

e-mentor

DWUMIESIĘCZNIK SZKOŁY GŁÓWNEJ HANDLOWEJ W WARSZAWIE
WSPÓŁWYDAWCA: FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJ KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

2014, nr 1 (53)



T. Jankowski, *Assessment Center jako metoda rozwojowa – zastosowanie Assessment Center w procesie doradztwa kariery osób planujących wejście na rynek pracy*, „e-mentor” 2014, nr 1 (53), s. 21–30,
<http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/53/id/1073>.

Assessment Center jako metoda rozwojowa – zastosowanie Assessment Center w procesie doradztwa kariery osób planujących wejście na rynek pracy



Tomasz Jankowski

Artykuł przybliży zasady zastosowania sesji Assessment Center w doradztwie kariery osób wchodzących na rynek pracy. Przedstawione w opracowaniu spojrzenie na sesję Assessment Center pozwala ująć ją jako proces uczenia się osób dorosłych – nie tylko studentów. Uzyskiwane w ramach tego procesu wsparcie, szczególnie nastawione na identyfikację obszarów związanych z efektywnością wykonywanych obowiązków zawodowych, czyni AC ważnym narzędziem pracy doradców zawodowych, pod warunkiem zapewnienia im znacznie szerszych zasobów (czasu, odpowiedniej struktury organizacyjnej jednostki zajmującej się doradztwem itp.) niż to ma miejsce w przypadku tradycyjnych biur karier. W pierwszej części artykułu wskazano najważniejsze cechy, jakimi powinna charakteryzować się sesja Assessment Center. Następnie omówiono wybrane elementy procesu tworzenia i realizacji sesji na przykładzie projektu rozwojowego zrealizowanego w biurze karier Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w latach 2009–2013.

Współczesne przeobrażenia karier zawodowych determinowane są z jednej strony koniecznością stosowania przez przedsiębiorstwa elastycznych form zatrudnienia, które stanowią warunek efektywnego adoptowania się do zmian następujących w otoczeniu firm, a z drugiej strony nietrwałością funkcjonowania podmiotów gospodarczych¹. Czynniki te wpływają na pojawianie się nowych modeli karier, określanych zbiorczym pojęciem „nowej kariery”² czy też „kariery przedsiębiorczej”³. Zasoby

kompetencyjne, które zapewniają osiągnięcie sukcesu zawodowego w ramach wymienionych modeli, to głównie: orientacja na ryzyko (zdolność do zaakceptowania złożoności podejmowanych decyzji, wagi wyborów i ponoszonego w związku z nimi ryzyka), samopoznanie i doskonalenie się, wewnątrzsterowność, profesjonalizm, zatrudnialność (zdolność do bycia zatrudnionym, w tym śledzenie trendów na rynku pracy i dopasowywanie się do nich, budowanie sieci kontaktów i autopromocja). Wspólnym mianownikiem wymienionych zasobów jest odniesienie ich do indywidualnej dyspozycji jednostki bazującej na określonych postawach oraz kumulacji wiedzy i umiejętności. Trzy wymienione elementy (postawy, wiedza, umiejętności) stanowią składowe tzw. kompetencje miękkich, które decydują o sukcesie kształtowania karier zawodowych jednostek⁴, dlatego to na nich powinno być skoncentrowane współczesne doradztwo zawodowe. Zmiany związane z przejściem od doradztwa zawodowego do doradztwa kariery⁵ wymagają poszerzenia wachlarza stosowanych narzędzi o takie, które wchodzi w interakcję z klientem, wspierają go w podejmowaniu decyzji i dają informację zwrotną na temat posiadanych zasobów, przede wszystkim w perspektywie aktualnych wymogów rynku pracy. Wykorzystanie Assessment Center jako elementu doradztwa kariery pozwala na spełnienie wymienionych postulatów i wsparcie jednostki w rozwijaniu kompetencji wymaganych na rynku pracy.

¹ P. Bohdziewicz, *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2010, nr 3–4, s. 40–41.

² M. Rutkowska, „Nowa kariera” i jej egzemplifikacje w postaci kariery proteuszowej i kariery bez granic, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2010, nr 1, s. 9–20, <https://www.ipiss.com.pl/?zsl=nowa-kariera-i-jej-egzemplifikacje-w-postaci-kariery-proteuszowej-i-kariery-bez-granic>, [24.01.2014].

³ P. Bohdziewicz, dz.cyt.

⁴ Por. A. Bańka, *Nowe kierunki rozwoju współczesnego poradnictwa zawodowego*, http://www.doradca-zawodowy.ecorys.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=104&Itemid=44&limit=1&limitstart=2, [19.02.2014].

⁵ Związane z odejściem od procesu doradztwa jako jednorazowej decyzji dotyczącej wyboru zawodu lub wsparcia osoby mającej problemy na rynku pracy do doradztwa towarzyszącego jednostce przez całe życie, powiązanego z systemem uczenia się przez całe życie. Por. B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2011, s. 34.

Assessment Center – podstawowe założenia

Assessment Center (AC) jest jednym z najefektywniejszych sposobów oceny pracowników (kandydatów) we współczesnym zarządzaniu zasobami ludzkimi. Jego sukces na arenie międzynarodowej, notowany już od lat osiemdziesiątych XX wieku, wynika z możliwości oceny wielu aspektów funkcjonowania pracownika. Ocenie poddawane są między innymi uzdolnienia, osobowość, zachowania związane z określonym stanowiskiem. Termin Assessment Center tłumaczony jest często jako „ocena zintegrowana” lub „ośrodek (centrum) oceny”⁶.

Zgodnie z założeniami przyjętymi podczas 34. *International Congress on Assessment Center Methods*⁷ AC stanowi proces, podczas którego wielu asesorów stosuje różne techniki w celu sporządzenia oceny dotyczącej zakresu, w jakim osoba oceniana wykazuje określone kompetencje. Jednocześnie warto podkreślić, że te same zasady, metody i techniki stosujemy w odniesieniu do dwóch zbliżonych form oceny: Assessment Center i Development Center. Różnice dotyczą głównie funkcji, jaką pełnią w organizacji: Assessment Center skupia się na wyborze kandydatów do pracy lub awansu, a Development Center na zdefiniowaniu potencjału jednostek czy też zespołów i określeniu obszarów rozwoju. W niniejszym artykule rozróżnienie to nie będzie eksponowane – mówiąc o Assessment Center, autor ma na myśli opis metody, która może być zastosowana zarówno w ośrodkach oceny, jak i ośrodkach rozwoju.

