

Przewodnik po MSUES 2.0

2018

**Przewodnik
po MSUES 2.0**

POD REDAKCJĄ MACIEJA ŚWIEŻEGO





Podręcznik opracowany na zlecenie Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Krakowie
przez zespół Wszechnicy Uniwersytetu Jagiellońskiego

Wydanie I

Opracowano z wykorzystaniem treści z Przewodnika
po Małopolskich Standardach Usług Edukacyjno-Szkoleniowych

Autorzy:

Maciej Świeży, Agata Piasecka, Tadeusz Reimus, Irmina Wachna-Sosin, Maciej Kocurek, Iwona Sołtysińska, Małgorzata Gwóźdź-Brzegowska, Monika Gąsienica, Ewa Bodzińska-Guzik, Małgorzata Nowak, Iwona Pasierb, Magdalena Sendrowicz-Grabek, Justyna Falgier

Wydawca:

Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie

pl. Na Stawach 1

30-107 Kraków

tel. 12 619 84 52

e-mail: jakosc@wup-krakow.pl

www.wup-krakow.pl

www.msues.pl

Opracowanie graficzne, skład i przygotowanie do druku:

Eureka Plus Agencja Reklamy

ul. 3 Maja 11/10, 35-030 Rzeszów

ISBN 978-83-65367-96-9

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie.

© Copyright by Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, 2018

Kopiowanie i rozpowszechnianie może być dokonywane z podaniem źródła.

Kraków 2018

SZANOWNI PAŃSTWO,

oddajemy w Państwa ręce „Przewodnik po MSUES 2.0”. Publikacja ta jest wynikiem pracy wielu środowisk na rzecz jakości usług szkoleniowych i doradczych. Uwzględnia ona doświadczenia realizatorów usług, organizacji zrzeszających usługodawców, a także Centrum Zapewniania Jakości Kształcenia i audytorów biorących udział w procesie certyfikacji.

Przewodnik jest źródłem wskazówek i pomysłów, jak realizować usługi wspierające rozwój osób i przedsiębiorstw. Chcieliśmy, aby był on praktycznym narzędziem, a jednocześnie inspirował do wprowadzania rozwiązań ułatwiających pracę i dbanie o klienta, a przez to podnosił jakość usług. Obok standardów i słownika pojęć używanych do ich opisu Przewodnik zawiera przykłady dobrych praktyk oraz wskazówki, co zrobić, aby podnieść jakość usług rozwojowych oferowanych przez firmę.

„Przewodnik po MSUES 2.0” to praktyczne wsparcie dla instytucji zainteresowanych ubieganiem się o znak jakości MSUES. Pozwala dobrze zaplanować proces certyfikacji, a co za tym idzie – nie marnować cennego w biznesie czasu. Warto – korzystając z Przewodnika – zrobić samoocenę zgodności z MSUES. Pomocny w tym będzie ramowy plan audytu zamieszczony w Przewodniku oraz zawarte w nim inspiracje do dalszego rozwoju organizacji, które „mają już jakość”.

Małopolska od lat stawia na wysoką jakość usług rozwojowych, czego wyrazem było wypracowanie w 2010 roku – we współpracy z partnerami Małopolskiego Partnerstwa na rzecz Kształcenia Ustawicznego (MPKU), m.in. firmami szkoleniowymi i przedsiębiorcami – Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych (MSUES). Cały czas pracom na Standardami przyświecał cel efektywnego wykorzystania dofinansowania publicznego do tych usług.

Rynek szkoleniowy zmienia się – w ofercie firm, obok szkoleń, występują również usługi konsultingowe, coaching, doradztwo zawodowe. Usługi te są nierzadko łączone, a wręcz przenikają się wzajemnie. Odpowiedzią na te zmiany była aktualizacja Standardów dokonana w 2017 roku, której efektem jest MSUES 2.0.

Od kilku lat można formalnie potwierdzić zgodność realizowanych przez firmę usług z MSUES i przystąpić do procesu weryfikacji. Taką możliwość daje Centrum Zapewniania Jakości Kształcenia w Wojewódzkim Urzędzie Pracy w Krakowie. Znak jakości MSUES, przyznawany po pozytywnym przejściu weryfikacji, jest potwierdzeniem, że szkolenia i doradztwo realizowane przez firmę są na odpowiednim poziomie, firma jest dobrze zarządzana, a jakość dostarczanych usług jest sprawdzana i monitorowana. Znak ten daje również potwierdzenie wymagań jakościowych stawianych usługom szkoleniowym i doradczym w Bazie Usług Rozwojowych prowadzonej przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości.

Po kilku latach wdrażania certyfikacji MSUES można pokusić się o stwierdzenie, że Standardy jako odpowiedź na oczekiwania klientów (m.in. przedsiębiorców) co do poziomu usługi konsultingowej określają oczekiwany poziom jakości.

ROZDZIAŁ 1

MAŁOPOLSKIE STANDARDY USŁUG EDUKACYJNO-SZKOLENIOWYCH

POTENCJAŁ REGIONU

Małopolska to region, w którym dążenie do budowy gospodarki opartej na wiedzy jest uzasadnione nie tylko spodziewanymi korzyściami, ale także już istniejącym potencjałem – wykształceniem mieszkańców, ich aktywnością, dobrym dostępem do kultury i edukacji. Wartościowe zasoby to m.in. druga co do wielkości w Polsce liczba studentów i doktorantów, druga w Polsce suma nakładów wewnętrznych przeznaczonych na badania i rozwój, a także dostępność miejsc pracy i aktywność mieszkańców prowadzące do systematycznego spadku bezrobocia¹. Małopolska należy do ścisłej krajowej czołówki pod względem liczby instytucji kultury i uczestników wydarzeń kulturalnych; jest miejscem działania ośrodków badawczych związanych z uczelniami wyższymi. Nawet uznawane zwykle za negatywne zjawiska demograficzne, takie jak spadek tempa wzrostu liczby ludności i stopniowe starzenie się społeczeństwa, można potraktować jako czynnik wymuszający automatyzację i wzrost produktywności, które z kolei wymagają dużego nasycenia wiedzą.

Istotnym atutem regionu wydaje się pozycja europejskiego lidera w procesach outsourcingowych dla dużych międzynarodowych firm. W stolicy Małopolski branża skupia ponad 50 tys. pracowników, a szacunkowe prognozy mówią, że do 2020 roku zatrudnienie w krakowskich centrach BPO/SSC (usług wspólnych i zewnętrznej obsługi procesów biznesowych) może się zwiększyć do 70 tys. osób². Obecność tego typu przedsiębiorstw wydaje się pozytywnie wpływać na rozwój lokalny m.in. przez stwarzanie popytu na adresowane do nich usługi, np. wynajem powierzchni biurowej, transport, szkolenia, catering. Jest też jednym ze źródeł możliwości rozwoju zawodowego dla dużej liczby absolwentów szkół wyższych. Można jednak stwierdzić, że dotychczasowy wzrost był związany z działaniem firm zajmujących się świadczeniem mniej zaawansowanych usług, np. podstawowa księgowość, obsługa klienta wewnętrznego. Dalszy rozwój będzie wymagał większej koncentracji na usługach wyższego rzędu (KPO – optymalizacja kluczowych procesów), a zatem bardziej zaawansowanych kompetencji pracowników i większej sprawności w zarządzaniu. Jest to więc czynnik stwarzający popyt na wysokiej jakości usługi edukacyjno-szkoleniowe.

W ostatnich latach Kraków stał się również ważnym miejscem rozwoju innowacyjnej przedsiębiorczości w formie startupów – niewielkich firm podejmujących ryzykowną działalność o dużym potencjale wzrostu. W Krakowie działa wiele instytucji wspierających młodych przedsiębiorców, w tym m.in. funkcjonujące przy uczelniach wyższych inkubatory przedsiębiorczości i fundacja „Kraków miastem startupów”. Początkujący przedsiębiorcy rzadko dysponują kapitałem umożliwiającym zakup profesjonalnych usług edukacyjno-szkoleniowych. Potrzebują jednak *know-how* związanego z zarządzaniem przedsiębiorstwem i mogą liczyć na wsparcie różnego typu instytucji w pokryciu całości lub części związanych z tym kosztów. Sięgające w przyszłość plany

1 Dobrzańska J. (red.) (2017). *Województwo Małopolskie 2017*, publikacja UM Województwa Małopolskiego: <https://www.malopolska.pl/publikacje/rozwoj-regionalny/wojewodztwo-malopolskie-2017>.

2 Walter Herz podsumowuje polski rynek BPO/SSC w 2016 roku, Outsourcing Portal: <http://www.outsourcingportal.eu/pl/walter-herz-podsumowuje-polski-rynek-bpo-ssc-w-2016-roku>.

rozwoju województwa rozpoznają ten potencjał i priorytetowo traktują jego dalsze wzmocnienie. „Rozwój kapitału intelektualnego” stanowi pierwszy z kierunków polityki rozwoju wymienianych w Strategii Rozwoju Województwa Małopolskiego na lata 2011–2020³.

WYZWANIA

Przedstawiony powyżej obraz, choć skrótowy, pokazuje imponujący kapitał intelektualny i możliwości rozwoju regionu. Pytanie o sposób jego wykorzystania pozostaje otwarte. Wysokie wykształcenie mieszkańców, obecność ośrodków uniwersyteckich i międzynarodowego biznesu czy fundusze przeznaczane na badania i rozwój nie zagwarantują powstania dojrzałej gospodarki opartej na wiedzy, jeżeli zabraknie **kapitału społecznego** i **gotowości do kształcenia się przez całe życie**.

- **Kapitał społeczny** to przede wszystkim zdolność do komunikacji i współpracy pomiędzy ludźmi oraz tworzonymi przez nich grupami i organizacjami. Niedobór kapitału społecznego może sprawić, że poszczególne zasoby regionu pozostaną niewykorzystane ze względu na brak koordynacji i synergii; niemożność wzajemnego stymulowania swojego wzrostu.

Budowanie kapitału społecznego może dokonywać się na wiele sposobów – m.in. przez wprowadzanie rozwiązań prawnych i organizacyjnych, kształtowanie nieformalnych norm, stwarzanie warunków do nawiązywania osobistych kontaktów, wspieranie aktywności obywatelskiej czy zwiększanie transparentności życia publicznego. Na poziomie indywidualnym wymaga jednak również kształtowania odpowiednich kompetencji.

- **Gotowość do uczenia się przez całe życie** to postawa związana z traktowaniem edukacji czy rozwoju nie jako jednego z etapów poprzedzających pracę zawodową, ale jako elementu obecnego stale, na każdym etapie życia. Można ją uznać za charakterystykę osób, ale też organizacji, dostrzegając te spośród nich, które są otwarte na stałe doskonalenie produktów, podnoszenie jakości usług, modyfikację wewnętrznych procedur czy dopasowywanie się do zmieniających się potrzeb swojego otoczenia.

