synteza badań*. W: S. Konarski (red.), *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów* (s. 111–140). Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.
30. Bohdziewicz P. i Urbaniak B. (2004). *Zarządzanie zasobami ludzkimi – kreowanie nowoczesności*. Warszawa: IPISS.
31. Borkowska, S. (2012). *Skuteczne strategie wynagrodzeń – tworzenie i zastosowanie*. Warszawa: Wolters Kluwer business.
32. Borkowski, J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
33. Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager*. New York: Wiley.
34. Boyatzis, R.E. i Ratti, F. (2009). *Emotional, Social and Cognitive Intelligence Competencies Distinguishing Effective Italian Managers and Leaders in a Private Company and Cooperatives*, „Journal of Management Development”, 9, 821–838.
35. Bozer, G., Sarros, J.C. i Santora, J.C. (2014). *Academic background and credibility in executive coaching effectiveness*, „Personnel Review”, 43 (6), 881–897.
36. Broderick, P. i Blewitt, P. (2010). *The life span: Human development for helping professionals*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
37. Brzezińska, A. (2007). *Psychologia wychowania*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (s. 227–257). Gdańsk: GWP.
38. Brzeziński, A. (2019). *Kompetencje w zarządzaniu współczesną organizacją*. Częstochowa: Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej.
39. Brzeziński, J. (1994). *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*. Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM.
40. Brzeziński, J. (2004). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
41. Brzeziński, J. i Hornowska, E. (2006). *Podstawowe metody badawcze – teoria i praktyka testowania*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii* (s. 389–435). Gdańsk: GWP.
42. Buchen, I.H. (2010). *Partnerski HR nowe normy efektywnej rekrutacji, pracy i szkolenia dzisiejszej kadry kierowniczej*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska – Oficyna.
43. Budnikowski, A., Dabrowski, D., Gąsior, U. i Macioł, S. (2012). *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni*. „E-mentor”, 4, 4–17.

44. Bugalska, A. (2011). *Ocena wieloźródłowa*. „Personel i Zarządzanie”, 12, 68–71.
45. Burt, D., Talati, Z. (2017). *The unsolved value of executive coaching: A meta-analysis of outcomes using randomised control trial studies*, „International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring”, 15 (2), 17–24.
46. Burton, C. i Michale, N. (1999). *Zarządzanie projektem*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
47. Caruso, D.R. i Salovey, P. (2004). *Inteligentny emocjonalnie menedżer*. Poznań: Rebis.
48. Cascio, W. i Boudreau, J. (2011). *Inwestowanie w ludzi. Wpływ inicjatyw z zakresu ZZL na wyniki finansowe przedsiębiorstwa*. Warszawa: Wolters Kluwer.
49. Cavell, T. (1990). *Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component model of Social Competence*. „Journal of Clinical Child Psychology”, 19, 111–122.
50. Cewińska, J., Striker, M. i Wojtaszczyk, K (2009). *Zrozumieć pokolenie Y. Wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] Juchnowicz M. (red.), *Kulturowe uwarunkowania zarządzania kapitałem ludzkim* (s. 118–134). Kraków: Oficyna a Wolters Kluwer Bussines.
51. Chełpa, S. (2003). *Kwalifikacje kadr kierowniczych przedsiębiorstw przemysłowych. Kierunki i dynamika zmian*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu.
52. Chełpa, S., Suchodolski, A. i Witkowski, T. (2007). *Wykorzystanie metod doboru w firmach polskich. Raport z badań*. W: T. Witkowski (red.), *Dobór personelu*, Wrocław: Wydawnictwo Moderator.
53. Cherniss, C. (2000). *Social and emotional competence in the workplace*. W: R. Bar-On, J.D.A. Parker (red.), *The handbook of emotional intelligence* (s. 433–458). San Francisco: Jossey-Bass.
54. Cherniss, C. i Goleman, D. (red.) (2001). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
55. Czapła, T.P. (2011). *Modelowanie kompetencji pracowniczych w organizacji*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
56. Czarkowska, L.D. (2012). *Coaching jako wskaźnik zmian paradygmatów w zarządzaniu*. Warszawa: Akademia Leona Koźmińskiego.
57. Czarnecka-Wójcik, E. i Wójcik, M. (2004). *Władza menedżerska i przywództwo*. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania.
58. Czerepaniak-Walczak, M. (2001). *Kompetencja*. W: M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: CBPniSW.

59. Dale, M. (2001). *Skuteczna rekrutacja i selekcja pracowników*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
60. Danilewicz, D. i Szczesna, A. (2004). *System szkoleń* W: T. Rostkowski (red.), *Nowoczesne metody zarządzania* (s. 155–182). Warszawa: Difin.
61. Davenport, T.H. (2007). *Zarządzanie pracownikami wiedzy*. Kraków: Wolters Kluwer.
62. Dolot, A. (2016). *Preferencje pracowników wobec pracodawców. Aterima HR*. Pozyskano z: <http://www.aterima.hr/raport-preferencje> (dostęp: 14.02.2018).
63. Dembkowski, S., Eldridge, F. i Hunter, I. (2010). *Coaching kadry kierowniczej*. Warszawa: PWN.
64. Drucker, P.F. (1954). *Praktyka zarządzania*. Kraków: Wydawnictwo MT Biznes.
65. Drucker, P.F. (2011). *O zarządzaniu, społeczeństwie i gospodarce*. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes.
66. Dubos, D.D. i Rothwell, W.J. (2008). *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*. Gliwice: HELION.
67. Duraj, T. (2013). *Podporządkowanie pracowników zajmujących stanowiska kierownicze w organizacjach*. Warszawa: Difin.
68. Egean, M.E. (2004). *Kompetencje menedżerskie i kompetencje pracowników w nowoczesnym przedsiębiorstwie* W: I.K. Hejduk (red.), *Przedsiębiorstwo przeszłości. Fikcja i rzeczywistość*. Warszawa: ORGMASZ.
69. Elliott, S.N. i Gresham, F.M. (1987). *Children's social skills: Assessment and classification practices* „Journal of Counseling and Development”, 66, 96–99.
70. Fazlagić, A. (2002). *Osobowość na sprzedaż – jak funkcjonuje profesjonalista w gospodarce wiedzy*, „Personel i Zarządzanie”, 12 (129), 30–34.
71. Fiedler, F.E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*, New York: McGraw-Hill.
72. Filipowicz, G. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
73. Filipowicz, G. (2016). *Zarządzanie kompetencjami. Perspektywa firmowa i osobista*. Warszawa: Wolters Kluwer SA.
74. Filipowicz, G. (2018). *Menedżer kontra lider*. Warszawa: Infor.
75. Flis, A. (2005). *Wąskie gardło menedżera czyli o brakach w kompetencjach społecznych menedżerów*. Pozyskano z: <http://kadry.nf.pl/Artykul/5690/Waskie-gardlo-menedzera-czyli-o-brakach-w-kompetencjach-spoecznych-menedzerow/> (dostęp: 19.12.2013).