AC to znormalizowana diagnoza zachowań przeprowadzana na podstawie różnorodnych danych. Dokonują jej niezależni sędziowie (zwani właśnie asesorami), którzy uzgadniają ocenę dotyczącą wskaźników zachowań w trakcie rozmów podsumowujących lub w wyniku ich łączenia z zastosowaniem technik statystycznych.

Za Assessment Center można uznać ocenę, która spełnia szereg kryteriów⁸:

1. Ocena powinna być poprzedzona analizą zachowań pożądanых na danym stanowisku, poprzez określenie kompetencji istotnych z punktu widzenia tego stanowiska (istniejącego lub planowanego) – powiązane ze sobą kompetencje tworzą tzw. model kompetencyjny.

2. Ocena powinna się opierać się na klasyfikacji zachowań, tzn. możliwe jest przyporządkowanie określonych zachowań uczestników do wybranych kategorii zachowań związanych z umiejętnościami, wiedzą itp.
3. Techniki oceny powinny umożliwiać ocenę założonych kompetencji wynikających z analizy stanowiska pracy. Ćwiczenia powinny być tak skonstruowane, by umożliwiały wystąpienie określonych zachowań podczas ich przeprowadzania.
4. Powinny zostać zastosowane różne techniki oceny (np. testy, wywiady, kwestionariusze i symulacje)⁹. Wcześniej należy je przetestować pod kątem rzetelności, obiektywności i trafności na grupach o podobnych cechach jak grupa docelowa podlegająca ocenie. Sugerowane jest także przeprowadzenie oceny kompetencji przez ekspertów z obszaru poddawanego ocenie.
5. Ocena zintegrowana powinna zawierać co najmniej jedną symulację. Symulacja to ćwiczenie wykorzystywane do wywołania zachowań świadczących o jakości wykonywania obowiązków zawodowych w odpowiedzi na określone bodźce. Ustalając liczbę symulacji, należy pamiętać o tym, by zapewniły zbadanie wszystkich kompetencji zdefiniowanych dla określonego stanowiska pracy. Liczba zawartych w symulacji bodźców charakterystycznych dla określonego stanowiska pracy może być różna, w zależności od celów danej sesji. Przykładowo w przypadku wczesnego rozpoznania i wyboru programu szkoleń dla personelu niekierowniczego można przyjąć relatywnie niewielką liczbę bodźców charakterystycznych dla określonego stanowiska pracy, w przeciwieństwie do diagnozowania konkretnych potrzeb szkoleniowych dla personelu zarządzającego. Symulacje powinny umożliwić ujawnienie zachowań oddających poziom kompetencji w zakresie wykonywanych obowiązków zawodowych.
6. W ocenie każdego z uczestników powinni uczestniczyć różni asesorzy. Wskazane jest różnicowanie asesorów ze względu na dane demograficzne oraz doświadczenie. Stosunek liczby asesorów do liczby ocenianych zależy od wielu czynników, m.in.: typu ćwiczeń, złożoności oceny, stopnia wyszkolenia asesorów i ich doświadczenia, celów oceny.

⁶ A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, wyd. II zmienione, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2008, s. 246.

⁷ Kongres przyjął dokument *Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Center Operations (Wytyczne i rozważania etyczne w Assessment Center)*, który zawiera główne zalecenia dla podmiotów stosujących AC, tj. specjalistów i doradców z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi (HRM), specjalistów projektujących i wprowadzających Assessment, menedżerów decydujących o użyciu AC, asesorów.

⁸ *Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Center Operations*, „International Journal of Selection and Assessment” 2009, Vol. 17, No. 3, <http://www.assessmentcenters.org/articles.asp>, [22.01.2013].

⁹ Aspekt ten w polskiej literaturze przedmiotu jest całkowicie pomijany, a Assessment Center sprowadza się często do zastosowania jednej techniki – symulacji podczas jedno- lub dwudniowej sesji. Zgodnie z wymienionymi wytycznymi jest to jednak podejście błędne, gdyż nie ma w nim miejsca na zastosowanie różnych źródeł danych – co znacznie ogranicza rzetelność wyników.

7. Uczestniczący w AC asesorzy muszą zostać wyszkoleni i potwierdzić, że posiadają odpowiednie przygotowanie do pełnienia tej funkcji.
8. Asesorzy muszą dokumentować obserwowane zachowania uczestników sesji. Możliwe jest wykorzystanie odręcznych notatek oraz odznaczania zachowań na listach kontrolnych. Asesor powinien podsumować ocenę dokonywaną podczas sesji i przygotować dokumentację potwierdzającą jego stanowisko.
9. Końcowa ocena każdego indywidualnego zachowania (każdej kategorii zachowań) musi opierać się na połączeniu informacji od różnych asesorów lub statystycznym podsumowaniu wyników.

Sesje AC jako element kompleksowego procesu doradztwa kariery zostały wykorzystane w latach 2010–2013 w Biurze Karier Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w realizacji tzw. Akademii Rozwoju Kompetencji. Wzięło w niej udział 270 studentów i absolwentów¹⁰ UMK.

Celem Akademii było rozwijanie u studentów kompetencji wymaganych od nich jako przyszłych pracowników. Ocena zintegrowana, stanowiąca główny element Akademii, pozwoliła na zidentyfikowanie kompetencji oraz zmotywowanie uczestników projektu do dalszego rozwoju, m.in. dzięki przekazaniu im wskazówek w zakresie kształtowania ścieżki zawodowej. Jednocześnie ocena zintegrowana spełnia warunki, które należy uwzględnić w pracy z osobami dorosłymi¹¹:

1. Opiera się na zindywidualizowanym programie edukacyjnym (kolejne etapy projektu są dopasowane do zidentyfikowanych dla jednostki celów i wyników oceny kompetencji).
2. Praca zapoczątkowana w trakcie zajęć rozwija się także poza nimi (sesja ujawnia pewne zachowania, a otrzymana przez ocenianego informacja zwrotna pozwala na ich dalszą twórczą modyfikację w rzeczywistości zawodowej).
3. Proces uczenia się podlega kontroli i ewaluacji (tworzone są raporty podsumowujące zachowania i zawierające wskazówki rozwojowe).

Przeprowadzono trzy edycje Akademii, każda odbyła się w trakcie roku akademickiego. Podzielono je na cztery etapy, zmierzające do uzyskania założonych celów:

- ocena zintegrowana cz. 1 – przeprowadzenie wywiadu kompetencyjnego, określenie i doprecyzowanie celów zawodowych;
- ocena zintegrowana cz. 2 – symulacje: analiza zachowania uczestników w trakcie wykonywania ćwiczeń symulacyjnych;

- ocena zintegrowana cz. 3 – rozmowa, podczas której omawiane są wyniki AC i wywiadu kompetencyjnego (tzw. *feedback*);
- cykl szkoleń – dwa szkolenia w wymiarze 12 godzin, każde ze szkoleń zaplanowano tak, by poruszana na nich tematyka dotyczyła kompetencji zidentyfikowanych jako deficytowe z punktu widzenia ustalonego celu zawodowego.