Zarówno na poziomie indywidualnym, jak i organizacyjnym wymaga to zatarcia granic pomiędzy pracą i edukacją – formalną, nieformalną i pozaformalną, związaną z dzieleniem się wiedzą pomiędzy pracownikami oraz zewnętrznym wsparciem udzielanym przez szkoły, uczelnie wyższe i instytucje otoczenia biznesu. Ludzie potrzebują nie tylko szczegółowej, specjalistycznej wiedzy i umiejętności, ale także większej elastyczności i mobilności. Te ostatnie są niezbędne, jeśli małopolska gospodarka ma korzystać z nowoczesnych technologii i odpowiadać na zmieniające się potrzeby zarówno lokalnego, jak i globalnego rynku. Nie do pominięcia jest również szersze, społeczne oddziaływanie kształcenia się przez całe życie – sprzyjające samorealizacji, otwartości na zmiany i podejmowaniu odpowiedzialności za własny rozwój.

Kluczowa rola kształcenia się przez całe życie uzasadnia podejmowanie publicznych inicjatyw zmierzających do jego promocji i rozwoju. Część działań koncentruje się na upowszechnianiu różnych form uczenia się przez likwidację

³ Strategia Rozwoju Województwa Małopolskiego na lata 2011–2020. publikacja UM Województwa Małopolskiego: https://www.malopolska.pl/_userfiles/uploads/Strategia%20Rozwoju.pdf.

finansowych, geograficznych, infrastrukturalnych i psychologicznych barier; inne natomiast – na budowaniu systemu usług, które są dopasowane do potrzeb odbiorców i dają dobre rezultaty. W tym ostatnim kontekście powraca zagadnienie kapitału społecznego: zarówno dopasowanie do potrzeb, jak i wysoka jakość efektów wymagają dialogu między różnymi podmiotami i wzbudzającej zaufanie transparentności. Powstające rozwiązania powinny zapewniać jakość, zapraszając instytucje i tworzących je ludzi do dialogu na temat oczekiwań i osiągniętych rezultatów.

INSTYTUCJE WSPIERAJĄCE ROZWÓJ I UCZENIE SIĘ

Branża szkoleniowo-doradcza rozwija się w Polsce bardzo intensywnie od ok. 30 lat. Początkowo kształtowały ją przede wszystkim oczekiwania międzynarodowych korporacji stopniowo zrównoważone przez wpływ polskich przedsiębiorców i rodzimego rynku pracy, instytucji publicznych i innych podmiotów korzystających z jej usług. Bardzo istotnym impulsem dla jej ilościowego rozwoju były środki z Europejskiego Funduszu Społecznego zarówno wzmacniające popyt na szkolenia i działania doradcze, jak i wspierające podaż przez kształcenie trenerów. W rezultacie w małopolskim Rejestrze Instytucji Szkoleniowych znajduje się ponad 10 tys. podmiotów. Przewagę liczebną ma wprawdzie działalność gospodarcza osób fizycznych, ale w znaczącym stopniu reprezentowane są stowarzyszenia, fundacje i przedsiębiorstwa będące osobami prawnymi. Nie brakuje również ośrodków kształcenia i doskonalenia zawodowego, pracodawców, a nawet ośrodków naukowo-badawczych.

Małopolskie instytucje realizują usługi rozwojowe w niezwykle różnorodny sposób. Wynika to z ich różnej formy prawnej, struktury i potencjału kadrowego, różnych obszarów specjalizacji, grup docelowych i wielu innych czynników. Znaczna część podejmowanych przez te instytucje działań ma charakter jednorazowy, dopasowany do potrzeb konkretnej organizacji lub grupy klientów, co utrudnia systematyczne porównania i analizy. Różny jest poziom standaryzacji i powtarzalności procesów realizowanych wewnątrz instytucji szkoleniowych. Niektóre z nich poprzedzone są usługą doradztwa zawodowego pozwalającą na lepszą diagnozę i dopasowanie do potrzeb rynku pracy, inne – oferowane raczej w odpowiedzi na zainteresowanie ze strony osób uczących się. Znaczna dynamika branży sprawia, że wiele firm istnieje od stosunkowo niedawna i nie dysponuje dobrze ugruntowanym, stabilnym sposobem pracy. Na rynku pojawiają się nowoczesne formy kształcenia; o ich upowszechnianiu się decyduje zarówno użyteczność, jak i różnego rodzaju mody i fascynacje. Usługodawcy konkurują ze sobą na poziomie merytorycznym, ale również w sposób niewpływający pozytywnie na efekty edukacyjne.

Cała przywoływana powyżej różnorodność jest zjawiskiem naturalnym, szczególnym na pewnym etapie rozwoju rynku. Pod wieloma względami należy ją uznać za zjawisko korzystne – choćby ze względu na wynikającą z niej elastyczność i możliwość odpowiadania na wiele specyficznych potrzeb. Jedną z postaw wobec takiego stanu rzeczy mogłoby więc być oczekiwanie na stopniowe dojrzewanie rynku, w którym czynniki sprzyjające różnicowaniu, takie jak pojawianie się nowych potrzeb, trendów i metod pracy, byłoby zrównoważone przez tendencję do standaryzacji – stopniowe wypieranie usług o niższej jakości; przemijanie chwilowych fascynacji, które nie wytrzymały próby czasu,

wzmocnienie i rozwój instytucji, które proponują swoim odbiorcom najbardziej wartościową ofertę.

Wiara w „naturalne” dojrzewanie rynku zakłada jednak, że klienci podejmują decyzję, dysponując pełną informacją o ofercie i efektach pracy instytucji oraz kompetencjami niezbędnymi, by je porównywać. Niestety, założenie to bywa złudne. Kryteria pozwalające ocenić jakość usług rozwojowych nie są ani powszechnie znane, ani łatwe do oceny z perspektywy klienta. W wielu wypadkach mogą przesłaniać je inne czynniki, jak choćby śmiałość obietnic formułowanych w materiałach marketingowych. Ponadto trudność w ocenie jakości może prowadzić do szkodliwego dla niej zaniżania kosztów związanych z realizacją usługi. Ryzyko to jest szczególnie wyraźne w obszarach, w których dyscyplina budżetowa i wspierające ją procedury przetargowe sprzyjają priorytetowemu traktowaniu ceny.

DZIAŁANIA NA RZECZ DOSKONALENIA JAKOŚCI USŁUG

Odpowiedzią na taki stan rzeczy mogą być inicjatywy wspierające wysoką jakość usług przez 1) wzmacnianie odpowiednich postaw u świadczących je profesjonalistów, 2) upowszechnianie informacji o ofercie wśród klientów, a także 3) formułowanie i weryfikowanie standardów świadczących o ich jakości.

Za kształcenie profesjonalistów świadczących usługi rozwojowe odpowiadają przede wszystkim firmy szkoleniowo-doradcze i uczelnie wyższe oferujące studia podyplomowe. W Małopolsce ich obecność jest najbardziej widoczna w Krakowie, gdzie działa kilka rozpoznawalnych na rynku szkół trenerskich, akredytowane przez międzynarodowe instytucje szkoły coachingu, a także pierwsze w Polsce programy kształcące facylitatorów. Z inną sytuacją mamy do czynienia u doradców zawodowych zatrudnionych w instytucjach publicznych (głównie szkołach i urzędach pracy), którzy korzystają z odrębnego systemu szkoleń dla publicznych służb zatrudnienia. Z rozwojem zawodowym i budowaniem profesjonalnej tożsamości osób świadczących usługi rozwojowe wiąże się też działanie stowarzyszeń zawodowych (np. Stowarzyszenia Trenerów i Konsultantów MATRIK, lokalnych oddziałów International Coach Federation i International Association of Facilitators). W przypadku doradców zawodowych funkcję nadzoru nad jakością usług przejmują instytucje publiczne – Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej oraz wojewódzkie urzędy pracy.

Łatwy dostęp do ofert, a także możliwość oceniania ich jakości proponuje **Baza Usług Rozwojowych** – ogólnodostępna, bezpłatna platforma zawierająca oferty szkoleń, kursów zawodowych, doradztwa, studiów podyplomowych, mentoringu czy coachingu. Baza została stworzona przede wszystkim z myślą o potrzebach przedsiębiorców i ich pracowników. Gwarantuje powszechny dostęp do informacji na temat podmiotów świadczących usługi rozwojowe oraz ich oferty, umożliwia zamówienie „usługi szytej na miarę”, odpowiadającej w sposób bezpośredni na zdefiniowane potrzeby, daje szansę oceny usług, a także zapoznania się z wynikiem ocen dokonanych przez innych uczestników. Usługodawcom umożliwia rejestrację w Krajowym Systemie Usług (KSU), czyli sieci współpracujących podmiotów, które wspierają regionalny rozwój przedsiębiorczości w Polsce. Dalszy rozwój i funkcjonowanie Bazy Usług Rozwojowych stanowi jedno z działań realizowanych w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (POWER).

W formułowanie i weryfikowanie standardów świadczących o jakości usług angażowały się początkowo przede wszystkim krajowe i międzynarodowe stowarzyszenia branżowe, np. Polska Izba Firm Szkoleniowych, Izba Coachingu, International Coach Federation, International Association of Facilitators. Ich działanie skupiało się na promowaniu konkretnego typu usługi, upowszechnianiu wśród swoich członków różnego typu kodeksów etycznych i standardów zawodowych, a w niektórych wypadkach również indywidualnej certyfikacji. W ostatnich latach dzięki wsparciu sektora publicznego na poziomie ogólnokrajowym (Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości) i regionalnym (samorząd Województwa Małopolskiego, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie z udziałem Małopolskiego Partnerstwa na rzecz Kształcenia Ustawicznego) możliwe stało się również tworzenie standardów dla całej branży usług edukacyjnych i rozwojowych. Zaowocowało to powstaniem Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych (MSUES), a później częściowo nimi inspirowanego Standardu Usług Szkoleniowo-Rozwojowych PIFS. Obydwa rozwiązania są próbą oddziaływania na mechanizmy rynkowe w taki sposób, aby świadczenie wysokiej jakości usług było dla instytucji szkoleniowych łatwiejsze i bardziej opłacalne. Wymaga to nie tylko formułowania i upowszechniania standardów, których stosowanie sprzyja efektom wysokiej jakości, ale także stworzenia mechanizmów rzetelnej oceny i informowania klientów o instytucjach, które je spełniają.