76. Fołtyn, H. (2009). *Praca współczesnych menedżerów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.
77. Gaugler, B.B., Rosenthal, D.B., Thornton, G.C. i Bentson, C. (1987). *Meta-analysis of assessment center validity*, „Journal of Applied Psychology”, 72, 493–510.
78. „Gazeta Finansowa” (11–17 marca 2016). Biznes Report. Pozyskano z: http://www.akademiamddp.pl/wpcontent/uploads/2016/03/Ranking_Firm_Szkoleniowych_2016.pdf (dostęp: 12.08.2016).
79. Glinka, B. i Kostera, M. (2016). *Nowe kierunki w organizacji i zarządzaniu. Organizacje, konteksty, procesy zarządzania*. Warszawa: Wolters Kluwer S.A.
80. Glińska-Noweś, A. (2010). *Pozytywny potencjał organizacji jako prorozwojowa architektura zasobów przedsiębiorstwa*. W: J. Stankiewicz (red.), *Pozytywny Potencjał Organizacji* (s. 37–52). Toruń: Dom Organizatora TNOiK.
81. Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
82. Goleman, D., Boyatzis, R. i McKee, A. (2002). *Naturalne przywództwo*. Warszawa: SPM Project.
83. Gracel, J. i Makowiec, M. (2017). *Kluczowe kompetencje menedżera w dobie czwartej rewolucji przemysłowej – Przemysłu 4.0*. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. „Zarządzanie”*, 44 (4), 105–129.
84. Griffin, R.W. (2002). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: PWN.
85. Górski, P., Klimkiewicz, K., Kowalik, W. i Staszkiwicz, M. (2015). *Absolwenci Wydziału Zarządzania AGH u progu kariery zawodowej*. Kraków: Wydawnictwa AGH.
86. Haber, L.H. (1998). *Management – zarys zarządzania małą firmą*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
87. Hall, D.T. (1986). *Human Resource Management, Strategy Design and Implementation*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
88. Harden, R.M. i Crossy, J.R. (1999). *Outcome-based education: From competency to meta-competency*. *Medical Teacher*, 21, 546–552.
89. Hendarman, A.F. i Tjakraatmadja, J.H. (2012). *Relationship among Soft Skills, Hard Skills, and Innovativeness of Knowledge Workers in the Knowledge Economy Era*. „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 52, 35–44.
90. Hargrove, R. (2006). *Mistrzowski coaching*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
91. Hermelin, E., Lievens, F., i Robertson, I.T. (2007). *The Validity of Assessment Centers for the Prediction of Supervisory Performance Ratings: A Meta-Analysis*, „International Journal of Selection and Assessment”, 15, 405–411.

92. Hersey, P. i Blanchard, K.H. (1977). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
93. Heydenberg, R.A. i Heydenberg, W.R. (2005). *Increasing meta-cognitive competence through conflict resolution*, „Education and Urban Society”, 37, 431–452.
94. Hill, L.A. (2009). *Proces stawania się szefem* W: „Harvard Business Review, Harvard Business Review”, *Skuteczne przywództwo* (s. 7–28). Gliwice: Onepress.
95. Hollyforde, S. i Whiddett, S. (2003). *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
96. Honey, P. i Mumford, A. (1996). *The Manual of Learning Styles*. Meidenhead: Honey Publications.
97. Humphrey, R. H., Pollack, J. M. i Thomas, H. (2008). *Leading with emotional labor*. „Journal of Managerial Psychology”, 23, 151–168.
98. Ireland, S., Hussain, Z. i Law, H. (2020). *Psychologia coachingu*. Warszawa: PWN.
99. Issah, M. (2018). *Change Leadership: The Role of Emotional Intelligence*. „SAGE Open”, 8 (3), 1–6.
100. Jabłoński, M. (2009). *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się. Metody doskonalenia i rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo C.H.Beck.
101. Jabłoński, M. (2011). *Koncepcje i modele kompetencji pracowniczych w zarządzaniu*. Kraków: CeDeWu.
102. Jamali, D. (2005). *Changing management paradigms: implications for educational institutions*, „Journal of Management Development”, vol. 24/2, 104–115.
103. Jamka, B. (2011). *Czynnik ludzki we współczesnym przedsiębiorstwie: zasób czy kapitał? Od zarządzania kompetencjami do zarządzania różnorodnością*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
104. Jarmuż, S. i Witkowski, T. (2004). *Podręcznik trenera*. Wrocław: Moderator.
105. Jarosiewicz, H. (2010). *Psychologia kierowania szkołą. Jak sprawczo, twórczo i sprawnie rozwijać talenty*. Wrocław: Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu.
106. Jasiakiewicz, M., Oczachowski, M. i Soroka, J.M. (2007). *Menedżer – przywódca w organizacji gospodarczej*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu.
107. Jaworowska, A. (2011). *Kwestionariusz Osobowości Eysencka EPQ-R. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

108. Jaworowska, A. (2011). *Testy w biznesie – wyniki ankiety*. W: T. Szustrowa (red.), *Testy w biznesie standardy i praktyka* (s. 8–30). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego sp. z o.o.
109. Jaworowska, A. i Brzezińska, U. (2014). *Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego sp. z o.o.
110. Jaworowska, A. i Matczak, A. (2005). *PKIE – Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
111. Juchnowicz, M. i Sienkiewicz, Ł. (2006). *Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji*. Warszawa: Difin.
112. Juchnowicz, M. (2014). *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Procesy – narzędzia – aplikacje*. Warszawa: PWE.
113. Jurek, P. (2010). *Rzetelność i trafność pomiaru kompetencji transferowalnych z wykorzystaniem wybranych narzędzi i metod*. W: S. Konarski, D. Turek, (red.), *Kompetencje transferowalne* (s. 113–135). Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
114. Jurek, P. (2019). *Diagnoza kompetencji pracowników. Modele kompetencji uniwersalnych, menedżerskich i handlowych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
115. Kalińska, M. (2013). *Role menedżerów średniego szczebla w budowaniu pozytywnego potencjału organizacji*. „Zarządzanie i Finanse” 11, 4/2, 155–169.
116. Karaszewski, R. (2010). *Rola przywództwa w kreowaniu pozytywnego potencjału organizacji* W: J. Stankiewicz (red.), *Pozytywny potencjał organizacji* (s. 253–277). Toruń: Dom Organizatora TNOiK.
117. Katz, R.L. (1974). *Skills of an Effective Administrator*, „Harvard Business Review”, Wrzesień. Pozyskano z: <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator> (dostęp: 22.10.2016).
118. Katzenbach, J.R. i Smith, D.K. (2006). *Siła zespołów: wpływ pracy zespołowej na efektywność organizacji*. Warszawa: Oficyna Ekonomiczna.
119. Kieżun, W. (1997). *Sprawne zarządzanie organizacją*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
120. Kisielnicki, J. (2008). *Zarządzanie. Jak zarządzać i być zarządzanym*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

121. Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
122. Konarski, S. (red.). (2006). *Kompetencje społeczno-ekonomiczne ekonomistów i menedżerów*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.
123. Konarski, S. (2006). *Kluczowe znaczenie kompetencji społeczno-psychologicznych we współczesnych koncepcjach i praktyce systemów edukacji ekonomistów i menedżerów*. W: S. Konarski (red.), *Kompetencje społeczno-ekonomiczne ekonomistów i menedżerów* (s. 7–21). Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.
124. Konarski, S. i Turek, D. (red.), (2010). *Kompetencje transferowalne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
125. Konarski, S. (2010). *System edukacji akademickiej a kształtowanie kompetencji transferowalnych*. W: S. Konarski, D. Turek, (red.), *Kompetencje transferowalne* (s. 181–191). Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
126. Kombarakaran, F.A., Yang, J.A., Baker, M.N. i Fernandes, P.B. (2008). *Executive Coaching: It Works!*, „Consulting Psychology Journal”, 60 (1), 78–90.
127. Kossowska, M. i Sołtysińska, I. (2002). *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
128. Kowalik, S. (1984). *Komunikacja językowa*. W: W. Domachowski, S. Kowalik, J. Mikulska (red.), *Z zagadnień psychologii społecznej*, (s. 94–119). Warszawa: PWN.
129. Koziński, J., Listwan, T. i Witkowski, S.A. (1986). *Konkursy na stanowiska kierownicze*. Warszawa: PWE.
130. Koźmiński, A. i Piotrowski, W. (2004). *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. Warszawa: PWN.
131. Koźmiński, A. (2008). *Zarządzanie w warunkach niepewności*. Warszawa: PWN.
132. Kożuch, B., Kożuch, A. i Plawgo, B. (2005). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Kraków: Fundacja Współczesne Zarządzanie.
133. Kozusznik, B. (1994). *Psychologia w pracy menedżera*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
134. Kubicka-Daab, J. (2001). *Człowiek z właściwościami. Zastosowanie modeli kompetencyjnych w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, „Personel”, 23, 24–27.

135. Kuc, B.R. i Żemigąła, M. (2010). *Menedżer nowych czasów. Najlepsze metody i narzędzia zarządzania*. Gliwice: HELION One Press.
136. Kulawczuk, P. (2012). *Konstruowanie symulacji menedżerskiej – sytuacje nierzeczywiste i ich wykorzystanie w szkoleniu biznesu*. W: A. Poszewiecki, W. Bizon i P. Kulawczuk. (red.), *Symulacje menedżerskie i studia przypadków. Szkolenia biznesowe w oparciu o symulacje menedżerskie i studia przypadków – najlepsze praktyki* (s. 45–63). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
137. Kupczyk, T. (red.). (2009). *Uwarunkowania sukcesów kadry kierowniczej w gospodarce opartej na wiedzy*. Warszawa: Difin.
138. Kupisiewicz, Cz. (1994). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza BGW.
139. Kwiatkowski, M. i Smela, K. (2001). *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria, metodologia, projekty*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
140. Lambert, T. (2000). *Problemy zarządzania*. Warszawa: Dom Wydawniczy ABC Grupa Wolters Kluwer.
141. Lancaster, L.C. i Stillman, D. (2002). *When Generations Collide: Who They Are, Why They Clash. How to Solve the Generational Puzzle at Work*. New York: HarperCollins.
142. Lepsinger, R. i Lucia, A.D. (2007). *360 stopni. System ocen pracowniczych*. Gliwice: Wydawnictwo OnePress.
143. Lévy-Laboyer, C. (1997). *Kierowanie kompetencjami. Bilans doświadczeń zawodowych*. Warszawa: Poltext.
144. Lewin, K., Lippitt, R. i White, R.K. (1939). *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates*, „The Journal of Social Psychology”, 10(2), 269–299.
145. Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGraw-Hill.
146. Listwan, T. (1993). *Kształtowanie kadry menedżerskiej firmy*. Wrocław: Wydawnictwo Mimex.
147. Listwan, T. (2005). *Słownik zarządzania kadrami*. Warszawa: Wydawnictwo CH.Beck.
148. Louart, P. (1995). *Kierowanie kompetencjami w przedsiębiorstwie*. Warszawa: Poltext.
149. Ludwicyński, A. (2006). *Alokacja zasobów ludzkich w organizacji*. W: H. Król i A. Ludwicyński (red.), *ZZL – tworzenie kapitału ludzkiego organizacji* (s. 231–274). Warszawa: PWN.

150. Luft, J. i Ingham, H. (1955). *The johari window, a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development*. Los Angeles: UCLA Extension Office.
151. Łaguna, M. (2008). *Szkolenia*. Gdańsk: GWP.
152. Maj, K. (2010). *Rozwój kompetencji poprzez szkolenia oraz ich transfer do środowiska pracy*. W: S. Konarski, D. Turek, (red.), *Kompetencje transferowalne* (s. 167–179). Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
153. Mansfield, B. (1999). *What is „Competence” all about?, „Competency”*, 6 (3), 24–28.
154. Marek, J. (2008). *Pozyskiwanie i dobór personelu. Kształtowanie zatrudnienia w organizacji*. Warszawa: Difin.
155. Martowska, K. (2012). *ACL. Lista przymiotnikowa*. Harrison G. Gough, A.B. Heilbrun, Jr. Polska adaptacja: Zespół Pracowni Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
156. Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
157. Matczak, A. (2001). *Temperament a kompetencje społeczne*. W: W. Cierkowska, A. Matczak (red.), *Różnice indywidualne: Wybrane prace inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Profesora Jana Strelaua* (s. 53–69). Warszawa: Interdyscyplinarne Centrum Genetyki Zachowania Uniwersytetu Warszawskiego.
158. Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
159. Matczak, A. i Jaworowska, A. (2006). *Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej DINEMO. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
160. Matczak, M., Jaworowska, A. (2008). *INTE – Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
161. Matczak, A. i Knopp, K.A. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Warszawa: Liberi Libri.
162. Matczak, A. i Martowska, K. (2013). *PROKOS. Profil Kompetencji Społecznych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