W tym miejscu warto podkreślić, że realizacja tak rozbudowanego programu rozwojowego z wykorzystaniem sesji Assessment Center nie byłaby możliwa bez zaangażowania środków finansowych Europejskiego Funduszu Społecznego. Wykorzystywanie prezentowanej tu metody przez pracodawców jest bardzo ograniczone ze względu na wysokie koszty, związane z koniecznością zaangażowania wielu wyspecjalizowanych pracowników prowadzących i przygotowujących sesje. Wymusza to oszczędne wykorzystywanie metody w procesie rekrutacji lub rozwoju kadry menedżerskiej. Jeśli metoda ta jest stosowana w rekrutacji na niższe stanowiska, dzieje się to przeważnie na jednym z jej ostatnich etapów.

Przedmiot oceny – kompetencje

Przedmiotem oceny podczas sesji są kompetencje. Pojęcie kompetencji definiowane jest w oparciu o zrelatywizowane potrzeby przedsiębiorstwa lub instytucji – wymagania danego stanowiska pracy. Kompetencja integruje umiejętności, wiedzę i postawy, które decydują o sukcesie wykonywanych przez pracownika czynności zawodowych¹². Dzięki kompetencyjnemu systemowi oceny przełożony może np. ocenić, czy rozwój kompetencji delegowania i zarządzania zespołem pozwala na awansowanie danego pracownika na stanowisko kierownicze.

W ocenie kompetencji stosuje się podejście behawioralne, co oznacza, że muszą one być z założenia obserwowalne i mierzalne. Pozwala to na określenie poziomu przyswojenia kompetencji u pracownika lub kandydata do pracy, a w kolejnych etapach kariery zawodowej – na ich rozwijanie.

Wszystkie kompetencje niezbędne w danym przedsiębiorstwie wraz z opisem kompetencji wymaganych na poszczególnych stanowiskach stanowią spójną całość nazywaną modelem kompetencji. Trudno znaleźć dwa identyczne modele, gdyż specyfika funkcjonowania każdego z przedsiębiorstw jest inna. Inaczej sformułowana jest misja, wartości, inaczej wygląda kultura organizacyjna¹³.

Podstawą oceny kompetencji w realizowanym projekcie było ich precyzyjne zdefiniowanie i opi-

¹⁰ Z Wydziału Chemii, Wydziału Fizyki, Astronomii i Informatyki Stosowanej, Wydziału Matematyki i Informatyki.

¹¹ K. Mikołajczyk, *Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia*, „e-mentor” 2011, nr 2 (39), s. 69–77, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/39/id/831>, [03.03.2013].

¹² Por. A. Poczowski, dz.cyt., s. 117–120.

¹³ Ch. Woodruffe, *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników*, Wolters Kluwer, Warszawa 2003. s. 105.

Tabela 1. Przykład definicji i przyporządkowanych im tzw. wymiarów wskaźników behawioralnych

Zarządzanie zespołem
Tworzenie zespołów i zarządzanie nimi, rozumienie ich potrzeb oraz mobilizowanie ich do jak najefektywniejszego działania
Efektywne budowanie zespołu
Wyznaczanie celów (SMART – <i>Simple, Measurable, Achievable, Relevant, Timely defined</i>) i wspieranie w ich realizacji
Integrowanie i motywowanie zespołu
Przekazywanie informacji zwrotnych
Reprezentowanie interesów zespołu na zewnątrz

Źródło: opracowanie własne na podstawie Model Kompetencji Zawodowych dla studentów i absolwentów WMiI, WFAiS, WCh UMK w Toruniu, 2011.

Tabela 2. Kompetencje wchodzące w skład MKZ

Komunikatywność	Samodzielność	Dążenie do rozwoju
Kreatywność	Sumiennosc i dokładność	Mobilizowanie innych
Myślenie analityczne	Orientacja na cel	Zaangażowanie
Elastyczność	Nastawienie biznesowe	Etyka i profesjonalizm
Asertywność	Praca zespołowa	Planowanie i koordynowanie
Odporność na stres	Budowanie relacji	Organizacja pracy
Branie odpowiedzialności	Orientacja na klienta	Zarządzanie zespołem
Wytrwałość i konsekwencja	Uczenie i szkolenie	Delegowanie

Źródło: Model Kompetencji Zawodowych dla studentów i absolwentów WMiI, WFAiS, WCh UMK w Toruniu, 2011.

sanie na skali określającej różne poziomy biegłości. W założeniach model miał być dopasowany do potrzeb pracodawców, a jednocześnie możliwie najbardziej uniwersalny. Ostatecznie zwyciężyła koncepcja opracowania szerokiego modelu kompetencyjnego:

- składającego się z dużej liczby kompetencji,
- dotyczącego różnych pracodawców,
- w którym kompetencje składają się ze wskaźników pokazujących różne konteksty wykonywania zadań (nie skupiono się na zadaniach specyficznych), co umożliwia całościowe rozwijanie kompetencji.

Opracowany Model Kompetencji Zawodowych (MKZ) miał być podporządkowany celom rozwojowym, a jednocześnie pokazywać charakter wykonywanych obowiązków zawodowych. Takie podejście nie spełnia założeń modelu, który miałby zostać zaadaptowany w konkretnej firmie czy instytucji, jednakże specyfika przyjętego rozwiązania odpowiadała celom rozwoju osób o małym doświadczeniu zawodowym, które dopiero stają (lub staną) przed wyborem ścieżki zawodowej. MKZ, będący odzwierciedleniem ogólnych oczekiwań pracodawców, jest wystarczający dla przeprowadzania rozwojowych sesji AC.

Na model składają się ogółem 24 kompetencje, opisane na skali określającej rozwój kompetencji. Przykład tzw. skali obserwacyjnej, która zawiera sugestie pożądanych zachowań na określonych poziomach, w obrębie poszczególnych wymiarów danej kompetencji, zaprezentowano w tabeli 3.