MAŁOPOLSKIE STANDARDY USŁUG EDUKACYJNO-SZKOLENIOWYCH

Treść tego przewodnika skupia się na *Małopolskich Standardach Usług Edukacyjno-Szkoleniowych (wersja 2.0)*, nazywanych dalej *Standardami*. Ich pierwsza wersja została opracowana na zlecenie Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Krakowie w ramach projektu „Małopolskie Partnerstwo Instytucji w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń”. Opracowanie *Standardów* było kontynuacją projektu „Małopolskie partnerstwo na rzecz promocji – rozwoju kształcenia i poradnictwa ustawicznego – model wymiany informacji, narzędzi, badań, dobrych praktyk w obszarze rynku pracy, edukacji, szkoleń” i sposobem na realizację wniosków formułowanych w ramach tego projektu. *Standardy* powstały, by promować rozwiązania i praktyki sprzyjające dopasowaniu do potrzeb, dobrej organizacji, merytorycznej rzetelności, a nade wszystko wysokiej skuteczności usług edukacyjno-szkoleniowych. *Standardy* stały się podstawą dla opracowania narzędzi do samooceny, a także procedury audytu instytucji świadczących usługi edukacyjno-szkoleniowe. Skuteczne przejście audytu prowadzi do przyznania instytucji Znak Jakości MSUES, którym w kwietniu 2018 roku mogło poszczycić się 93 z nich.

Znak jakości można było zdobyć od 2013 roku. Certyfikacja towarzyszyła wówczas testowi podmiotowych systemów finansowania szkoleń w Małopolsce. 147 przyznanych na 3 lata Znaków Jakości zostało uznanych w Bazie Usług Rozwojowych, która jest częścią obecnie funkcjonującego systemu obejmującego również bony szkoleniowe i rozwojowe.

Od 2016 roku Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, jako instytucja realizująca zadania samorządu województwa prowadzi oparty na MSUES system zarządzania jakością szkoleń i usług doradczych. Powołane w tym celu Centrum Zapewniania Jakości Kształcenia odpowiedzialne jest za dbanie o właściwą jakość usług

szkoleniowych i doradczych w regionie. Choć system jest regionalny, o Znak Jakości MSUES mogą występować też firmy z innych części Polski, które szkolą i doradzają w Małopolsce albo zamierzają wejść na ten rynek.

Mocną stroną certyfikacji MSUES jest transparentność procesu (wszelkie informacje o zasadach i warunkach można znaleźć na stronie www.msues.pl) oraz wsparcie we wdrożeniu *Standardów* ze strony pracowników Centrum, którzy w kwietniu 2018 roku dysponowali doświadczeniem z ponad 240 audytów. Dzięki systemowemu podejściu do certyfikacji przyznawany przez władze województwa małopolskiego Znak Jakości MSUES jest potwierdzeniem tego, że szkolenia i doradztwo realizowane są na odpowiednim poziomie, firma jest dobrze zarządzana, a jakość dostarczanych usług jest sprawdzana i monitorowana.

Najważniejszymi elementami certyfikacji są: niezależny audyt zewnętrzny prowadzony przez uprawnione instytucje audytujące, a następnie monitorowanie instytucji posiadających Znak Jakości MSUES i wpisanych do odpowiedniego rejestru. Ponieważ jakość certyfikacji zależy od jakości audytu, instytucje audytujące i audytorzy muszą spełniać ściśle określone warunki jakościowe i ukończyć obowiązkowy program rozwojowy.

Opracowana w 2012 roku pierwsza wersja *Standardów* odnosiła się do tego, co w chwili ich powstania stanowiło główny nurt działań związanych z edukacją dorosłych. Rozumienie usługi edukacyjno-szkoleniowej zawężano więc do usług funkcjonujących na rynku jako szkolenia, warsztaty czy treningi kompetencji osobistych, interpersonalnych i menedżerskich, a także niektórych instruktaży i wykładów. Jako kryterium uznania czegoś za usługę edukacyjno-szkoleniową przyjęto więc nie tylko koncentrację na rozwoju kompetencji, ale również na nauczaniu oraz zgodności z przyjętym wcześniej programem. Po 5 latach funkcjonowania *Standardów* zakres ten uległ rozszerzeniu – wnioski z audytów, oczekiwania klientów i instytucji szkoleniowych, a także rosnąca różnorodność rynku stworzyły potrzebę odniesienia się do form wspierania rozwoju, takich jak: coaching, mentoring, doradztwo i doradztwo zawodowe oraz facylitacja i potwierdzanie efektów uczenia się. Nowa definicja obejmuje więc wszystkie ustrukturyzowane działania zmierzające do wzmocnienia lub potwierdzenia kompetencji, nie ograniczając się do „nauczania”.

Różne formy wspierania rozwoju osób indywidualnych, grup i organizacji

Coaching⁴

Interaktywny proces, który pomaga pojedynczym osobom i/lub grupom/zespołom w przyspieszeniu tempa rozwoju, poprawie efektów działania i podniesieniu jakości funkcjonowania. Dokonuje się w oparciu o relację wspierającą proces, o którego celach decyduje klient. Coaching koncentruje się na obecnej sytuacji klienta oraz na tym, co zamierza zrobić, aby osiągnąć pożądany cel. Rezultatem coachingu może być sformułowanie konkretnych celów życiowych i zawodowych, optymalizacja działań, trafniejsze decyzje, pełniejsze korzystanie ze swoich naturalnych zdolności. Coaching zazwyczaj odbywa się w relacji 1:1, chociaż można również realizować coaching dla zespołu lub coaching grupowy.

⁴ Polski oddział International Coach Federation: <http://icf.org.pl>.

⁵ Międzynarodowe Stowarzyszenie Mentorów: <http://mentorsassociation.org/cms/>.

Mentoring⁵	Szczególny rodzaj wsparcia, który jest efektem zazwyczaj długotrwałej partnerskiej relacji pomiędzy stronami zaangażowanymi w proces. Działania mentora zmierzają do rozwoju potencjału klienta i przygotowania go do nowych zadań i projektów. Mentor jest swego rodzaju przewodnikiem wspierającym podopiecznego (<i>mentee</i>) w rozwoju kompetencji zarówno merytorycznych, jak i osobistych. Bazując na wzajemnym szacunku i zaufaniu, dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniem, stawia pytania i pomaga poznać problem z różnych perspektyw, prowadząc jednocześnie swojego podopiecznego ku samodzielności, a firmę ku organizacji uczącej się. <i>Mentee</i> dzięki wsparciu mentora rozwija swój potencjał i kompetencje. Mentoring jako metoda rozwoju jest z powodzeniem wykorzystywany w środowisku biznesowym, akademickim i obywatelskim.
Doradztwo dla organizacji	Doradztwo eksperckie w kontekście pracy z organizacją polega na odpowiednim zdiagnozowaniu sytuacji, potrzeb i preferencji firmy – tak, aby dobrać i zaproponować organizacji najbardziej odpowiednie rozwiązanie. W tym kontekście konsultant to ktoś, kto potrafi udzielić porady. Zakładamy więc, że oprócz kompetencji związanych z diagnozą potrzeb i dopasowaniem rozwiązań dysponuje ekspercką znajomością danej dziedziny. Klienci, którzy zgłaszają się z konkretnym problemem, mogą więc liczyć na to, że otrzymają gotową receptę podobną do tej, na jaką liczy pacjent udający się do lekarza. Doradztwo rozwojowe dla organizacji (Organizational Development Consulting, ODC) bierze pod uwagę fakt, że organizacje zostały stworzone przez ludzi i funkcjonują w sposób odpowiadający ich racjonalnym i nieracjonalnym potrzebom, emocjom, wyobrażeniom czy przekonaniom. Konsultanci uznający tego typu założenia powinni dysponować wiedzą i doświadczeniem biznesowym, ale ich praca nie ma charakteru technicznego i nie polega na projektowaniu gotowych rozwiązań. Jej najważniejszy element to facylitacja zmiany organizacyjnej – prowadzenie klientów przez kolejne etapy projektu doradczego w taki sposób, by zwiększać samoświadomość, budować motywację do zmiany, angażować pracowników w projektowanie rozwiązań i wzmacniać ich niezależność.
Doradztwo zawodowe⁶	Proces, w którym doradca zawodowy pomaga klientowi w lepszym zrozumieniu siebie samego w odniesieniu do środowiska pracy, aby umożliwić realny wybór lub zmianę zatrudnienia albo osiągnięcie właściwego przystosowania zawodowego. Doradztwo edukacyjno-zawodowe⁷ prowadzone zgodnie wytycznymi unijnymi⁴ ma charakter szeroki i całościowy. Można je postrzegać jako kształtowanie postaw aktywnych wobec planowania własnej kariery edukacyjnej i zawodowej. Może stać się ono zatem ważnym elementem programu rozwojowego, a nie sekwencją odosobnionych, sporadycznych działań.
Facylitacja⁸	Oddziaływanie na pracę grupy, które pomaga osiągnąć najlepsze rezultaty w optymalnym czasie przy maksymalnym wykorzystaniu potencjału tej grupy. Facylitator proponuje sposoby pracy i określa etapy, dzięki którym najłatwiej dojść do zaplanowanego rezultatu, angażuje uczestników i pomaga korzystać z różnorodnych perspektyw. Rolą facylitatora są: aktywna pomoc i towarzyszenie w działaniu, ale nie podpowiadanie lub dostarczanie gotowych rozwiązań. Facylitacja może być stosowana przy pojedynczych spotkaniach, np. poświęconych rozwiązaniu konkretnego problemu operacyjnego, jak również przy dłuższych, złożonych procesach związanych z wdrażaniem zmian czy optymalizacją procesów.

	Facylitacja stosowana jest zarówno w biznesie, jak i w życiu społecznym. Wykorzystuje się ją w wielu rodzajach spotkań, takich jak: sesje strategiczne, rozwiązywanie problemów, tworzenie innowacyjnych rozwiązań, rozwiązywanie konfliktów, wzmacnianie współpracy między grupami/działami/ filiami organizacji czy wymiana doświadczeń i wspólne uczenie się.
Potwierdzanie efektów uczenia się (walidacja)⁹	W rozumieniu ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji potwierdzanie efektów uczenia się to sprawdzenie, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji – niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby – osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji¹⁰. Potwierdzanie kwalifikacji jest złożonym procesem składającym się z identyfikacji, dokumentowania i potwierdzania efektów uczenia się. W rozumieniu szerszym, wykraczającym poza ZSK, potwierdzanie efektów uczenia się to każda forma sprawdzania, czy dana osoba osiągnęła pewien zestaw efektów uczenia, np. praktyczny egzamin na zakończenie szkolenia.
Certyfikacja	Proces, w wyniku którego uczący się otrzymuje od upoważnionej instytucji formalny dokument stwierdzający, że osiągnął określoną kwalifikację. W rozumieniu ZSK certyfikacja następuje po walidacji i polega na przygotowaniu i wydaniu odpowiedniej dokumentacji potwierdzającej kwalifikację. W rozumieniu szerszym, stale obecnym na rynku usług rozwojowych, certyfikacja to proces obejmujący zarówno potwierdzanie efektów uczenia się, jak i wydanie odpowiedniego certyfikatu.