163. Matczak, A. i Piekarska, J. (2011). *TRE – Test Rozumienia Emocji. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
164. Matczak, A., Piekarska, J. i Studniarek, E. (2005). *SIE – T Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
165. Mayer, J.D., Caruso, D.R., Salovey, P. (2000). *Emotional Intelligence Meets Traditional for an Intelligence*. „Intelligence” 27(4), 267–298.
166. Mazurek-Kucharska, B. i Konarski, S. (2006). *Kierunki dalszych badań w zakresie kompetencji społeczno-psychologicznych*. W: S. Konarski (red.), *Kompetencje społeczno-ekonomiczne ekonomistów i menedżerów* (s. 193–198). Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.
167. McClelland, D.C. (1973). *Testing for competence rather than for intelligence*. *American Psychologist*, 28, 1–14.
168. MacKie, D. (2014). *The Effectiveness of Strength-Based Executive Coaching in Enhancing Full Range Leadership*, „Consulting Psychology Journal: Practice & Research”, 66 (2), 118–137.
169. Merton, R.K. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: PWN.
170. Mikołajczyk, Z. i Zieniewicz, K. (2001). *Zarządzanie małym przedsiębiorstwem*, W: B. Piasecki (red.), *Ekonomika i zarządzanie małą firmą* (s. 177–261). Warszawa–Łódź: PWN.
171. Mintzberg, H. (1994). *Sprawny kierownik. Techniki osiągnięcia sukcesów*. Warszawa: Poltex.
172. Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
173. Mintzberg, H. (2019). *Zarządzanie*. Warszawa: Wydawnictwo Nieoczywiste.
174. Miroński, J. (2013). *Homo administratur czyli człowiek w naukach o zarządzaniu*. Warszawa: Oficyna wydawnicza SGH w Warszawie.
175. Moczyłowska, J. (2012). *Rozwój przedsiębiorstwa w koncepcji Positive Organizational Scholarship. Doświadczenia przedsiębiorstw polskich*, W: J. Adamczyk i H. Hall (red.), *Zarządzanie – teoria, praktyka i perspektywy* (s. 251–260). Rzeszów: Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej.
176. Musioł-Urbańczyk, A. (2010). *Kompetencje kierownika projektu i możliwości ich kształtowania*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
177. Nadler, R.S. (2011). *Inteligencja emocjonalna w biznesie*. Gliwice: Helion.

178. Nahavandi, A. (2006). *The Art and Science of Leadership 4 ed.* Upper Saddle River, New Jersey Upper Saddle River: Prentice Hall.
179. Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje.* Gdańsk: GWP.
180. Nęcka, E. (2012). *Psychologia twórczości.* Gdańsk: GWP.
181. Nęcka, E., Szymura, B. i Orzechowski, J. (2017). *Psychologia poznawcza.* Warszawa: PWN.
182. Niemczyk, A., Niemczyk, A. i Mądry, J. (2009). *Motywacja pod lupą.* Gliwice: Wydawnictwo Helion.
183. Nieżurawska, J., Karaszewska, H. i Dziadkiewicz, A. (2016). *Attractiveness of Cafeteria Systems as Viewed by Generation Z. Word Academy of Science Engineering and Technology*, „International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering WASET”, vol. 10 (2), 684–688.
184. Nikodemski, S. (2018). *Assessment, Development Center. Projektowanie procesu i narzędzi oceny.* Warszawa: Infor.
185. Nogalski, B. i Śniadecki, J. (1998). *Kształtowanie umiejętności menedżerskich.* Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego.
186. Nogalski, B. i Śniadecki, J. (2001). *Umiejętności menedżerskie w zarządzaniu przedsiębiorstwem.* Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego.
187. Nosal, Cz.S. (1997). *Psychologia decyzji kadrowych. Strategia. Kryteria. Procedury.* Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
188. Oleksyn, T. (2017). *Zarządzanie kompetencjami.* Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
189. Oleksyn, T. (2013). *Kreatorzy zarządzania.* W: T. Oleksyn (red.), *Filozofia a zarządzanie* (s. 135–178). Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
190. Olszewski, A. (2003). *Pora na zespoły*, „Personel”, 2, 34–36.
191. Ornatowicz, U. (2008). *Menedżer XXI wieku. Definicja, identyfikacja, edukacja.* Warszawa: Wydawnictwo SGH.
192. Quinn, R.E., Faerman, S.R., Thompson, M.P. i McGrath, M.R. (2007). *Profesjonalne zarządzanie.* Warszawa: PWE.
193. Padzik, K. (2013). *Ocena pracowników. Nowa generacja narzędzi do oceny pracowników w nowym ujęciu klasycznego modelu kompetencji.* Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
194. Padzik, K. (2016). *Ocena zintegrowana – Assessment i Development Center.* Warszawa: Wolters Kluwer.

195. Park, H.H., i Faerman, S. (2019). *Becoming a manager: Learning the importance of emotional and social competence in managerial transitions*, „The American Review of Public Administration”, 49(1), 98–115.
196. Parsloe, E., Leedham, M. i Newell, D. (2018). *Coaching i mentoring. Strategie, taktyki, techniki*. Warszawa: PWN.
197. Pasieczny, L. (red.) (1981). *Encyklopedia organizacji i zarządzania*. Warszawa: PWE.
198. Pawlak, Z. (2011). *Zarządzanie zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
199. Pawłowska M. (2012). *Nadchodzi generacja Y – młodzi, zdolni i nielojalni. Pracodawcy w strachu, bo nie są gotowi na ich przyjęcie*. Pożyczono z: <http://natemat.pl/6547,nadchodzi-generacja-y-mlodzi-zdolni-i-nielojalni-pracodawcy-w-strachu-bo-nie-sa-gotowi-na-ich-przyjecie> (dostęp: 04.06.2016).
200. Penc, J. (2000). *Kreatywne kierowanie*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Placet.
201. Penc, J. (2005). *Role i umiejętności menedżerskie*. Difin: Warszawa.
202. Penc, J. (2007). *Menedżerowie i ich zadania w nowoczesnej organizacji*. W: E. Jędrych (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi dla menedżerów średniego szczebla* (s. 11–48). Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
203. Penc, J. (2007). *Pojęcie i zadania menedżera*. W: E. Jędrych (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi dla menedżerów średniego szczebla* (s. 11–48). Kraków: Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
204. Penc, J. (2007b). *Nowoczesne kierowanie ludźmi. Wywieranie wpływu i współdziałanie w organizacji*. Warszawa: Difin.
205. Penley, L.E., Alexander, E.R., Jerninigan, I.E. i Henwood, C.I. (1991). *Communication Abilities of Managers: The Relationship to Performance*. „Journal of Management”, 17, 57–76.
206. Penrose, E. (1959). *The Theory of the Growth of the Firm*. New York: John Wiley.
207. Plebańska, M. (2011). *E-Learning. Tajniki edukacji na odległość*. Warszawa: Wydawnictwo C.H.Beck.
208. Płopa, M. (2008). *Skala postaw rodzicielskich*. Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Pracownia Testów Psychologicznych.
209. Poczrowski, A. (2007). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*. Warszawa: PWE.