Techniki i narzędzia oceny

Rekomendacje przedstawione w pierwszej części artykułu zakładają stosowanie różnego typu technik podczas sesji AC. Za technikę uznano w tym przypadku zespół narzędzi umożliwiających zebranie podobnego typu danych, pochodzących z podobnych źródeł (nie wyklucza to zastosowania różnych narzędzi w ramach jednej techniki). W Assessment Center powinny zostać wykorzystane co najmniej dwie techniki, co jest związane z uzyskiwaniem danych z różnych źródeł. Tym samym określenie głównych technik wydaje się niezbędne dla zbudowania prawidłowego centrum oceny. Jedną ze stosowanych technik powinny być symulacje.

Ocena może opierać się wyodrębnieniu zachowań, które ujawniały się w przeszłości (wywiad kompetencyjny), są deklarowane (samoocena, kwestionariusze, testy), zostały dostrzeżone podczas wykonywania rzeczywistych działań w pracy (ocena 360°) lub pojawiają się w wyniku symulacji zadań spotykanych w pracy (narzędzia symulacyjne). Nie jest to jednak katalog zamknięty – należy go rozwijać, poszukując nowych metod, dostosowanych do indywidualnych celów oceny zintegrowanej.

Zaproponowany schemat wprowadza podział na techniki i narzędzia stosowane w sesji AC, co ułatwia włączenie ich do praktyki sesji Assessment Center. Jednocześnie takie podejście usprawnia tworzenie reguł oceny uczestników sesji oraz ocenę efektywności uzyskanych wyników.

Assessment Center jako metoda rozwojowa...

Tabela 3. Przykład macierzy oceny kompetencji – tworzenie zespołów i zarządzanie nimi

	-1	0	1	2	3
	utrudnianie, uniemożliwianie pracy, demobilizowanie siebie lub innych, psucie atmosfery lub efektów pracy innych, regularne marnowanie zasobów	bierno obserwowanie, niepodjęcie celowych działań, wykonywanie działań zastępczych, niereagowanie na okazywane wsparcie i pomoc innych	działanie w dobrym kierunku, ale wymagające wsparcia, zachęty, pomocy z zewnątrz, brak samodzielności w działaniu	samodzielne wykorzystywanie wiedzy i umiejętności, sprawne i efektywne działanie, dążenie do realizowania celów i osiągnięcie ich	pomaganie, wspieranie, inspirowanie, przekraczanie celów, usprawnianie pracy, tworzenie nowych metod działania
efektywne budowanie zespołu	nie potrafi zbudować zespołu, stosuje i akceptuje zachowania nieetyczne (np. mobbing, molestowanie), faworyzuje niektórych pracowników	nie poświęca czasu i uwagi na tworzenie i rozwijanie zespołu (np. rekrutując, nie zwraca uwagi na dopasowanie osoby do zespołu, nie rozwija podwładnych, akceptuje nieadekwatny indywidualizm, nie dbając o współpracę)	podjęte działania mające na celu budowanie i rozwijanie zespołu są nieregularne i nie zawsze spójne	tworzy efektywny zespół: rekrutuje odpowiednich ludzi, regularnie ich ocenia, rozwija i szkoli, integruje wokół celów zespołowych, dba o współpracę	wspiera pracowników w rozwoju własnym, mając na uwadze ich przyszły rozwój w organizacji, wspiera innych w budowaniu efektywnych zespołów
wyznaczanie celów (SMART – Simple, Measurable, Achievable, Relevant, Timely defined) i wspieranie w ich realizacji	wyznacza cele niezgodne (sprzeczne) z metodą SMART i celami organizacji	nie wyznacza celów zespołowi	wyznacza zespołowi cele spójne z celami organizacji, ale nie zawsze zgodne ze wszystkimi wskaźnikami metody SMART, na ogół nie wspiera w trakcie ich realizacji	wyznacza zespołowi cele spójne z celami organizacji i w pełni zgodne z metodą SMART, adekwatnie wspiera w trakcie ich realizacji	wyznaczane przez niego cele są wysoce motywujące i rozwijające dla zespołu
integrowanie i motywowanie zespołu	podjęte działania dezintegrujące i demotywyjące zespół (inicjuje kłótnie między członkami zespołu, przekazuje plotki, krytykuje, niesłusznie obwinia itp.), podejmuje nieudolne próby motywowania (np. zbyt natarczywe), które w efekcie demotywiają	nie podejmuje żadnych działań mających na celu zintegrowanie i zmotywowanie zespołu	podjęte próby zintegrowania i zmotywowania zespołu, stosuje jedynie podstawowe techniki motywacyjne (np. premie, podwyżki, powierzchowne pochwały lub upomnienia), jego działania często są niewystarczająco skuteczne	podjęte liczne skuteczne różnorodne działania mające na celu zintegrowanie i zmotywowanie zespołu (świętuje sukcesy, chwali, docenia, organizuje spotkania integracyjne itp.)	swoją postawą i działaniami wywiera silny i pozytywny wpływ nawet na pracowników o odmiennych poglądach; skutecznie integruje i motywuje zespół także w bardzo trudnych sytuacjach
przekazywanie informacji zwrotnych	przekazuje niezgodne z prawdą informacje zwrotne	nie przekazuje informacji zwrotnych	przekazuje częściowe (niepełne) informacje zwrotne (np. głównie skoncentrowane na rzeczach negatywnych albo odwrotnie), robi to nieregularnie	regularnie przekazuje pełne informacje zwrotne	przy każdej okazji przekazuje pełne informacje zwrotne, robi to w taki sposób, aby pozytywnie wpłynąć na zaangażowanie i motywację pracowników, niezależnie od rodzaju informacji
reprezentowanie interesów zespołu na zewnątrz	źle reprezentuje interesy zespołu (deprecjonuje jego pracę, nie godzi się na ewentualne nagrody i pochwały ze strony innych), odpowiedzialnością za błędy zespołu obarcza inne osoby	nie dba o interesy zespołu, nie reprezentuje ich na zewnątrz, nie bierze odpowiedzialności za zespół	w sprzyjających sytuacjach reprezentuje interesy zespołu na zewnątrz (np. gdy zespół odnosi sukcesy), czasami nie bierze odpowiedzialności za niego i nie broni go w sytuacjach trudnych	reprezentuje interesy zespołu na zewnątrz, pokazuje jego sukcesy, tłumaczy porażki, broni przed oskarżeniami, dba o sprawiedliwy podział zasobów (premie, pomieszczenia biurowe itp.) w organizacji, bierze odpowiedzialność za zespół	w każdej sytuacji dba o wizerunek i interesy zespołu, bierze odpowiedzialność nawet za duże błędy i niepowodzenia zespołu

Źródło: Model kompetencji zawodowych dla studentów i absolwentów WMiI, WFAiIS, WCh UMK w Toruniu, 2011.