Warto zauważyć, że nie wszystkie opisane w powyższej tabeli formy wspierania rozwoju wiążą się z tradycyjnym rozumieniem edukacji i szkoleń, w których bardziej doświadczony trener/ekspert przekazuje odbiorcom zaplanowane wcześniej „treści kształcenia”. Choć prowadzenie każdej z nich wymaga znacznych kompetencji, specjalistyczna znajomość tematu pracy nie zawsze jest niezbędna, a powstałe rozwiązania znane z góry i możliwe do zapisania w programie. Wspólnym mianownikiem jest jednak dążenie do rozwoju odbiorców.

Nowe rozumienie pojęcia „**usługa edukacyjno-szkoleniowa**” jest więc obecnie podobne do proponowanego w Bazie Usług Rozwojowych (PARP) rozumienia pojęcia „**usługa rozwojowa**”, którą definiuje się jako „działanie, dzięki któremu interesariusze osiągają efekty uczenia się, prowadzące do zmian zgodnych z wyznaczonymi celami rozwoju”, w tym: „diagnozę, ustalanie potrzeb i wyznaczanie celów rozwoju, projektowanie i realizację działań wspierających rozwój oraz projektowanie i realizację działań służących wdrożeniu i ewaluacji efektów”. Aby uwspólnić stosowaną terminologię, pojęcia „usługa edukacyjno-szkoleniowa” i „usługa rozwojowa” będą w dalszej części tekstu stosowane zamiennie.

6 Doradztwo Edukacyjno-Zawodowe. Przykładowe rozwiązania. KOWEŻIU 2014: <http://www.euroguidance.pl/publikacje/doradztwo-edukacyjno-zawodowe.pdf>.

7 Rezolucja UE o poradnictwie zawodowym: http://www.sdsiz.com.pl/userfiles/REZOLUCJA_UE%20O%20PORADNICTWIE_ZAWODOWYM_2008.doc.

8 Opis roli facylitatora na stronach Wszechnicy UJ: http://www.wszechnica.uj.pl/pl/facylitator/czym_jest_facylitacja/.

9 Sektorowa Rama Kwalifikacji Usług Rozwojowych: http://www.kwalifikacje.edu.pl/download/publikacje/SRK-uslugi%20rozwojowe_fin.pdf.

10 Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji: http://www.kwalifikacje.edu.pl/download/slownik_zsk_2017.pdf.

Przewodnik po MSUES 2.0 został opracowany z myślą o kadrze zarządzającej instytucji zainteresowanych podnoszeniem jakości świadczonych usług lub przejściem audytu i ubieganiem się o Znak Jakości MSUES. Prezentowana treść opiera się na założeniu, że dostosowanie do *Standardów* może i powinno wiązać się z dodatkowym wysiłkiem, o ile jest to inwestycja w podnoszenie jakości świadczonych usług lub poprawę funkcjonowania instytucji. Wysiłek inwestowany w spełnianie sztucznych, biurokratycznych wymagań bez przełożenia się na jakość usług jest sprzeczny z ideą istnienia *Standardów* i powinien być w miarę możliwości eliminowany. Co za tym idzie, głównym celem *Przewodnika* jest wskazanie różnorodnych, praktycznych i sprzyjających poprawie jakości sposobów spełniania wymagań stawianych przez *Standardy*.

Znajdujące się na kolejnych stronach informacje mają stanowić wsparcie w ocenie aktualnej sytuacji oraz w podejmowaniu tego rodzaju decyzji. Rozdziały 2–5 zostały poświęcone kolejnym grupom tematycznym *Standardów* związanych odpowiednio z przebiegiem usługi edukacyjno-szkoleniowej, przygotowaniem kadry dydaktycznej, aspektami organizacyjnymi oraz zarządzaniem instytucją szkoleniową. Struktura każdego z tych rozdziałów jest taka sama – rozpoczyna się od prezentacji grupy tematycznej i komentarza umożliwiającego zrozumienie poszczególnych standardów, a następnie przedstawienia listy „dobrych praktyk” spełniających standard. Nie jest to katalog wyczerpujący – w ramach formułowanych wymagań mieści się znacznie więcej szczegółowych rozwiązań. Prezentowane przykłady można jednak potraktować jako punkt wyjścia do refleksji i samodzielnego opracowania rozwiązań, które przyniosą instytucji rzeczywiste korzyści.

Rozdział 6 opisuje proponowane działania związane z samooceną jakości funkcjonowania instytucji *świadczącej usługi rozwojowe* w poszczególnych obszarach. W rozdziale 7 znajduje się słownik pojęć używanych w treści zapisów *Standardów*.

Uczenie się – zarówno to związane ze spontanicznymi, samodzielnymi działaniami, jak i to, które jest wynikiem zamierzonej aktywności innych – jest zjawiskiem zbyt powszechnym i złożonym, aby poddawać je jakiegokolwiek standaryzacji. *Standardy* odnoszą się zatem tylko do pewnego jego wycinka: usług rozwojowych. Decyzję o użyteczności ich wykorzystania w działaniu dowolnej organizacji warto podjąć po lekturze tej publikacji – zapoznaniu się z treścią poszczególnych wskaźników, ale także z przykładami ich wdrożenia w różnorodnych kontekstach.

TREŚĆ MSUES 2.0

Przedstawiona poniżej tabela zawiera 20 standardów podzielonych na cztery grupy tematyczne – dotyczące kolejno usługi edukacyjno-szkoleniowej, kompetencji i rozwoju kadry świadczącej te usługi, następnie infrastruktury, organizacji i obsługi klienta oraz zarządzania jakością usług. Standardy są powiązane ze wskaźnikami świadczącymi o ich spełnieniu. Wskaźniki na poziomie „O” to wskaźniki oczekiwane od wszystkich instytucji świadczących usługi wysokiej jakości; instytucja ubiegająca się o Znak Jakości MSUES powinna więc spełniać wymagania każdego z nich. Wskaźniki na poziomie „P” wykraczają

ponad standard, zapewniając adresatom usługi wysoką jakość – ale za cenę dodatkowych nakładów ze strony usługodawcy. Spełnianie tego typu wymagań nie jest obowiązkowe nawet dla instytucji posługujących się Znakiem Jakości. Warto jednak rozważyć, czy nie byłoby uzasadnione.

Standardy posługują się ogólnym rozróżnieniem na usługi szkoleniowe i doradcze, przy czym „usługi doradcze” to w tym kontekście zbiorczy termin obejmujący doradztwo zawodowe i organizacyjne, coaching, mentoring, facylitację i moderowanie, a także potwierdzanie kompetencji. Nie oznacza to, że usługi te są tożsame. Wspólnym mianownikiem jest raczej to, że ze względu na indywidualizację, niedyrektywny charakter lub dużą koncentrację na wkładzie wnoszonym przez osobę korzystającą z usługi często nie sposób przedstawić dla nich szczegółowego programu kształcenia czy z góry określić zakres przekazywanych uczestnikom treści. Wskaźniki dotyczące wyłącznie szkoleń (oznaczone literą „S”) będą się więc odnosić do tego samego standardu w inny sposób niż wskaźniki dotyczące tylko doradztwa (oznaczone literą „D”). Natomiast wskaźniki oznaczone „S+D” mają zastosowanie w odniesieniu do obu rodzajów usług.

Wskaźniki spełnienia standardu		
Standard	Poziom spełnienia standardu: O – wskaźniki poziomu oczekiwanego, świadczącego o wysokiej jakości usług P – wskaźniki poziomu wykraczającego ponad standard Usługi, których dotyczą poszczególne wskaźniki: S – usługa szkoleniowa D – usługa doradcza S+D – usługa szkoleniowa i doradcza	
	I. Standardy dotyczące usług	
1. Cele i zakres usług są dostosowane do potrzeb uczestników	O	1.1. S Kadra zarządzająca instytucją szkoleniową potrafi wskazać związek pomiędzy ofertą szkoleń otwartych a potrzebami i oczekiwaniami potencjalnych odbiorców, odwołując się do wykraczających poza własną opinię źródeł wiedzy (np. własne badania rynku, ogólnodostępne raporty i publikacje).
		1.2. S Realizacja wszystkich prowadzonych przez instytucję szkoleń zamkniętych jest poprzedzona badaniem potrzeb, którego wyniki są opisane w postaci notatki zawierającej co najmniej: • informacje o uczestnikach, w szczególności dotyczące wyjściowego poziomu kompetencji rozwijanych w trakcie szkolenia, • informacje o oczekiwaniach zamawiającego, w szczególności dotyczące pożądanych rezultatów szkolenia i obszaru ich stosowania.
		1.3. S Instytucja kontaktuje się z częścią uczestników szkoleń otwartych przed rozpoczęciem szkolenia i zbiera uzupełniające informacje o ich potrzebach.
		1.4. S W szkoleniach otwartych o czasie trwania wynoszącym 60 lub więcej godzin szkoleniowych instytucja zawiera z każdym uczestnikiem lub podmiotem zamawiającym szkolenie umowę określającą zakres usług i wzajemne zobowiązania.

		1.5. D Realizacja wszystkich prowadzonych przez instytucję usług poprzedzona jest analizą potrzeb klienta, której wyniki są opisane np. w karcie doradczej, kontrakcie, korespondencji, notatce czy też umowie zawierającej co najmniej: • informacje o uczestniku adekwatne do zakresu usługi, • informacje o oczekiwaniach zamawiającego, w szczególności dotyczące pożądaných efektów usługi i obszaru ich stosowania. 1.6. D Instytucja kontaktuje się z klientami przed rozpoczęciem usług grupowych w celu określenia ich oczekiwań oraz ustalenia adekwatności zakresu usługi do ich potrzeb (np. e-mail, ankieta, notatka z rozmowy). 1.7. D Instytucja uzgadnia z klientem cele usługi. Powinny być one zrozumiałe i jasne dla klienta usługi oraz pozwalać na ocenę, czy zostały osiągnięte w określonych ramach czasowych. Instytucja posiada dokumentację w tym zakresie (np. korespondencję z klientem, pismną umowę, notatkę, kwestionariusz, kontrakt).
	P	1.8. S Instytucja szkoleniowa stosuje wykraczające poza wywiad z uczestnikami i ankiety metody diagnozowania potrzeb uczestników. 1.9. S Instytucja szkoleniowa kwalifikuje uczestników do udziału w szkoleniach, kierując się wynikami oceny ich początkowego poziomu zaawansowania. 1.10. S Analiza potrzeb dla wszystkich oferowanych przez instytucję szkoleń zamkniętych obejmuje gromadzenie informacji pochodzących z co najmniej trzech różnych perspektyw wybranych spośród wymienionych poniżej: • bezpośredni przełożeni uczestników, • współpracownicy lub podwładni uczestników, • pracownicy odpowiedzialni w organizacji klienta za rozwój i szkolenia, • członkowie zarządu lub wyższej kadry kierowniczej, • klienci wewnętrzni i zewnętrzni • inni interesariusze zainteresowani efektami pracy uczestników.
2. Programy nauczania są opisane w języku efektów uczenia się	O	2.1. S Instytucja opisuje cele uczenia się dla oferowanych szkoleń w taki sposób, by spełniały one łącznie następujące kryteria: • cele są prezentowane w formie opisu efektów uczenia się dla uczestnika, • cele są sformułowane w sposób mierzalny.
	P	2.2. S Instytucja przyznaje wszystkim uczestnikom zaświadczenia potwierdzające udział w szkoleniu w formie dostosowanej do wymagań Ministerstwa Edukacji Narodowej. 2.3. S Instytucja umożliwia uczestnikom wybranych szkoleń potwierdzanie efektów uczenia się w procedurze zgodnej z wymogami Ministerstwa Edukacji Narodowej.
3. Programy i metody są oparte na aktualnej, rzetelnej wiedzy i realizowane w adekwatnej do celów formie	O	3.1. S Uczestnicy szkoleń otrzymują materiały zawierające podsumowanie treści szkolenia i odwołania do źródeł wiedzy, na której zostało ono oparte.