210. Portal HRPolska.pl (2016). *Techniki i tematy szkoleniowe w polskich firmach 2016 rok*. Pozyskano z: <http://hrpolska.pl/szkolenia/czytelnia/techniki-i-tematy-szkoleniowe-w-polskich-przedsiębiorstwach-w-2016-roku.html> (dostęp: 19.03.2016).
211. Portal HRTrendy.pl (2015). *Jakie szkolenia są popularne w polskich firmach?* Pozyskano z: <http://www.hrtrendy.pl/2015/05/08/jakie-szkolenia-sa-popularne-w-polskich-firmach/> (dostęp: 19.03.2016).
212. Prahalad, C.K. (1998). *Rola menedżerów nowej ery na konkurencyjnym rynku*. W: F. Hesselbein F., Goldsmith M., Beckhard R. (red.), *Organizacja przyszłości* (s. 191–192). Warszawa: Business Pres.
213. Prahalad, C.K. i Hamel, G. (1990). *The Core Competence of Corporation*, „Harvard Business Review”, 68 (3), 79–91.
214. Proctor, T. (1998). *Zarządzanie twórcze*. Warszawa: Wyd. Gebethner & Ska.
215. Prokopowicz, P., Żmuda, G. i Król, M. (2014). *Kompetencyjne testy sytuacyjne w rekrutacji, selekcji i ocenie pracowników*. Warszawa: Wolters Kluwer S.A.
216. Rae, L. (2012). *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska – Oficyna.
217. Rakowska, A. (2007). *Kompetencje kadry kierowniczej we współczesnych organizacjach*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
218. Rakowska, A. i Sitko-Lutek, A. (2000). *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*. Warszawa: Difin.
219. Reber, A.S. i Reber, E.S. (2005). *Słownik psychologii*. Warszawa: SCHOLAR.
220. Rajchelt, M. (2013). *Role menedżera w organizacji uczącej się*. „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 310, 224–232.
221. Romanowska, M. (2004). *Leksykon zarządzania*. Warszawa: Difin.
222. Rostkowski, T. (2004). *Kompetencje a jakość zarządzania zasobami ludzkimi* W: A. Sajkiewicz (red.), *Jakość zasobów pracy* (s. 83–111). Warszawa: Poltex.
223. Rostkowski, T. (2004). *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*. Warszawa: Difin.
224. Russell, C.J. (2001). *A Longitudinal Study of Top-Level Executive Performance*, „Journal of Applied Psychology”, 86, 560–573.

225. Rutkowska, D., Wojnarowska, A., Rosa, P. i Seroczyński, T. (2007). *O trafności Assessment Center jako narzędzia oceny kompetencji*, „Master of Business Administration”, 6, 13–21. Warszawa: Wydawnictwo WSPiZ im. L. Koźmińskiego.
226. Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. New York: Barnes and Noble.
227. Sajkiewicz, A. (red.), (2008). *Kompetencje menedżerów w organizacji uczącej się*. Warszawa: Difin.
228. Salovey, P. i Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence*. „Imagination, Cognition, and Personality”, 9, 185–211.
229. Sanghi, S. (2007). *The handbook of competency mapping: understanding, designing and implementing competency models in organizations*. New Delhi: Sage Publications.
230. Schwartz, S.H. i Bilsky, W. (1987). *Toward a universal psychological structure of human values*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 53, 550–562.
231. Schwartzman, R.D. (2003). *Transforming leader development through lifelong learning*, „Military Review”, 83, 63–67.
232. Selznick, H. (1957). *Leadership in administration: A sociological interpretation*. New York: Harper & Row.
233. Shackleton, V. i Wale, P. (2003). *Przywództwo i zarządzanie*. W: N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji* (s. 307–331). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
234. Sidor-Rządkowska, M. (2006). *Kompetencyjne systemy ocen pracowników*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
235. Sidor-Rządkowska, M. (red). (2021). *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Kraków: Wolters Kluwer polska Sp. z o.o.
236. Sidor-Rządkowska, M. (2012). *Profesjonalny coaching*. Warszawa: Wolters Kluwer business.
237. Sidor-Rządkowska, M. (2014). *Pojęcie i istota mentoringu*. W: M. Sidor-Rządkowska (red.), *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 15–56). Warszawa: Wolters Kluwer SA.
238. Sienkiewicz, Ł., Jawor-Joniewicz, A., Sajkiewicz, B., Trawińska-Konard, K. i Podwójcic, K. (2013). *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
239. Silberman, M. i Auerbach, C. (2006). *Metody aktywizujące w szkoleniach*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

240. Sitko-Lutek, A. i E. Skrzypek (red). (2009). *Organizacyjne uczenie się w rozwoju kompetencji przedsiębiorstw*. Warszawa: C.H.Beck.
241. Siuta, J. (2006). *Inwentarz Osobowości NEO-PI-R Paula T. Costy Jr. i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
242. Smith, I.T. i Robertson, M. (2001). *Personnel selection*. „Journal of Occupational and Organizational Psychology”, 74, 441–472.
243. Smółka, P. (2006). *Miękkie kompetencje i rozwój talentów interpersonalnych organizacji*. „Edukacja ekonomistów i menedżerów”, 4, 81–92.
244. Smółka, P. (2007). *Coaching miękkich kompetencji*. W: M. Kaczmarek, P. Żabicki (red.), *Psychologia biznesu* (157–173). Poznań: Rebis.
245. Smółka, P. (2007a). *Generator charyzmy. Kreowanie osobowości menedżera*. Gliwice: HELION.
246. Smółka, P. (2008). *Kompetencje społeczne – metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Wolters Kluwer Polska.
247. Smółka, P. (2009). *Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów*. Gliwice: HELION.
248. Smółka, P. (2011). *Kwestionariusze osobowości jako narzędzia pomocne w ocenie kompetencji społecznych. Implikacje dla preselekcji kandydatów na stanowiska wymagające wysokich umiejętności interpersonalnych*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów”, 3 (21), 105–125.
249. Snyder, M. (1986). *Procesy obserwacyjnej samokontroli*. W: T. Maruszewski (red.), *Poznanie i zachowanie: rozważania z pogranicza psychologii społecznej, psychologii ogólnej i psychologii osobowości* (s. 137–165). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
250. Sobańska-Nolka, A. (2009). *Kształcenie dorosłych na studiach podyplomowych* W: Z. Wołk (red.), *Szkolnictwo wyższe w systemie kształcenia ustawicznego*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
251. Spencer L.M. i Spencer S.M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: John Wiley and Sons.
252. Spitzberg, R.H. i Cupach, W.R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer-Verlag Inc.
253. Stankiewicz-Mróż, A. (2007). *Przywództwo wyzwaniem dla współczesnego kierownika*. W: E. Jędrzych (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi dla menedżerów średniego szczebla* (s. 81–109). Kraków: Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.