Tabela 4. Systematyzacja technik i narzędzi realizowanych w centrum oceny

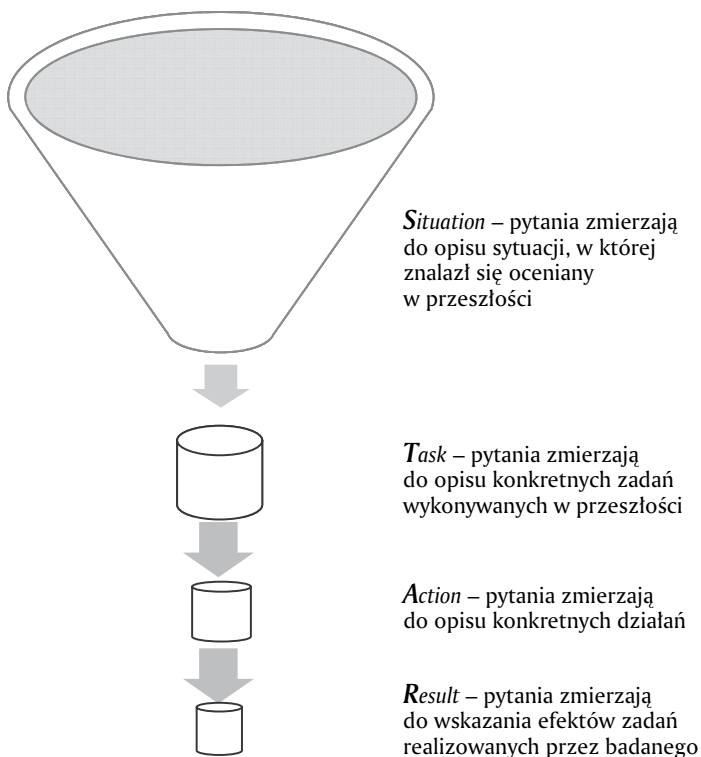
Wybrane techniki AC
Wywiad kompetencyjny
Testy kompetencyjne <ul style="list-style-type: none"> • testy introspekcyjne • testy wykonania
Kwestionariusz kompetencyjny
Inne testy/kwestionariusze
Symulacje, np. <ul style="list-style-type: none"> • koszyk zadań (in basket) • prezentacje • zadania grupowe • dyskusje grupowe • wywiady • scenki • poszukiwanie faktów

Źródło: opracowanie własne.

Prawidłowy układ technik i narzędzi powinien być podporządkowany celom sesji, poszukiwanym zachowaniom. Jednocześnie należy pamiętać o ewaluacji procesu – ocenie skuteczności stosowanych narzędzi i zrozumienia ich przez uczestników i asesorów.

Tym samym każda nowa technika czy narzędzie wymagają pilotażu oraz solidnej analizy dokonywanej przez ekspertów.

Rysunek 1. Schemat wywiadu kompetencyjnego, STAR



Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów szkoleniowych firmy Schenk Institute Consulting.

Techniki zastosowane w przykładowej sesji AC Biura Karier UMK

Wywiad kompetencyjny

Pierwszą z wykorzystanych technik – ze względu na łatwość zastosowania – był wywiad kompetencyjny. Miał on stanowić element wstępnej rozmowy doradczej, podczas której przygotowywano uczestnika do udziału w dalszej części sesji i dokonywano wstępnego pomiaru kompetencji. Wywiad kompetencyjny przeprowadzany był przeważnie w pierwszym miesiącu danej edycji Akademii Rozwoju Kompetencji. Następnie uczestnicy oczekiwali na drugą część – czyli sesję AC opartą na symulacjach.

Wywiad kompetencyjny jest metodą oceny kompetencji, która swoje źródło ma w tzw. wywiadzie psychologicznym. Celem wywiadu jest ocena kompetencji na podstawie zadań i czynności wykonywanych (zachowań przejawianych) przez ocenianego w przeszłości. Uczestnikami wywiadu są dwie osoby: badany i oceniający, który przeprowadza wywiad. Jest to typ wywiadu ustrukturyzowanego, zorientowanego na przeszłość. Wywiad przeprowadzany jest według określonego schematu (rys. 1), w którym rozpoczyna się od pytań ogólnych, a następnie przechodzi się do pytań doprecyzowujących udzielone odpowiedzi.

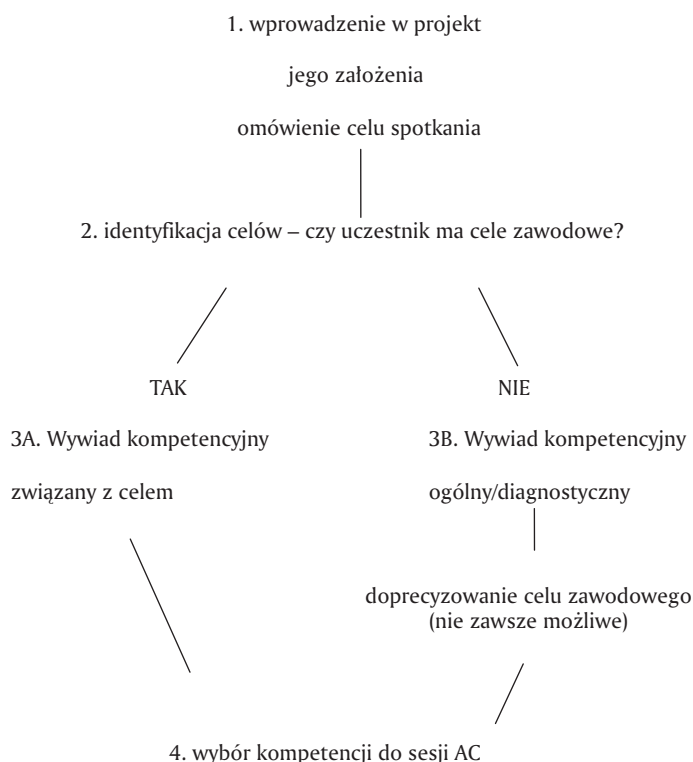
W trakcie jednej rozmowy dokonuje się oceny maksymalnie sześciu najważniejszych kompetencji. Czas poświęcony na jedną kompetencję nie powinien przekroczyć 15 minut. Oceniający na bieżąco, w trakcie trwania wywiadu, dokonuje analizy kompetencji poprzez porównanie zachowań charakterystycznych dla poziomów badanych kompetencji z zachowaniami, które wystąpiły w działaniach ujawnionych podczas wykonywania obowiązków zawodowych w przeszłości. W przypadku kompetencji, na które składa się 4–5 wymiarów/wskaźników, za wiarygodną ocenę uznaje się taką, która opiera się na minimum trzech z nich.