		3.2. S Oferowane przez instytucję materiały wspomagające kształcenie (np. skrypty, prezentacje, filmy) są wykorzystywane w sposób respektujący prawo autorskie, co obejmuje w szczególności przywołanie ich autora i źródła.
		3.3. S Oferowane przez instytucję szkolenia wykorzystują różnorodne, angażujące uczestników metody kształcenia i są dostosowane do specyfiki sytuacji uczących się osób dorosłych.
		3.4. S Stosowane metody są adekwatne do deklarowanych rezultatów, treści szkolenia oraz specyfiki grupy.
		3.5. D Instytucja określa i przedstawia klientowi metody pracy adekwatne do określonych celów i zakładanych rezultatów usługi zgodnie z najlepszą i aktualną wiedzą oraz praktyką. Metody pracy powinny być dostosowane do poziomu kompetencji i samodzielności osób. Informacje te są dokumentowane (np. korespondencja z klientem, pisemna umowa, notatka, kwestionariusz, kontrakt, karta usługi).
	P	
4. Instytucja prowadzi działania wspierające utrwalanie efektów uczenia się	O	4.1. S Instytucja zapewnia uczestnikom lub delegującej ich organizacji co najmniej jedną formę wsparcia w utrwalaniu efektów uczenia się, w tym m.in.: • rekomendacje i wskazówki dotyczące samokształcenia po zakończeniu szkolenia, • dodatkowe ćwiczenia i zadania do wykonania po szkoleniu, • spotkania i sesje poszkoleniowe, • osobiste lub dystansowe konsultacje z kadrą szkoleniową, • moderowane przez kadrę szkoleniową internetowe fora dyskusyjne, • uzupełniające lekcje e-learningowe, • dostęp do bazy wiedzy (artykuły, ćwiczenia, materiały audiowizualne) wspierającej dalsze samodzielne uczenie się.
		4.2. D Instytucja zapewnia uczestnikom lub delegującej ich organizacji co najmniej jedną formę wsparcia w rozwoju, w tym m.in.: • Indywidualny Plan Rozwoju, • Indywidualny Plan Działania, • kontakt do osoby świadczącej usługę, • materiały pomocne w dalszym rozwoju.
	P	4.3. S Instytucja umożliwia wszystkim uczestnikom szkoleń indywidualną informację zwrotną o postępach w uczeniu się.
		4.4. S Instytucja oferuje uczestnikom swoich szkoleń min. dwie różne formy wsparcia we wdrażaniu zdobytej wiedzy i umiejętności, w tym m.in.: • dodatkowe ćwiczenia i zadania do wykonania po szkoleniu, • spotkania i sesje poszkoleniowe, • osobiste lub dystansowe konsultacje z kadrą szkoleniową, • moderowane przez kadrę szkoleniową internetowe fora dyskusyjne, • uzupełniające lekcje e-learningowe, • dostęp do bazy wiedzy (artykuły, ćwiczenia, materiały audiowizualne) wspierającej dalsze samodzielne uczenie się.
		4.5. S Instytucja realizuje rocznie przynajmniej jeden projekt szkoleniowy dla organizacji, który uwzględni rozbudowane działania wspierające utrwalanie zmian po zakończeniu szkolenia.

5. Instytucja systematycznie bada rezultaty realizowanych usług	O	5.1. S Instytucja stosuje procedurę oceny efektów uczenia się wszystkich szkoleń uwzględniającą badanie opinii uczestników lub inne zaawansowane formy ewaluacji.
		5.2. S Instytucja udostępnia raporty podsumowujące ocenę efektów uczenia się kadry prowadzącej dane szkolenie, a w wypadku szkoleń zamkniętych również zlecającej je instytucji.
		5.3. S Instytucja publikuje na stronach internetowych lub w materiałach informacyjnych podsumowania prowadzonych działań ewaluacyjnych, referencje lub opinie uczestników szkoleń.
		5.4. D Instytucja stosuje procedurę oceny rezultatów usługi w odniesieniu do zakładanych i uzgodnionych z klientem celów.
		5.5. D Instytucja udostępnia wyniki oceny kadry prowadzącej usługę oraz zlecającej ją instytucji z zachowaniem zasad etyki zawodowej.
		5.6. D Instytucja publikuje na stronach internetowych lub w materiałach informacyjnych informację o ocenach swoich usług, referencje lub opinie klientów.
	P	5.7. S Instytucja stosuje różnorodne, wykraczające poza badanie opinii uczestników narzędzia oceny szkoleń na poziomie efektów uczenia.
		5.8. S Instytucja prowadzi i publikuje coroczne wyniki badań długofalowych rezultatów uczenia obejmujące analizę zmian w sytuacji i zachowaniach uczestników po upływie min. 3 miesięcy od zakończenia wybranego do badań szkolenia.

II. Standardy dotyczące kompetencji i rozwoju kadry

6. Instytucja dysponuje kadrą odpowiedzialną za merytoryczną jakość usług	O	6.1. S+D Każda z oferowanych przez instytucję usług jest objęta nadzorem kierownika/opiekuna merytorycznego: osoby zatrudnionej lub stale współpracującej z instytucją i odpowiedzialnej za zapewnienie rzetelności treści i adekwatnych do celów metod pracy. Funkcja ta może być pełniona przez osobę prowadzącą daną usługę.
		6.2. S+D Osoba pełniąca w instytucji rolę kierownika/opiekuna merytorycznego spełnia łącznie następujące warunki: • posiada min. 3-letnie doświadczenie zawodowe w zakresie odpowiednim do tematyki nadzorowanych usług (szkoleń, doradztwa, mentoringu) LUB zrealizowała w tym zakresie odpowiednio 300 godzin szkoleń, 500 godzin doradztwa, coachingu, mentoringu, w tym interwizji i superwizji, oraz • dysponuje wykształceniem (np. wyższe wykształcenie kierunkowe, specjalistyczne kursy i studia podyplomowe, właściwe dla dziedziny certyfikaty i uprawnienia) w zakresie odpowiednim do tematyki szkolenia lub innej usługi.
	P	6.3. S+D Do pracującej na rzecz instytucji kadry należy co najmniej 5 osób zatrudnionych na podstawie umowy o pracę lub deklarujących stałą współpracę i realizujących na zlecenie tej instytucji co najmniej 60 godzin rocznie.

7. Wiedza teoretyczna i praktyczna kadry jest odpowiednia do zakresu oraz celów usług	O P	7.1. S+D Wszyscy członkowie kadry posiadają doświadczenie zawodowe lub wykształcenie czy też kwalifikację odpowiednie do zakresu tematycznego prowadzonych usług.
		7.2. S Ponad połowa członków kadry szkoleniowej dysponuje wykształceniem i doświadczeniem na poziomie eksperckim, tj. w obrębie dziedziny, której dotyczą świadczone usługi, spełnia łącznie trzy z wymienionych poniżej kryteriów: • min. 5-letnie doświadczenie zawodowe (w tym doświadczenie związane z nauczaniem lub doradztwem), • min. 500 godzin zrealizowanych szkoleń, • udokumentowane, zaawansowane wykształcenie (np. specjalistyczne kursy lub studia podyplomowe, tytuł naukowy, właściwe dla dziedziny certyfikaty i uprawnienia), • dorobek w tworzeniu autorskich rozwiązań i treści lub kierowaniu pracami merytorycznymi (np. publikacje, badania, autorstwo dokumentów strategicznych, doradztwo dla organizacji, kierownictwo merytoryczne projektów).
8. Kadra posiada kompetencje społeczne i metodyczne związane z kształceniem lub świadczeniem usług	O	8.1. S+D Każda z osób należących do kadry instytucji spełnia co najmniej jeden z wymienionych poniżej warunków:
		8.2. Kadra szkoleniowa: • ukończyła trwający min. 60 godzin kurs dydaktyczny lub przygotowujący do kształcenia dorosłych, tj. służący rozwojowi kompetencji zbliżonych do następujących: rozumienie sytuacji uczących się dorosłych, definiowanie celów edukacyjnych, projektowanie programu szkolenia, klarowne prezentowanie wiedzy, stosowanie aktywizujących metod nauczania, • dysponuje przyznanym przez zewnętrzną instytucję certyfikatem potwierdzającym posiadanie kompetencji zbliżonych do wymienionych powyżej, • posiada 750 godzin doświadczenia w zakresie edukacji osób dorosłych, • posiada specjalistyczne wykształcenie i min. 5-letnie doświadczenie zawodowe w danej dziedzinie oraz prowadzi kształcenie wyłącznie w formie wykładowej.
		8.3. Doradca zawodowy: • posiada 200 godzin doświadczenia w świadczeniu usług doradztwa zawodowego lub • ukończył studia psychologiczne, pedagogiczne, zarządzania zasobami ludzkimi lub studia podyplomowe w obszarze doradztwa zawodowego (w przypadku doradztwa edukacyjno-zawodowego – edukacja dzieci i młodzieży) lub posiada inne wykształcenie i min. 5-letnie doświadczenie zawodowe w dziedzinie doradztwa zawodowego.
		8.4. Coach – ukończył min. 60 godzin kursów o programie i zakresie adekwatnym do kursów akredytowanych przez organizację zrzeszające oraz posiada 100 godzin doświadczenia w coachingu i podlegał superwizji coachów.
		8.5. Mentor – posiada 100 godzin doświadczenia w mentoringu i ukończył szkolenie/kurs w zakresie mentoringu oraz posiada 5-letnie doświadczenie w danej dziedzinie czy też branży, w której pełni rolę mentora.