254. Starr, J. (2015). *Podręcznik coachingu. Sprawdzone techniki treningu personalnego*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska – Oficyna.
255. Staszkiwicz, M. (2009). *Metody doskonalenia miękkich kompetencji menedżerskich*. W: F. Bylok, M. Harciarek (red.), *Psychologiczne i socjologiczne aspekty zarządzania zasobami ludzkimi* (s. 213–222). Częstochowa: Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej.
256. Staszkiwicz, M. (2012). *The significance of psychosocial competencies in manager's work: summary – Znaczenie kompetencji psychologiczno-społecznych w pracy menedżera* „Management” vol. 16 No. 1, 285–286, Zielona Góra. Pełny tekst w j. pol. na dołączonym CD-ROM-ie, 440–456.
257. Steinmann, H. i Kamiński, R., (2001). *Miękka kultura przedsiębiorstwa a teoria zarządzania przedsiębiorstwem*, „Organizacja i Kierowanie”, 3 (105), 3–18.
258. Steinmann, H. i Schreyogg, G. (2001). *Zarządzanie. Podstawy kierowania przedsiębiorstwem koncepcje, funkcje, przykłady*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
259. Stewart, R. (1982). *Choices for the manager*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
260. Stocki, R., Prokopowicz, P. i Żmuda, G. (2012). *Pełna partycypacja w zarządzaniu*. Kraków: Oficyna a Wolters Kluwer business.
261. Stoner, J.A.F., Freeman, E.R. i Gilbert, D.R. (2001). *Kierowanie*. Warszawa: PWE.
262. Storey, J. (1992). *HRM in Action: The Truth is Out At Last*. „Personnel Management”, 4, 28–31.
263. Strelau, J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Scholar.
264. Struss, M. M. (2003). *Metody oceniania współczesnej kadry menedżerskiej*. Kraków: Księgarnia Akademicka Sp. z o.o.
265. Syper-Jędrzejak, M. (2014). *Zarządzanie różnorodnością jako istotna kompetencja współczesnego menedżera*. „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 349, 432–441.
266. Syrek-Kossowska, A. i Rachwał, M. (2012). *Rola mentoringu i coachingu w zarządzaniu talentami na przykładzie firmy Norma Polska* W: L. Czar-kowska (red.), *Coaching jako wskaźnik zmian paradygmatów w zarządzaniu* (s. 209–233). Warszawa: Akademia Leona Koźmińskiego.

267. Szaban, J. (2003). *Miękkie zarządzanie*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego w Warszawie.
268. Szajczyk, M. (2017). *Zarządzanie zespołem projektowym – wyzwania menedżera projektu*. „Modern Management Review”, 24 (1), 109–119.
269. Szałkowski, A. (2002). *Rozwój pracowników*. Warszawa: Poltext.
270. Szczesna, A. i Rostkowski, T. (2004). *Zarządzanie kompetencjami* W: T. Rostkowski (red.), *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi* (s. 37–76). Warszawa: Difin.
271. Szczepanik, E. (2008). *Rodowód kompetentnego kierownika*. W: A. Sajakiewicz (red.), *Kompetencje menedżerów w organizacji uczącej się* (s. 56–80). Warszawa: Difin.
272. Szczupaczyński, J. (1996). *Referencje źródłem informacji o kandydatach do pracy*. „Personel”, 9, 8.
273. Sztompka, P. (2007). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
274. Ściborek, Z. (2000). *Kierownik w przedsiębiorstwie*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
275. Śmieja, M. (1999). *Trójwymiarowy model inteligencji społecznej*. „Czasopismo Psychologiczne”, 5, 141–152.
276. Śmieja, M. i Orzechowski, J. (2021). *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Warszawa: PWN.
277. Śnieżyński, M. (1984). *Nauczanie aktywizujące*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
278. Šmid, W. (2003). *Psychologia i socjologia zarządzania. Słownik terminów*. Sosnowiec: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu w Sosnowcu.
279. Tannenbaum, R. i Schmidt, W.H. (1973). *How to Choose a Leadership Pattern*, „Harvard Business Review”, maj–czerwiec. Pozyskano z: <https://hbr.org/1973/05/how-to-choose-a-leadership-pattern> (dostęp: 29.11.2016).
280. Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
281. Taylor, I. (2008). *The Assessment and Selection Handbook. Tools, Techniques and Exercises for Effective Recruitment and Development*. London: Kogan Page.
282. Terelak, J.F. (1999). *Psychologia menedżera*. Warszawa: Difin.

283. Thomas, M. (2010). *Mistrzowskie zarządzanie ludźmi*. Warszawa: Wolters Kluwer.
284. Thorndike E.L. i Woodworth R.S. (1901). *The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions*, „Psychological Review”, 8, 247–261.
285. Tokarski, J. (red.), (1980). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN.
286. Turek, D. i Wojtczuk-Turek A. (2006). *Wybrane aspekty rozwijania kompetencji społeczno-psychologicznych menedżerów*. W: S. Konarski (red.), *Kompetencje społeczno-ekonomiczne ekonomistów i menedżerów* (s. 169–192). Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.
287. Turek, D. i Wojtczuk-Turek A. (2010). *Kompetencje transferowalne. Przegląd definicji, modeli i stanowisk teoretycznych*. W: S. Konarski, D. Turek (red.), *Kompetencje transferowalne* (s. 13–32). Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
288. Tyrańska, M. (2015). *Koncepcja systemu oceny kompetencji kadry menedżerskiej w przedsiębiorstwie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
289. Tyrańska, M. (2021). *Wybrane zagadnienia zarządzania kompetencjami pracowników w organizacji*. Warszawa: C.H.Beck.
290. Van Velsor, E. i Leslie, J.B. (1995). *Why executives derail: Perspectives cross time and cultures*. „Academy of Management Executive”, 9, 62–72.
291. Waćławska, P. (2008). *Jak dobrać bezbłędnych pracowników, czyli minimalizowanie ryzyka osobowego na etapie poprzedzającym nawiązanie stosunku pracy*. Warszawa: Wolters Kluwer business.
292. Wakselberg, V. (2011). *Czy testy osobowości mogą być optymalnym narzędziem w selekcji menedżerów?* W: T. Szustrowa (red.), *Testy w biznesie standardy i praktyka* (s. 139–155). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego sp. z o.o.
293. Ward, P. (2005). *Ocena pracownicza 360 stopni*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
294. Waszczak, S. (2009). *Postawy wobec różnorodności – uwarunkowania, próba typologii, implikacje* W: M. Juchnowicz (red.), *Kulturowe uwarunkowania zarządzania kapitałem ludzkim* (s. 75–85). Kraków: Wolters Kluwer.
295. Wawrzyniak, B. (1999). *Odnawianie przedsiębiorstwa. Na spotkanie XXI wieku*. Warszawa: Poltext.