Uznaje się, że wywiad powinien być stosowany jako wstępna diagnoza kompetencji, która w dalszej części zostanie poddana szczegółowej analizie.

W ramach Akademii Rozwoju Kompetencji powyższy schemat wywiadu został wypełniony treściami charakterystycznymi dla realizowanego projektu, co wskazano na rysunku 2.

Taki schemat rozmowy ułatwiał uczestnikowi właściwe rozpoczęcie projektu – dzięki wyjaśnieniu jego założeń i zbudowaniu relacji przed przejściem do kolejnego etapu rozmowy.

Rysunek 2. Założony schemat prowadzenia wywiadu kompetencyjnego



Źródło: opracowanie własne.

Uczestników podzielono na dwie grupy, w odniesieniu do których w dalszej części projektu podejmowano odmienne decyzje dotyczące wyboru kompetencji do badania podczas symulacji:

1. Osoby posiadające cel zawodowy – wybierano pięć kompetencji służących realizacji tego celu (powiązanych z przyszłym zawodem). Na podstawie dalszej oceny kompetencji definiowano kierunek ich rozwoju.
2. Osoby nieposiadające celu zawodowego (w większości na 1–3 roku studiów) – wybierano pięć kompetencji obejmujących możliwie najszerszy zakres zachowań. Na podstawie ich dalszej oceny precyzowano cel zawodowy, a następnie definiowano kierunek rozwoju kompetencji.

W drugiej i trzeciej edycji projektu do wywiadu kompetencyjnego dodano weryfikację preferencji zawodowych kandydatów, której wynik stał się elementem raportu otrzymywanego przez każdego z uczestników na zakończenie części diagnostycznej projektu.

Wywiad kompetencyjny stosowany był głównie w celach diagnostycznych, a wnioski były weryfikowane podczas symulacji.

Symulacje oceniające kompetencje wybrane podczas wywiadu kompetencyjnego

Zastosowano następujące narzędzia symulacyjne:

1. *In basket* – jest to zadanie indywidualne, które polega na wcieleniu się przez ocenianego w rolę pracownika firmy (dyrektora, menedżera lub specjalisty) i załatwieniu szeregu spraw. Uczestnik otrzymuje w formie papierowej (choć nie wyklucza się pracy przy komputerze) e-maile, pisma i notatki, do których powinien się ustosunkować (rozwiązać problemy) w określonym czasie – przeważnie jest to 60–90 minut. Ocena sposobu załatwienia spraw pozwala dostrzec zachowania związane np. z komunikacją w formie pisemnej, myśleniem analitycznym, organizacją pracy. Ocenie podlegają zarówno czytelność pozostawionych komunikatów i ich forma, jak też sposób segregacji, kolejność załatwiania spraw oraz dostrzeżenie szczegółów, których pominięcie jest wysoce prawdopodobne (często świadomie zaplanowanych przez

autora ćwiczeń). W realizowanym projekcie oceniano głównie komunikatywność, organizację pracy (czasami, przy bardziej rozbudowanych ćwiczeniach, planowanie i koordynowanie działań), a także myślenie analityczne, sumienność i dokładność.

2. Scenki – przeważnie są zadaniami indywidualnymi. Mogą polegać na wcieleniu się ocenianego w rolę podwładnego lub szefa, dotyczyć określonego problemu lub sytuacji, np. często występującej na ocenianym stanowisku. Scenki wymagają udziału przeszkolonego „aktora”¹⁴, którym nie powinien być ocenający. Omawiane narzędzie służyło głównie badaniu asertywności, odporności na stres, komunikatywności oraz orientacji na klienta.
3. Zadania grupowe – należą do ćwiczeń, które w opinii autora artykułu dają możliwość dostrzeżenia największej liczby zachowań – choć nie zawsze są one powiązane z ocenianymi kompetencjami. Zastosowanie tego narzędzia wymaga od asesora posiadania kompetencji w zakresie sprawnego notowania i selekcjonowania zachowań ujawnianych przez osoby oceniane. Grupa uczestników (najczęściej nieprzekraczająca

¹⁴ Osoba wcielająca się w rolę szefa, podwładnego itp., z którą oceniany wchodzi w interakcję podczas odgrywania scenki.

sześciu osób) zostaje poproszona o wykonanie zadania (np. budowa wieży, zamku, mostu). Materiały i narzędzia służące do wykonania zadania często mają charakter deficytowy, co zmusza uczestników do oszczędzania zasobów (pozwala to ocenić np. planowanie zasobów). Czasami w trakcie ćwiczenia prowadzący mogą wprowadzić dodatkowe elementy (np. służące ocenie reakcji na zmianę). Występują też zadania grupowe z przyporządkowaniem ról, ich rotacją lub ze zmieniającą się rolą koordynatora. Czas trwania tego typu ćwiczeń to mniej więcej godzina. W realizowanym projekcie niemal w każdej sesji wykorzystywano zadania grupowe, a oceniano m.in. takie kompetencje jak: umiejętność pracy zespołowej, komunikatywność, organizacja pracy, kreatywność, sumienność i dokładność, planowanie i koordynowanie, uczenie i szkolenie innych.

4. Dyskusje grupowe – uczestniczy w nich, podobnie jak w przypadku zadań grupowych, najczęściej sześć ocenianych osób. Możliwe jest wprowadzanie dodatkowych wątków przez oceniających, uczestnicy mogą przyjmować określone role. Celem jest najczęściej rozwiązanie jakiegoś problemu, podjęcie wspólnej decyzji, w czym mogą przeszkadzać przyporządkowane do ról sprzeczne interesy odgrywanych postaci. Dyskusje grupowe przeważnie nie trwają dłużej niż godzinę. Organizacja tego typu ćwiczenia zajmuje stosunkowo mało czasu (zwłaszcza gdy wszyscy odgrywają podobne role, np. kierowników różnych linii produkcyjnych jednego zakładu), jednakże należy pamiętać, by postawiony problem wymusił pojawienie się zachowań związanych z interesującymi nas kompetencjami. W realizowanym projekcie dyskusje grupowe badały najszerszy zakres kompetencji. Przy odpowiednim doborze tematu dyskusji, reguł, oczekiwanych efektów, a także wprowadzaniu zadań dodatkowych możliwe jest zbadanie niemal każdej kompetencji.
5. Prezentacje – są ćwiczeniami indywidualnymi, które polegają na opracowaniu przez uczestnika wystąpienia na określony temat. Możliwe są prezentacje będące efektem analizy danych przekazanych uczestnikowi podczas sesji, a także będące głosem w dyskusji na jakiś istotny temat społeczny (np. uzasadnienie spędzania przez dzieci wolnego czasu przy komputerze). Uczestnicy powinni posiadać odpowiednie narzędzia do przygotowania prezentacji (np. pisaki, flipchart, kolorowe kartki). Prezentacji może towarzyszyć seria pytań oceniających do uczestnika (choć nie ma takiego obowiązku). Należy pamiętać o tym, by były one takie same dla każdego z uczestników i by zadawały je osoby przeszkolone przed sesją oceniającą („aktorzy” – podobnie jak w scenkach). W realizowanym projekcie oceniano głównie komunikatywność i kreatywność.