		8.6. Doradca: • posiada 200 godzin doświadczenia w doradztwie lub • posiada specjalistyczną wiedzę, kompetencje lub kwalifikacje w dziedzinie, w której świadczy usługę doradczą, oraz pracuje tylko w zespole doradczym z koordynatorem merytorycznym. 8.7. Facylitator i moderator – posiada 100 godzin doświadczenia w pracy z grupą metodą warsztatową oraz ukończył szkolenie w zakresie facylitacji, moderacji lub technik pracy z grupą.
	P	5 Ponad połowa członków kadry szkoleniowej ukończyła zaawansowany kurs lub kursy przygotowujące do kształcenia dorosłych, tj. kurs lub kursy trwające łącznie min. 150 godzin szkoleniowych i służące rozwojowi kompetencji wymienionych w punkcie 9.1. oraz poniżej: • diagnoza potrzeb szkoleniowych, • ewaluacja efektów uczenia, • rozumienie poznawczych, motywacyjnych i emocjonalnych uwarunkowań skuteczności uczenia dorosłych, • rozumienie i oddziaływanie na dynamikę funkcjonowania małych grup społecznych, • radzenie sobie w trudnych sytuacjach szkoleniowych lub • dysponuje przyznaniem przez inną instytucję certyfikatem potwierdzającym posiadanie ww. kompetencji. 8.8.5 Ponad połowa członków kadry szkoleniowej posiada certyfikaty potwierdzające kompetencje w zakresie kształcenia dorosłych, uzyskane w procesie spełniającym następujące kryteria: • jasno określony zestaw diagnozowanych kompetencji odpowiadający w przybliżeniu kompetencjom wymienionym w punktach 8.1., • różnorodne metody oceny pozwalające na wieloaspektową diagnozę kompetencji, • niezależność instytucji przyznającej certyfikat od instytucji zatrudniającej certyfikowaną osobę. 8.9. D Moderator posiada wiedzę, kompetencje, kwalifikacje lub doświadczenie w dziedzinie, w której świadczy usługi.
9. Kadra aktywnie uczestniczy w działaniach rozwojowych i aktualizuje własne kompetencje	O	9.1. S+D Każdy z członków kadry bierze udział w co najmniej jednym w ciągu roku programie edukacyjnym zorientowanym na rozwój i aktualizację kompetencji związanych z wykonywanym zawodem i trwającym min. 16 godzin, w tym m.in. wewnętrzne lub zewnętrzne szkolenie, konferencja, studia podyplomowe.
	P	9.2. S+D Instytucja wdrożyła systemowe rozwiązania dotyczące doskonalenia kompetencji własnej kadry (np. indywidualne plany rozwoju i szkoleń, cykle szkoleń wewnętrznych, programy mentoringowe, superwizja).
10. Kadra wnosi wkład w popularyzację wiedzy i wymianę dobrych praktyk w zakresie LLL	O	10.1. D Kadra instytucji aktywnie uczestniczy w różnych formach „networkingu” i wymiany doświadczeń w sposób adekwatny do jej potencjału i specyfiki branży (np. wystąpienia na forach, członkostwo w stowarzyszeniach, prowadzenie bloga, publikowanie artykułów, popularyzacja poprzez media, udział w programach w zakresie odpowiedzialności społecznej).

	P	10.2. S+D Ponad połowa członków kadry należy do organizacji działającej na rzecz promocji idei kształcenia przez całe życie, popularyzacji wiedzy lub podnoszenia jakości usług i wymiany dobrych praktyk.
		10.3. S+D Członkowie kadry uczestniczyli w ciągu ostatnich 12 miesięcy w łącznie co najmniej trzech wydarzeniach (np. konferencje, warsztaty, seminaria, wizyty studyjne) służących realizacji celów wymienionych w punkcie 10.2.
		10.4. S+D Członkowie kadry przygotowali w ciągu ostatnich 12 miesięcy co najmniej jedną publikację lub wystąpienie konferencyjne służące celom wymienionym w punkcie 10.2.

III. Standardy dotyczące infrastruktury, organizacji i obsługi klienta

11. Instytucja zapewnia uczestnikom rzetelną obsługę i sprawną organizację usługi	O	11.1. S+D Instytucja stosuje procedurę realizacji usługi rozumianą jako spis czynności, do których przypisane są role odpowiedzialne za ich wykonanie. Procedura definiuje co najmniej następujące role: • opiekun/kierownik merytoryczny (por. standard 6) odpowiedzialny za nadzór nad treścią i rezultatami szkolenia lub innej usługi, • koordynator organizacyjny odpowiedzialny za zarządzanie informacją, kontakt z klientem i organizację usługi. W przypadku usługi szkoleniowej wymienione powyżej role nie są łączone przez jedną osobę w obrębie szkoleń trwających dłużej niż 16 godzin.
	P	
12. Instytucja organizuje usługi w warunkach zapewniających komfort uczestników i higienę pracy umysłowej	O	12.1. S Oferowane przez instytucję szkolenia odbywają się w pomieszczeniach spełniających poniższe warunki: • powierzchnia odpowiednia do liczebności grupy, dostęp do światła dziennego i oświetlenia sztucznego, • komfortowa temperatura powietrza, • brak zakłócającego pracę hałasu z zewnątrz, • utrzymanie w czystości, • dostęp do zaplecza sanitarnego, • umeblowanie (krzesła, ew. stoły) umożliwiające aranżację przestrzeni w sposób odpowiednio do specyfiki szkolenia. <i>W obrębie standardu dopuszczalna jest realizacja szkoleń niespełniających części wymienionych warunków, o ile jest to uzasadnione wyjątkową formą pracy wynikającą z przyjętych celów i metod kształcenia (np. ćwiczenie terenowe).</i>

		12.2. D Miejsce świadczenia usługi jest dostosowane do jej charakteru, nie wpływa negatywnie na realizację celów usługi i pozwala wtedy, gdy jest to potrzebne, na zachowanie poufności rozmowy „w cztery oczy”. W przypadku usługi grupowej pomieszczenie, w których organizowana jest usługa, spełnia poniższe warunki: • powierzchnia odpowiednia do liczebności grupy, dostęp do światła dziennego i oświetlenia sztucznego, • komfortowa temperatura powietrza, • brak zakłócającego pracę hałasu z zewnątrz, • utrzymanie w czystości, • dostęp do zaplecza sanitarnego, • meblowanie (krzesła, ew. stoły) umożliwiające aranżację przestrzeni odpowiednio do specyfiki usługi. <i>W obrębie standardu dopuszczalna jest realizacja usług niespełniających części ww. warunków, o ile jest to uzasadnione specyficzną formą pracy wynikającą z przyjętych celów i metod.</i>
	P	12.3. S Oferowane przez instytucję szkolenia odbywają się w budynkach dostosowanych do potrzeb osób niepełnosprawnych ruchowo (podjazdy, windy, toalety, sala szkoleniowa). 12.4. S Oferowane przez instytucję szkolenia są zorganizowane w miejscach zapewniających uczestnikom: • napoje i poczęstunek w trakcie przerw, • znajdującą się poza salą szkoleniową przestrzeń do odpoczynku w trakcie przerw, • dostęp do internetu i urządzeń biurowych (np. kserokopiarka, faks, drukarka).
	O	13.1. S+D Harmonogramy czasowe szkoleń i innych usług grupowych prowadzonych przez instytucję spełniają następujące wymagania: • czas trwania jednego modułu/zjazdu nie przekracza 5 następujących po sobie dni, • czas trwania zajęć łącznie z przerwami nie przekracza 8 godzin zegarowych w ciągu jednego dnia, • w trakcie zajęć zaplanowane są regularne przerwy w ilości nie mniejszej niż 15 minut na 2 godziny zegarowe, • w trakcie zajęć trwających dłużej niż 6 godzin zegarowych zaplanowana jest jedna przerwa trwająca min. 45 minut. <i>W obrębie standardu dopuszczalna jest realizacja usług niespełniających części ww. warunków, o ile jest to uzasadnione specyficzną formą pracy wynikającą z przyjętych celów i metod.</i> 13.2. D Czas realizacji usługi jest adekwatny do określonych celów i zaproponowanych metod. Jednorazowa usługa nie może trwać krócej niż 45 min.
13. Instytucja planuje czas realizacji usługi w sposób sprzyjający komfortowi uczestników i higienie pracy umysłowej	P	

14. Instytucja dysponuje różnorodnymi środkami technicznymi i materiałami wspierającymi realizację usługi	O	14.1. S+D Oferowane przez instytucję usługi odbywają się w pomieszczeniach zapewniających dostęp do różnorodnych środków i materiałów w tym: • flipcharta lub tablice, • komputera i rzutnika multimedialnego, telefonu, internetu, • papieru i przyborów do pisanie dla uczestników, • innych specjalistycznych materiałów niezbędnych do realizacji usługi, gdy stosowana metoda tego wymaga (np. testy, kwestionariusze, materiały dydaktyczne). <i>W obrębie standardu dopuszczalna jest realizacja usług niespełniających części wymienionych warunków, o ile jest to uzasadnione specyficzną formą pracy wynikającą z przyjętych celów i metod.</i>
	P	
15. Instytucja jest przygotowana do reagowania na nieprzewidziane sytuacje i zastrzeżenia klientów	O	15.1. S+D Instytucja stosuje procedurę reklamacji dotyczącą sytuacji, w których usługa nie spełniła oczekiwań odbiorców. Procedura ta jest podana do wiadomości odbiorców i opisuje sposoby rozpatrywania reklamacji oraz możliwe formy rekompensaty. 15.2. S+D Instytucja stosuje procedurę postępowania w wypadku pojawienia się nieprzewidzianych trudności – szczególnie nieobecności osoby prowadzącej usługę lub niedostępności miejsca jej realizacji.
	P	

IV. Standardy dotyczące zarządzania jakością usług

16. Instytucja dysponuje spójną koncepcją funkcjonowania określającą jej sposób działania i kierunki rozwoju	O	16.1. S+D Instytucja publikuje na stronie internetowej lub w materiałach promocyjnych informacje o swojej koncepcji działania, która może zawierać m.in. misję, cele, wartości, obszary tematyczne szkoleń i innych usług, metody kształcenia, metody i narzędzia doskonalenia i rozwoju.
	P	
17. Instytucja publikuje rzetelną informację o oferowanych usługach	O	17.1. S Instytucja szkoleniowa publikuje aktualny katalog oferowanych szkoleń zawierający informację o programach nauczania, uwzględniając: • efekty uczenia, • wstępne wymagania wobec poziomu zaawansowania uczestników, • czas trwania i formę kształcenia, • zarys programu nauczania, w tym nazwy tematów wraz z ramami czasowymi. 17.2. S+D Instytucja publikuje aktualną informację o kadrze delegowanej do realizacji konkretnych usług, a w szczególności jej kwalifikacjach, doświadczeniu zawodowym i ważniejszych dotychczas zrealizowanych projektach.
	P	