296. Wąsowska-Bąk, K., Górecka, D. i Mazur, M. (2017). *Assessment/Development Center*. Warszawa: Wydawnictwo HELION.
297. Wdowicz, R. (1999). *Nie tylko wykład. Przegląd metod i technik szkoleń*, „Personel”, 11, 55.
298. Węglowska-Rzepa, K. (1990). *Trening psychologiczny – próba opisu*. W: M. Cenin (red.), *Trening psychologiczny jako metoda optymalizacji zdolności do działania. Prace psychologiczne*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
299. Whetten, D.A., Cameron, K.S. i Woods, M. (1996). *Developing management skills for Europe*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
300. Whiddett, S. i Hollyforde, S. (2003). *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
301. White, R. (1959). *Motivation reconsidered: The concept of competence*. „Psychological Review”, 66, 279–333.
302. Wieczorek, J. (2008). *Efektywne zarządzanie kompetencjami*. Gdańsk: Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr Sp. z o.o.
303. Wieczorek, J. (2010). *Zatrudnienie i rozwój pracowników z zastosowaniem metody Assessment Center Development Center*. Gdańsk: ODiDK.
304. Wiszejko-Wierzbička, D. (2013). *Kompetencje społeczne – rozpoznanie i rozwój*. Pozyskano z: <http://docplayer.pl/16124043-Kompetencje-spoeczne-rozpoznanie.html> (dostęp: 29.08.2016).
305. Witkowski, S.A. (2003). *Prognozowanie sukcesów zawodowych na podstawie biografii*. W: S.A. Witkowski (red.), *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu Tom. VI* (s. 239–250). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
306. Witkowski S.A. i Mesjasz J. (2003). *Blaski i cienie sukcesu zawodowego w ocenie adeptów – głos w dyskusji nad kształtowaniem kompetencji*. W: E. Bojar (red.), *Menedżer XXI wieku. Ile wiedzy, ile umiejętności?* (s. 143–153). Lublin: Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej.
307. Witkowski, S. i Listwan T. (red.), (2008). *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją*. Warszawa: Difin.
308. Wojciszke, B. (2009). *Człowiek wśród ludzi*. Warszawa: SCHOLAR.
309. Wojtczuk-Turek, A. (2010). *Rozwijanie kompetencji twórczych*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.
310. Wood, R. i Payne, T. (2006). *Metody rekrutacji i selekcji pracowników oparte na kompetencjach*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

311. Woodruffe, Ch. (2003). *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
312. Zaborowski, Z. (1997). *Trening interpersonalny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
313. Zaccaro, S.J. (2002). *Organizational leadership and social intelligence*. W: R.E. Riggio, S.E. Murphy, F.J. Pirozzolo (Red), *Multiple intelligences and leadership* (s. 29–54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
314. Zaccaro, S.J., & Bader, P. (2003). *E-leadership and the challenges of leading E-Teams: Minimizing the bad and maximizing the good*. „Organizational Dynamics”, 31(4), 377–387.
315. Zając, Cz. i Bąk-Grabowska, D. (2020). *Przedsiębiorstwo 4.0. Konsekwencje dla rynku pracy i implikacje dla zarządzania zasobami ludzkimi*. W: G. Bogdan, D. Kaczorowska-Spychalska (red.), *Technologie cyfrowe w biznesie. Przedsiębiorstwa 4.0 a sztuczna inteligencja* (s. 74–85). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
316. Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P. i Śliwińska, M. (1998). *NEO-FFI Inwentarz Osobowości NEO-FFI Paula T. Costy Jr. Roberta R. McCrae. Adaptacja polska*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
317. Zbiegień-Maciąg, L. (red.), (2002). *Zarządzanie pracownikami*. Kraków: AGH Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne.
318. Zieleniewski, J. (1982). *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do organizacji i kierowania*. Warszawa: PWN.
319. Ziębicki, B. (2020). *Holakracja jako nowa koncepcja elastycznej organizacji – próba oceny*, „Przegląd Organizacji”, 2, 3–10.
320. Zubrzycka-Maciąg T. (2007). *Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
321. Zwaans, A., Ten Dam, G. i Volman, M. (2006). *Teachers' Goals Regarding Social Competence*. „European Journal of Teacher Education”, 29 (2), 181–202.
322. Żukowski, P. (1998). *Podstawy organizacji pracy i kierowania*. Szczecin: Akademia Rolnicza.

Strony internetowe:

1. Akademia Leona Koźmińskiego, <http://www.kozminski.edu.pl/studia-podyplomowe/#Zarzadzanie|pl/oferta-edukacyjna/studiapodyplomowe/kierunki/akademia-kompetencji-menedzera/o-studiach/|0> (odczyt: 02.09.2021).
2. Portal Nauka Polska, <http://nauka-polska.pl> (odczyt: 21.09.2021).

3. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, <http://www.practest.com.pl/> (odczyt: 01.09.2021).
4. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, <http://oferta.sgh.waw.pl/pl/studiapodyplomowe/Strony/default.aspx> (odczyt: 02.09.2021).
5. Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, <http://www.podyplomowe.pl/zarządzanie> (odczyt: 08.07.2021).
6. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_en.pdf (odczyt: 20.04.2017).
7. Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, http://www.podyplomowe.ue.wroc.pl/114,799,psychologia_w_zarządzaniu.html (odczyt: 02.09.2021).
8. Uniwersytet Gdański, http://ug.edu.pl/oferta_ksztalcenia/studia_podyplomowe/33652/studia_podyplomowe_psychologia_przywodztwa_w_organizacjach (odczyt: 02.09.2021).
9. Akademia Leona Koźmińskiego, <http://www.kozminski.edu.pl/studia-podyplomowe/#Zarządzanie|pl/oferta-edukacyjna/studiapodyplomowe/kierunki/akademia-kompetencji-menedzera/o-studiach/|0> (odczyt: 02.09.2021).
10. Portal Nauka Polska, <http://nauka-polska.pl> (odczyt: 21.09.2021).
11. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, <http://www.practest.com.pl/> (odczyt: 01.09.2021).
12. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, <http://oferta.sgh.waw.pl/pl/studiapodyplomowe/Strony/default.aspx> (odczyt: 02.09.2021).
13. Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, <http://www.podyplomowe.pl/zarządzanie> (odczyt: 08.07.2021).
14. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_en.pdf (odczyt: 20.04.2017).
15. Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, http://www.podyplomowe.ue.wroc.pl/114,799,psychologia_w_zarządzaniu.html (odczyt: 02.09.2021).
16. Uniwersytet Gdański, http://ug.edu.pl/oferta_ksztalcenia/studia_podyplomowe/33652/studia_podyplomowe_psychologia_przywodztwa_w_organizacjach (odczyt: 02.09.2021).
17. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu <https://www.econ.umk.pl/studia-podyplomowe/budowanie-kompetencji-menedzerskich-liderow-biznesu/> (odczyt: 02.09.2021).
18. [wa_w_organizacjach](http://www.podyplomowe.pl/zarządzanie) (odczyt: 02.09.2021).

19. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu <https://www.econ.umk.pl/studia-podyplomowe/budowanie-kompetencji-menedzerskich-liderow-biznesu/> (odczyt: 02.09.2021).