Sesja, na którą składały się symulacje, trwała przeważnie około sześciu godzin. Liczba uczestników nie przekraczała sześciu osób, a oceniało ich trzech asesorów.

W każdej sesji kierowano się następującymi założeniami:

1. Każdą kompetencję badano w minimum dwóch ćwiczeniach – przy czym, by można było badać kompetencje, w danym ćwiczeniu musiało wystąpić wysokie prawdopodobieństwo pojawienia się zachowań z zakresu minimum trzech wskaźników danej kompetencji (analogicznie jak podczas poszukiwania zachowań z przeszłości w trakcie wywiadu kompetencyjnego).
2. Każda osoba oceniana była przez co najmniej dwóch asesorów. Jeden asesor oceniał od dwóch do czterech osób.
3. Zastosowano ćwiczenie typu *in basket* w odniesieniu do każdego uczestnika.
4. Dokonywano ewaluacji zastosowanych narzędzi, poziomów pomiaru, pracy asesorów.
5. Integracja wyników odbywała się podczas sesji podsumowującej, przy czym w danym ćwiczeniu oceniano oddzielnie każdy ze wskaźników (jeśli istniało niewielkie prawdopodobieństwo wystąpienia wskaźnika w danym ćwiczeniu, nie brano go pod uwagę w ocenie).
6. Każdy ze wskaźników miał przyporządkowaną wagę, w jakiej wpływa na finalną ocenę kompetencji.
7. Ocena poziomu kompetencji w danym ćwiczeniu była wynikiem uśrednienia ocen każdego ze wskaźników (z uwzględnieniem przyznanych wag).
8. Ocena z dwóch ćwiczeń była także uśredniana i dawała finalny wynik oceny danej kompetencji.

Symulacje dostarczyły wielu ciekawych danych dotyczących funkcjonowania uczestników projektu w konfrontacji z określonymi zadaniami zawodowymi. Materiał zebrany podczas obserwacji w większości przypadków pozwalał na dostrzeżenie zachowań wpisujących się w każdy z wymiarów badanych kompetencji.

Raport i rozmowa zwrotna (feedback)

Oceny uzyskane podczas sesji zostały zaprezentowane każdemu z uczestników projektu w postaci raportu, którego treść była omawiana podczas rozmowy zwrotnej. Ponieważ raporty zawierały często informacje drażliwe, odmienne od wyobrażeń uczestnika na swój temat, konieczne było ich umiejętne przekazanie – by wywołać rzeczywisty impuls rozwojowy. Z tego też powodu uczestnik zapoznawał się z raportem dopiero podczas rozmowy.

Rozmowa miała służyć przede wszystkim:

- przekazaniu informacji na temat zaobserwowanych zachowań i wyników oceny kolejnych kompetencji;
- przedyskutowaniu planów zawodowych lub ustaleniu ich w oparciu o wyniki sesji;

- przekazaniu uczestnikowi informacji na temat wymagających rozwoju obszarów związanych z planami zawodowymi;
- opracowaniu planu rozwoju uczestnika sesji (dobór szkoleń, polecenie lektur, zaproponowanie innych działań rozwojowych).

Rozmowa miała kilka etapów:

- omówienie ogólnych odczuć uczestnika dotyczących sesji – pozwalało to uzyskać informacje na temat oczekiwań uczestników dotyczących organizacji sesji oraz pomagało zbudować atmosferę otwartości, korzystną dla dalszego analizowania wyników;
- omówienie kolejno: mocnych stron, obszarów do rozwoju (w tym słabych stron), ogólne podsumowanie udziału uczestnika w sesji;
- szczegółowe omówienie poziomu każdej z badanych kompetencji z odniesieniem do poszczególnych ćwiczeń i konkretnie zaobserwowanych zachowań;
- dyskusja nad wnioskami, jakie płyną z sesji dla jej uczestnika i planowanie dalszych działań.

Ostatni z wymienionych punktów miał kluczowe znaczenie dla uczestnika, gdyż motywował do zmiany zachowań i rozwoju. Podkreślano, jak wymagające korekty zachowania są postrzegane przez innych, a raczej jak mogą być postrzegane (w tym przypadku przez asesorów). Następnie proszono uczestnika o zastanowienie się, czy z punktu widzenia realizacji jego celów i skuteczności działań nie warto dążyć do ich korekty, by były odbierane jako zachowania pozytywne. Tym samym budowano motywację do rozwoju, który będzie zorientowany na skuteczne realizowanie zadań.

Podsumowanie

W artykule przybliżono zasady zastosowania metody Assessment Center w rozwoju osób dorosłych wchodzących na rynek pracy. Omówiona metoda, stosowana przeważnie w ocenie kompetencji kandydatów i pracowników przedsiębiorstw, zaczyna coraz częściej wkraczać w inne obszary, w tym pomoc osobom, które dopiero wchodzą na rynek pracy. Przykładem tego jest zaprezentowany projekt rozwojowy realizowany na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu jako element planowania kariery studentów i absolwentów.

Projekt ten pokazuje, że Assessment Center – obok zastosowań charakterystycznych dla zarządzania zasobami ludzkimi (rekrutacja, awans, wybór dalszych szkoleń) – zyskuje nową funkcję: staje się procesem uczenia się poprzez „doświadczenie” określonych sytuacji zawodowych. Może więc być elementem przygotowania do pełnienia przyszłych obowiązków zawodowych, a także uświadamiania potrzeb rozwojowych i motywowania do podejmowania konkretnych działań edukacyjnych. Uczestnictwo w sesji – poprzez wykonywanie konkretnych zadań i obowiązków – pozwala na uświadomienie sobie konieczności zdobywania określonych kwalifikacji i rozwijania kompetencji.