		17.3. D W przypadku usług grupowych instytucja publikuje informacje o celach, ramowym programie oraz harmonogramie usługi. 17.4. S+D W wypadku usług projektowanych na zlecenie klienta informacje wymienione w punktach 17.1.S i 17.2 S+D, 17.3 D są przekazywane zlecniodawcy przed rozpoczęciem usługi.
	P	
18. Instytucja stosuje systemowe rozwiązania wspierające wysoką jakość świadczonych usług	O	18.1. S+D Instytucja prowadzi ocenę kadry w sposób uwzględniający teoretyczną i praktyczną wiedzę z zakresu tematyki realizowanych usług, a w przypadku usług mających cele edukacyjne/rozwojowe kompetencje społeczne i metodyczne związane z kształceniem osób dorosłych (w przypadku doradztwa edukacyjno-zawodowego dzieci i młodzieży). Analogiczne kryteria są stosowane w odniesieniu do rekrutacji, o ile jest prowadzona. 18.2. S+D Instytucja wdrożyła wewnętrzną procedurę zapewniania jakości uwzględniającą w szczególności wykorzystanie wniosków z ewaluacji szkoleń i oceny rezultatów pozostałych usług w odniesieniu do zakładanych i uzgodnionych z klientem celów. 18.3. S Instytucja szkoleniowa prowadzi dokumentację przebiegu kształcenia, rejestrując co najmniej: • program szkolenia (w tym wymiar godzinowy i tematy poszczególnych zajęć), • listę lub listy obecności, • protokół z egzaminu, o ile taki został przeprowadzony, • zaświadczenia wydane uczestnikom. 18.4. D Instytucja prowadzi dokumentację realizowanych usług, rejestrując co najmniej: • uczestników usługi, • zaświadczenia, o ile są wydawane, • plan/program, o ile był sporządzony.
	P	
19. Instytucja upowszechnia wiedzę o dobrych praktykach w zapewnianiu jakości usług	O	19.1. S+D Instytucja podaje do publicznej wiadomości rozwiązania i dobre praktyki, które stosuje w celu zapewniania jakości realizowanych usług.
	P	19.2. S+D Instytucja działa na rzecz promocji idei kształcenia przez całe życie, popularyzacji wiedzy lub podnoszenia jakości usług i wymiany dobrych praktyk wewnątrz branży.
20. Instytucja oferuje usługi w zgodzie z obowiązującymi normami prawnymi i wymogami narzucanymi przez zewnętrzne regulacje	O	20.1. S W szkoleniach i formach kształcenia, w których jest to wymagane, instytucja szkoleniowa tworzy programy nauczania zgodne z obowiązującymi podstawami programowymi oraz standardami kształcenia określonymi przez właściwych ministrów. 20.2. S+D W tych obszarach, w których jest to wymagane, instytucja posiada aktualne akredytacje, licencje lub certyfikaty.
	P	



STANDARD 1.

**CELE I ZAKRES USŁUG SĄ DOSTOSOWANE
DO POTRZEB UCZESTNIKÓW**

ROZDZIAŁ 2

STOSOWANIE STANDARDÓW DOTYCZĄCYCH USŁUGI EDUKACYJNO-SZKOLENIOWEJ

PREZENTACJA GRUPY TEMATYCZNEJ STANDARDÓW

Pierwsza grupa standardów odnosi się bezpośrednio do przebiegu usługi edukacyjno-szkoleniowej (usługi rozwojowej) – od etapu diagnozy potrzeb aż do ewaluacji rezultatów. W zależności od kontekstu proces ten może obejmować badanie wybranych obszarów rynku lub szczegółową diagnozę konkretnej grupy i delegującej ją organizacji; wielokrotnie powtarzane kursy dla szerokiej publiczności lub wąsko wyspecjalizowane, ściśle dopasowane interwencje doradcze; krótką ocenę satysfakcji lub kompleksowe badanie sposobu, w jaki efekty szkolenia są wprowadzane w życie.

We wszystkich wymienionych powyżej sytuacjach można jednak przyjąć założenie, zgodnie z którym usługa edukacyjno-szkoleniowa to pewien logicznie skonstruowany, celowy proces odpowiadający na potrzeby odbiorców. Usługa nie jest celem samym w sobie, a narzędziem wprowadzania zmiany w kompetencjach i zachowaniu korzystających z niej osób. Wskaźnikiem jej wysokiej jakości jest więc przede wszystkim dopasowanie celów do potrzeb, a także skuteczność, z jaką te cele są realizowane.

Zawarte w *Standardach* zapisy dotyczące przebiegu usług rozwojowych opierają się właśnie na tym założeniu. Oczekuje się, że świadcząc te usługi instytucja będzie docierać do informacji o potrzebach klientów, przekształcać ich zrozumienie w jasny, udostępniany uczestnikom opis celów, a następnie planować podejmowane działania tak, by zarówno ich forma, jak i treść prowadziły w rzetelny, skuteczny sposób do rezultatów, które zostaną przeniesione do praktyki i poddane jakiegoś rodzaju weryfikacji. Przedstawione poniżej wskazówki mają być pomocne w dopasowaniu tych ogólnych rekomendacji do specyfiki konkretnych instytucji szkoleniowych oraz świadczonych przez nie usług.

STANDARD 1. CELE I ZAKRES USŁUG SĄ DOSTOSOWANE DO POTRZEB UCZESTNIKÓW

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Potrzeba rozwojowa to przyczyna uzasadniająca sens wszelkich działań rozwojowych. Na potrzeby tego tekstu rozumiemy przez nią rozbieżność pomiędzy aktualnym i pożądanym stanem kompetencji w określonym obszarze. Rozumienie to może wydawać się oczywiste, ale zasługuje na chwilę głębszego namysłu – może być bowiem definiowane na wielu poziomach pociągających za sobą różne sposoby badania, a w konsekwencji prowadzących do różnego rozumienia celu i sposobu jego realizacji. Potrzeby osoby korzystającej z usługi rozwojowej mogą wynikać m.in. z:

- subiektywnie postrzeganej rozbieżności i wynikających stąd oczekiwań i wyobrażeń tej osoby;
- rozbieżności pomiędzy stanem aktualnym i pożądanym postrzeganej przez jej klientów, partnerów, współpracowników lub przełożonych;

- porównania aktualnego zachowania tej osoby ze stworzonym przez ekspertów standardem określającym optymalny sposób działania (np. wymagania certyfikacyjne);
- kulturowo określonych norm i standardów opisujących pożądane zachowania członków różnego typu społeczności (np. „bezpieczne korzystanie z sieci”, „oszczędne gospodarowanie energią”, „respektowanie praw własności intelektualnej”).

Szerokim kontekstem, w którym ujawniają się potrzeby, jest aktualny stan społeczeństwa i gospodarki oraz wynikające z niego wyobrażenia na temat tego, jakie kompetencje i sposoby działania są szczególnie pożądane i wartościowe. Przykład tego rodzaju wyobrażenia wytyczającego ogólne kierunki dla projektowania programów edukacyjnych można znaleźć w Strategii Lizbońskiej. Definiuje ona pięć ogólnych celów rozwojowych dla osób indywidualnych, które zgodnie z analizą leżącą u podstaw Strategii wynikają z procesów społecznych zachodzących w skali całej Europy.

Ogólne cele rozwojowe wg Strategii Lizbońskiej

- uzyskanie i rozwój kompetencji potrzebnych na rynku pracy,
- wzmocnienie szansy odniesienia indywidualnego sukcesu zawodowego,
- samorealizacja,
- wyjście z sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym i ekonomicznym,
- przygotowanie do przyjmowania nowych ról społecznych i zawodowych.

W podobny sposób szeroki kontekst dla rozumienia potrzeb, jakim posługuje się dana instytucja świadcząca usługi edukacyjno-szkoleniowe, może stanowić jej wyobrażenie o pożądanych kierunkach rozwoju rynku, branży, określonych grup społecznych, powiatu, regionu czy całego społeczeństwa. Wyobrażenie to bywa niekiedy punktem wyjścia dla określenia misji, wizji i długofalowej strategii instytucji, a w dalszej kolejności określa, jakiego rodzaju usługi pojawią się w jej ofercie.

Całościowe i z konieczności ogólne wyobrażenia na temat potrzeb rozwojowych potencjalnych klientów muszą być na bieżąco konfrontowane z konkretnymi potrzebami osób, które już wyraziły zainteresowanie określoną usługą lub nawet zaczęły z niej korzystać. Badanie potrzeb może być wówczas znacznie bardziej bezpośrednie i prowadzić do takich modyfikacji podejmowanych działań, by były one możliwie najbardziej zindywidualizowane. Świadczenie usług zgodnie z wymaganiami *Standardów* wymaga zarówno ogólnego rozeznania w sytuacji i potrzebach szerokich grup docelowych, jak i elastyczności w dopasowaniu sposobu pracy do wymagań korzystających z nich klientów.

Optymalny z punktu widzenia instytucji szkoleniowej sposób diagnozy potrzeb to taki, który umożliwia dotarcie do ściśle określonej grupy odbiorców, dostarcza rzetelnych i kompletnych informacji, a jednak nie wiąże się ze zbyt dużym nakładem pracy mającym wpływ na ostateczną cenę usług. Niestety, kryteria te trudno maksymalizować jednocześnie. Biorąc pod uwagę stosunkowo niewielki rozmiar i budżet większości małopolskich instytucji szkoleniowych, można spodziewać się, że:

- niewiele instytucji będzie gotowych na samodzielne zlecenie tradycyjnie rozumianych badań rynku – zamiast nich można więc wykorzystać ogólnodostępne informacje na temat potrzeb określonej grupy odbiorców publikowane m.in. przez instytucje rynku pracy i stowarzyszenia branżowe;

- zakres i głębokość diagnozy związanej z przygotowaniem konkretnego projektu będą ograniczane do niezbędnego minimum w wypadku prostych, jednorazowych interwencji rozwojowych, a zwiększane dla usług rozbudowanych i kompleksowych oraz powtarzających się cyklicznie;
- wiele instytucji potraktuje aktualnych i byłych klientów jako główne źródło informacji o potrzebach rozwojowych adresatów i uzyskane w ten sposób dane dostarczą wiedzy bardzo szczegółowej, choć trudnej do przeniesienia na inne obszary.

Dopasowanie sposobu diagnozy potrzeb do możliwości instytucji świadczącej usługi rozwojowe oraz specyfiki realizowanych przez nią projektów jest nie tylko możliwe, ale i niezbędne. Zapisy *Standardów* nie określają więc szczegółowych metod i form diagnozy, a jedynie formułują oczekiwanie, że zostanie ona przeprowadzona i wykorzystana w projektowaniu usług. Łatwy do samodzielnego wykonania test sprawdzający spełnianie standardu to wybór jednej z oferowanych przez instytucję usług i zadanie następujących pytań: „Skąd wiadomo, że ta usługa jest potrzebna grupie, do której jest skierowana?”, „Skąd wiadomo, że powinna zawierać właśnie takie cele i program?”, „Na ile aktualna jest ta wiedza?”. Jeżeli odpowiedzialne za usługę osoby potrafią udzielić odpowiedzi odwołującej się do czegoś więcej niż wiedza potoczna i intuicja, to prawdopodobne jest, że w instytucji funkcjonują odpowiednie mechanizmy zbierania informacji o potrzebach.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

WYKORZYSTANIE OGÓLNODOSTĘPNYCH INFORMACJI O POTRZEBACH

Kompleksowe informacje o potrzebach uczących się osób i zatrudniających je organizacji można odnaleźć we wszelkiego rodzaju raportach publikowanych przez wyspecjalizowane instytucje prowadzące badania rynku pracy i monitorujące trendy edukacyjne na poziomie międzynarodowym, krajowym i lokalnym. W zamieszczonej poniżej tabeli można znaleźć przykładowe źródła zawierające istotne dla instytucji szkoleniowych informacje o potrzebach różnych grup odbiorców.