SPIS RYSUNKÓW

Rysunek 1. Wyższy poziom zarządzania (top management) – zakres zarządzania	20
Rysunek 2. Średni poziom zarządzania (middle management) – zakres zarządzania	21
Rysunek 3. Niższy poziom zarządzania (supervisory management) – zakres zarządzania	22
Rysunek 4. Tradycyjny i nowy styl kierowania	29
Rysunek 5. Trójkomponentowy model kompetencji	33
Rysunek 6. Relacje między kwalifikacjami a kompetencjami pracowniczymi	37
Rysunek 7. Model uwarunkowań kompetencji psychologiczno-społecznych	46
Rysunek 8. Diagnozowanie	66
Rysunek 9. Schemat ośrodka rozwoju	70
Rysunek 10. Schemat metody ośrodka oceny	71
Rysunek 11. Ocena pracownicza 360 stopni	74
Rysunek 12. Rozwój psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich	97
Rysunek 13. Cykl uczenia się przez doświadczenie Davida Kolba	102
Rysunek 14. Cykl uczenia się przez doświadczenie Kolba w szkoleniu kompetencji psychologiczno-społecznych	116
Rysunek 15. Główne formy aktywności i rodzaje interwencji <i>coacha</i> i mentora w aspekcie różnic i podobieństw	118
Rysunek 16. Czynniki wpływające na transfer efektów szkolenia	126

Rysunek 17. Skale BIP	141
Rysunek 18. Czynniki BIP – polska normalizacja	141
Rysunek 19. Wyzwania współczesnych menedżerów – odpowiedzi menedżerów II i III szczebla.	154
Rysunek 20. Wyzwania współczesnych menedżerów – odpowiedzi menedżerów I szczebla	155

SPIS TABEL

Tabela 1.	Role menedżerskie według Mintzberga	17
Tabela 2.	Kompetencje menedżerskie a poziom kierowania	23
Tabela 3.	Prace badawcze i naukowe polskich badaczy z zakresu kompetencji menedżerskich	48
Tabela 4.	Kompetencje przywódcze menedżerów przyszłości.	51
Tabela 5.	Zbiorcza lista najważniejszych, zapewniających sukces cech menedżera	52
Tabela 6.	Zadania w Ośrodku oceny i rozwoju	68
Tabela 7.	Metody diagnozy kompetencji psychologiczno-społecznych – mierzony aspekt i zastosowanie w procesach organizacyjnych.	91
Tabela 8.	Porównanie elementów procesu nauczania/uczenia się w podejściu aktywizującym i tradycyjnym.	107
Tabela 9.	Metody doskonalenia psychologiczno-społecznych kompetencji menedżerskich	125
Tabela 10.	Szczebel zarządzania i wielkość reprezentowanego przez badanych przedsiębiorstwa	133
Tabela 11.	Wiek badanych a staż pracy na stanowiskach kierowniczych	133
Tabela 12.	Test Kompetencji Menedżerskich – statystyki opisowe	161
Tabela 13.	Test Shapiro-Wilk dla TKM	161
Tabela 14.	Korelacje (rho Spearmana) między wynikami TKM a wynikami BIP – skale psychospołeczne (N = 200)	162
Tabela 15.	Korelacje (rho Spearmana) między wynikami TKM a wynikami w skalach BIP: obszary Orientacja zawodowa, Motywacja zawodowa i skala Praca pod presją	163

Tabela 16.	Wyniki uzyskane przez badanych w skalach BIP	165
Tabela 17.	Test Shapiro-Wilk dla skal BIP	169
Tabela 18.	Korelacje Rho Spearmana pomiędzy BIP oraz TKM a intensywnością naturalnego treningu społecznego (ilość aktywności podejmowanych w okresie, kiedy badani byli uczniami i/lub studentami).	180
Tabela 19.	Korelacje Rho Spearmana pomiędzy BIP oraz TKM a udziałem szkoleniach	188
Tabela 20.	Interkorelacje między wynikami surowymi w skalach BIP dla całej próby	190
Tabela 21.	Średnie rang dla TKM	195
Tabela 22.	Średnie rang skal BIP: kompetencje społeczne i psychologiczne	195
Tabela 23.	Średnie rang skal BIP: kompetencje psychospołeczne BIP, kompetencje i inne charakterystyki związane z dominowaniem w sytuacjach społecznych	196
Tabela 24.	Statystyki testu Kruskala-Wallisa.	197

SPIS WYKRESÓW

- Wykres 1. Procentowy udział kobiet i mężczyzn w badaniu. 132
- Wykres 2. Liczba osób na stanowiskach kierowniczych (kierowników, dyrektorów, członków zarządu, prezesów) w reprezentowanych przez badanych przedsiębiorstwach 134
- Wykres 3. Branże reprezentowane przez badanych 135
- Wykres 4. Zasięg terytorialny reprezentowanego przedsiębiorstwa . . 135
- Wykres 5. Histogram – wyniki BIP w skali Wrażliwość społeczna . . . 166
- Wykres 6. Histogram – wyniki BIP w skali Otwartość na relacje 166
- Wykres 7. Histogram – wyniki BIP w skali Towarzystwo 167
- Wykres 8. Histogram – wyniki BIP w skali Asertywność 167
- Wykres 9. Histogram – wyniki BIP w skali Stabilność emocjonalna . . 168
- Wykres 10. Histogram – wyniki BIP w skali Pewność siebie 168
- Wykres 11. Wyniki w skalach BIP a zajmowany przez badanych szczebel zarządzania 170
- Wykres 12. Zagregowanie wyniki BIP dla skal tworzących czynniki: Dominowanie i Kompetencje psychospołeczne – relacyjne a szczebel zarządzania 172
- Wykres 13. Wyniki BIP (skale psychospołeczne) – branże 173
- Wykres 14. Wyniki TKM – branże 173
- Wykres 15. Aktywności podejmowane w trakcie studiów 175
- Wykres 16. Aktywność podejmowana w trakcie studiów a szczebel zarządzania 176
- Wykres 17. Średnie wyniki w BIP a różnego rodzaju aktywności podejmowane w trakcie, kiedy badani byli uczniami/studentami . 178

Wykres 18. Średnie wyniki w TKM a różnego rodzaju aktywności podejmowane w trakcie, kiedy badani byli uczniami/studentami	179
Wykres 19. Sposoby spędzania wolnego czasu	181
Wykres 20. Uczestnictwo w różnych formach rozwoju kompetencji psychologiczno-społecznych	183
Wykres 21. Uczenie się i dokonalenie kompetencji psychologiczno-społecznych a staż	184
Wykres 22. Uczenie się i dokonalenie kompetencji psychologiczno-społecznych a szczebel zarządzania	185
Wykres 23. Wyniki w wybranych skalach BIP a łączny staż pracy na stanowiskach kierowniczych	193
Wykres 24. Wyniki w czynniku Dominowanie: Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja Przywództwa, Pewność siebie, Asertywność a staż pracy	199
Wykres 25. Wyniki w czynniku Dominowanie: Motywacja osiągnięć, Motywacja władzy, Motywacja Przywództwa, Pewność siebie, Asertywność a zajmowany szczebel zarządzania.	200