Warto jednak podkreślić, że wykorzystanie metody dla celów procesu doradztwa kariery adresowanego do studentów, a także innych uczestników systemu edukacji lub kształcenia pozaformalnego, mogłoby się wiązać ze znacznie większą indywidualizacją procesu kształcenia dla rynku pracy. Wskazówki rozwojowe mogłyby stanowić podstawę do budowania indywidualnych planów rozwoju i kształcenia, co musiałoby wiązać się ze znacznym zaangażowaniem organizacyjnym i finansowym. Konieczne staje się więc podjęcie badań zmierzających do oceny ponoszonych nakładów finansowych w świetle korzyści uzyskanych przez uczestników projektu. W najbliższych latach, w oparciu o badania losów absolwentów UMK, zostanie przeprowadzona ewaluacja opisanej metody w kontekście sytuacji zawodowej uczestników projektu. Dalsze badania powinny skupić się także na wyodrębnieniu grup studentów, w przypadku których opisane w artykule wsparcie będzie szczególnie skuteczne i pozwoli na uzyskanie zwrotu ponoszonych nakładów.

Bibliografia

- A. Bańka, *Nowe kierunki rozwoju współczesnego poradnictwa zawodowego*, http://www.doradca-zawodowy.ecorys.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=104&Itemid=44&limit=1&limitstart=2.
- P. Bohdziewicz, *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2010, nr 3–4, <https://www.ipiss.com.pl/?zsl=wspolczesne-modele-karier-zawodowych-od-biurokracji-do-przedsiębiorczosci>.
- D.W. Bray, *Centered on Assessment*, <http://www.assessmentcenters.org/Assessmentcenters/media/2002/Centered-on-Assessment.pdf>.
- G. Filipowicz, *Zarządzanie Kompetencjami Zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
- D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2004.
- Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Center Operations*, „International Journal of Selection and Assessment” 2009, Vol. 17, No. 3, pp. 243–253, <http://www.assessmentcenters.org/articles.asp>.
- M. Iwanowska-Polkowska, *Metoda Assessment Center w praktyce*, http://www.doradca-zawodowy.ecorys.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=103&Itemid=40.
- K. Mikołajczyk, *Jak uczyć się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia*, „e-mentor” 2011, nr 2 (39), s. 69–77, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/39/id/831>.
- B. Mikuła, A. Pietruszka-Ortyl, *Kompetencje pracowników w perspektywie strategicznego zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie*, „Zeszyty naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” 2007, s. 49–73, nr 747, <http://mikulab.fm.interia.pl/zeszyty-2007apbm.pdf>.
- J. Moczyłowska, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi a motywowanie pracowników*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008.
- Model kompetencji zawodowych*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.
- A. Pochtowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, wyd. II zmienione, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2008.
- M. Rutkowska, „Nowa kariera” i jej egzemplifikacje w postaci kariery proteuszowej i kariery bez granic, „Za-

rzządzanie Zasobami Ludzkimi” 2010, nr 1, s. 9–20, <https://www.ipiss.com.pl/?zsl=nowa-kariera-i-jej-egzemplifikacje-w-postaci-kariery-proteuszowej-i-karie-ry-bez-granic>.

M. Sidor-Rządowska, *Kompetencyjne systemy ocen pracowników*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.

Uniwersalny Model Kompetencji, Podręcznik użytkownika, Fundacja „Obserwatorium Zarządzania”, <http://kataliza>

torinnowacji.pl/uploads/files/0/145/Kompetencje_book.pdf.

B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2011.

Ch. Woodruffe, *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników*, Wolters Kluwer Oficyna Ekonomiczna, Warszawa 2003.

Assessment Center as a developmental method – applying Assessment Center in the career advice for individuals planning entering the labor market

Transformation of the labor market increases the role of the competence in building a successful career. Career advice in the changing and uncertain reality faces the challenge of expanding the catalog of new working tools for the diagnosis of competence as well as their development. It is important that implemented method were understood by employers and were part of the preparation for specific professional tasks. The purpose of the article is to examine the rules of conducting the assessment center in career advice for people entering the labor market. The characteristic of at the Assessment Center, presented in the study, allows to recognize it as a learning process for adults - not just for students. First part of the article addresses the key features that should characterize a session of the Assessment Center. Then, the author discusses some elements of the process of creating and implementing a session and provides an example of a development project carried out in the office careers of Nicolaus Copernicus University in 2009–2013. The support obtained through this process is particularly focused on the identification of the areas related to the effectiveness of performing professional duties, which makes AC an important working tool for careers advisers, on condition that they are provided with the much larger resources (such as time, an adequate organizational structure unit in charge of counseling, etc.) than it is in case of traditional careers offices.

Autor jest pracownikiem Biura Karier UMK. W 2004 roku ukończył socjologię na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Pierwsze doświadczenia zdobywał, pracując w Wojewódzkim Urzędzie Pracy w Toruniu, gdzie koordynował wdrażanie funduszy unijnych. Koordynował także kilkanaście projektów finansowanych z EFS. Obecnie zajmuje się tematyką rozwoju zasobów ludzkich, jest trenerem i doradcą zawodowym oraz asesorem metody AC/DC. Nadzorował wdrożenie Modelu Kompetencji Zawodowych i organizację kilkudziesięciu sesji Assessment Center. Od 2009 roku kieruje badaniami rynku pracy prowadzonymi przez Biuro Karier Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (w tym monitoringiem losów zawodowych absolwentów UMK).

POLECAMY

Andrzej K. Koźmiński
Ograniczone przywództwo. Studium empiryczne
Poltext, Warszawa 2013

Książka stanowi studium na temat przywództwa. Jest wynikiem badań autora i jego rozmów z 29 polskimi liderami, dzielącymi się własnymi przemyśleniami i doświadczeniami zdobytymi na drodze zawodowej, w tym m.in. z Leszkiem Balcerowiczem, Henryką Bochniarz, Aleksandrem Kwaśniewskim, Czesławem Langiem, Jerzym Owsikiem czy Lechem Wałęsą. Poruszane w książce zagadnienia to m.in. definicje przywództwa, etyczny wymiar przywództwa czy teatr przywództwa. Na podstawie badań autor sformułował i zaprezentował „teorię ograniczonego przywództwa”.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.poltext.pl>.

Lifelong Learning Universities and the European Policies on Social Investment
11–13 czerwca 2014 r., SGH, Warszawa

Zapraszamy do udziału w konferencji poświęconej kształceniu ustawicznemu oraz europejskim politykom w zakresie inwestycji społecznych. Wydarzenie jest organizowane wspólnie przez EUCEN – the European University Continuing Education Network, Szkołę Główną Handlową w Warszawie, Instytut Badań Edukacyjnych, Uniwersytet Gdański oraz Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną.

Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://www.eucen2014.eu>.