Ogólnodostępne źródła informacji o potrzebach rozwojowych	
Źródło	Zawartość
Małopolskie Obserwatorium Rozwoju Regionalnego (www.obserwatorium.malopolska.pl)	Raporty z badań własnych oraz biblioteka badań dotyczących rynku pracy, edukacji, integracji społecznej, równości szans oraz przedsiębiorczości, ze szczególnym uwzględnieniem danych dotyczących Małopolski.
Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie (http://wupkrakow.praca.gov.pl/rynek-pracy/publikacje)	Cykliczna ocena sytuacji na małopolskim rynku pracy, w tym wskazanie zawodów deficytowych i nadwyżkowych oraz raporty tematyczne pogłębiające rozumienie wybranych obszarów.
Bilans Kapitału Ludzkiego (bkl.parp.gov.pl/)	Kompleksowe badanie podaży i popytu na kompetencje, system kształcenia i rynek szkoleń w Polsce.

Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego (www.malopolska.pl)	Doroczne raporty pt. „Województwo Małopolskie” podsumowujące m.in. sytuację w gospodarce i na rynku pracy. Inne specjalistyczne publikacje, np. dotyczące potrzeb przedstawicieli branż zaliczanych do „inteligentnych specjalizacji regionu”.
Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (rejestr.kwalifikacje.gov.pl)	Baza danych zawierająca opisy pełnych i częściowych kwalifikacji wraz informacjami o odbiorcach, zapotrzebowaniu rynkowym i efektach uczenia się. Może stanowić punkt wyjścia dla projektowania usług rozwojowych, w tym również takich, które będą prowadzić do procesu potwierdzania kwalifikacji. Ponieważ warunkiem wpisania kwalifikacji do ZRK jest zapotrzebowanie zgłoszone ze strony pracodawców i osób zainteresowanych nabyciem kwalifikacji, można na tej podstawie wnioskować o istnieniu popytu na związane z daną kwalifikacją usługi rozwojowe.

Wartością tego rodzaju źródeł jest nie tylko bezpłatny dostęp do nich, ale także szeroki zakres uwzględnianych w nich danych oraz profesjonalnie przygotowane narzędzia i analiza wyników. Przeprowadzenie badań na podobną skalę byłoby wyzwaniem dla większości małopolskich instytucji świadczących usługi rozwojowe; skorzystanie z już istniejących danych stanowi więc dla nich znaczne ułatwienie. Z drugiej strony uzyskiwane w ten sposób informacje mają z konieczności raczej ogólny charakter: łatwiej wnioskować na ich podstawie o popycie na usługi określonego typu niż opracować konkretną propozycję. Trudno też spodziewać się rozbudowanej wiedzy o potrzebach w obrębie konkretnych, wysoko wyspecjalizowanych zakresów tematycznych i dziedzin wiedzy – tu pomocne mogą się okazać stowarzyszenia branżowe. Analiza ogólnodostępnych informacji o potrzebach wydaje się więc najbardziej użyteczna jako jeden z punktów odniesienia w przeglądzie celów i sposobów realizacji oferowanych przez instytucję usług.

PROWADZENIE SAMODZIELNYCH BADAŃ RYNKU

Instytucja, która koncentruje się na prowadzeniu usług skierowanych do szerokiej publiczności (np. szkoleń otwartych), a jednocześnie dysponuje odpowiednimi zasobami, może przeprowadzić samodzielne badania potrzeb osób, do których kieruje swoją ofertę. Można oczywiście gromadzić informacje o „szerokim kontekście”, np. dane demograficzne lub statystyki ofert pojawiających się na rynku pracy. W praktyce jednak tego rodzaju wiedza jest już zwykle upowszechniana przez inne instytucje specjalizujące się w tym.

Walorem badania prowadzonego przez instytucję szkoleniową może być skierowanie go do ściśle określonej, wąskiej grupy docelowej, której będzie można dzięki temu zadać bardzo szczegółowe, istotne dla instytucji pytania. Przykłady tego rodzaju działań mogą obejmować:

- przygotowanie prostej internetowej ankiety zawierającej rozważane przez instytucję propozycje usług edukacyjno-szkoleniowych i zaproszenie dotychczasowych klientów do jej wypełnienia;
- przeprowadzenie serii wywiadów z pracodawcami zatrudniającymi ściśle określoną grupę pracowników (np. kelnerów, analityków finansowych) na temat ich najważniejszych oczekiwań wobec tych grup (z pracodawcami można się skontaktować np. za pośrednictwem zrzeszającego ich stowarzyszenia branżowego);

- przeprowadzenie badania ankietowego dotyczącego potrzeb określonej grupy zawodowej w ramach konferencji branżowej organizowanej przez inną instytucję;
- włączenie kilku pytań dotyczących dalszych potrzeb rozwojowych do standardowej ankiety ewaluacyjnej wręczanej uczestnikom na zakończenie szkolenia.

W każdym z wymienionych powyżej przypadków należy precyzyjnie wyjaśnić cel badania oraz poinformować jego uczestników o zasadach zachowania poufności i sposobie wykorzystania zgromadzonych danych. Dobrą praktyką jest udostępnianie uczestnikom raportu podsumowującego badanie – może to stanowić formę wynagrodzenia za wkład wniesiony w jego opracowanie.

UWZGLĘDNIENIE RÓŻNYCH PERSPEKTYW W DIAGNOZIE POTRZEB ORGANIZACJI

Diagnoza potrzeb poprzedzająca realizację projektu rozwojowego dla konkretnej organizacji stawia przed instytucją szkoleniową zupełnie inne wyzwania niż badanie rynku poprzedzające stworzenie oferty skierowanej do szerokiej publiczności. Możliwość bezpośredniego kontaktu z odbiorcami usługi pozwala na zaprojektowanie jej w sposób ściśle odpowiadający ich potrzebom. Częstym wyzwaniem jest jednak wewnętrzna złożoność organizacji – różne funkcjonujące w jej obrębie grupy mają odmienne interesy i punkty widzenia, a co za tym idzie – zgłaszają rozbieżne potrzeby rozwojowe tak jak w poniższym przykładzie.

W przykładowej w firmie informatycznej projektującej aplikacje na urządzenia mobilne:

- programiści są zainteresowani podnoszeniem specjalistycznych kompetencji technicznych zwiększających ich atrakcyjność dla potencjalnych pracodawców;
- ich bezpośredni przełożeni dostrzegają konieczność wyłonienia i wsparcia osób zainteresowanych rozwojem w roli lidera zespołu, sugerują więc coaching kompetencji przywódczych;
- współpracownicy odpowiedzialni za obsługę klienta skarżą się na niskie kompetencje komunikacyjne programistów i proszą o przeszkolenie ich z zakresu komunikacji interpersonalnej;
- przedstawiciel działu personalnego uważa, że programistom nie brakuje kompetencji komunikacyjnych, natomiast problemem są konflikty między pracownikami wynikające z niejasnego podziału obowiązków; sądzi, że problemy rozwiązałyby warsztaty poświęcone opisaniu i optymalizacji firmowych procesów.

Rolą profesjonalnie działającej instytucji edukacyjno-szkoleniowej jest uwzględnianie potrzeb całej organizacji – nie tylko osoby, która zwróciła się z prośbą o zorganizowanie usługi określonego typu. Poleganie wyłącznie na informacjach dostarczonych przez osobę zlecającą realizację usługi rozwojowej stwarza ryzyko pominięcia istotnych informacji, a w skrajnych przypadkach może zmieniać usługodawcę w narzędzie realizacji interesów jednej grupy kosztem innych. W miarę możliwości diagnoza potrzeb rozwojowych powinna więc uwzględniać różne punkty widzenia.

Standardy rekomendują, by w diagnozie potrzeb projektów adresowanych do organizacji wziąć pod uwagę co najmniej dwie perspektywy:

- **sponsora projektu** (osoby lub zespołu zlecającego realizację usługi) – aby uwzględnić interesy organizacji jako całości;
- **bezpośrednich uczestników działań rozwojowych** (np. klientów doradztwa

zawodowego, uczestników szkoleń czy warsztatów) – aby zapewnić ich podmiotowe traktowanie i wzmocnić motywację do udziału w projekcie.

Uwzględnienie dwóch perspektyw wydaje się możliwym do zaakceptowania kompromisem pomiędzy rzetelnością i efektywnością diagnozy w krótkich programach rozwojowych. W projektach bardziej złożonych i długofalowych warto włączyć do diagnozy szersze grono interesariuszy. Opierając się m.in. na koncepcji kwintetu szkoleniowego autorstwa L. Rae¹¹, można wskazać następujące dodatkowe perspektywy:

- **zarząd/wyższa kadra zarządzająca** – wnosząca wiedzę o długofalowych, strategicznych potrzebach organizacji, a także mogąca zapewnić odpowiednie zasoby i polityczne wsparcie dla zaangażowania pozostałych grup w realizację projektu;
- **bezpośredni przełożeni/kadra zarządzająca średniego szczebla** – wnosząca wiedzę o codziennych wyzwaniach zawodowych i lukach kompetencyjnych pracowników; mogąca zapewnić wsparcie dla wdrożenia kompetencji rozwijanych w ramach usługi rozwojowej;
- **przedstawiciele działu personalnego** – mający wiedzę o funkcjonujących wewnątrz organizacji narzędziach i procesach związanych z rozwojem kompetencji; często zdolni do dopasowania odpowiedniej formy pracy do zdiagnozowanych potrzeb;
- **klienci wewnętrzni** – dysponujący wiedzą o efektach działań podejmowanych przez osoby, do których skierowany jest projekt rozwojowy; pomocni w określeniu priorytetów dla działań rozwojowych.

Kompleksowa diagnoza i uwzględnienie wielu nakładających się perspektyw wydają się bardzo istotne w złożonych projektach doradczych i facylitacyjnych prowadzących do wypracowania i wdrożenia rozwiązania problemu, jaki ma organizacja. W prostych projektach, które skupiają się przede wszystkim na rozwoju indywidualnych kompetencji, uwzględnienie dwóch perspektyw może być wystarczające, by uzyskać adekwatny obraz sytuacji.

WYKORZYSTANIE METOD WYKRACZAJĄCYCH POZA NIEFORMALNE WYWIADY

Do gromadzenia informacji o potrzebach różnych grup w organizacji wykorzystuje się zwykle metody jakościowe – głównie wywiady. Zaangażowanie większej liczby interesariuszy, a także przygotowanie do złożonego, wysokonakładowego projektu rozwojowego może być jednak dobrą okazją, by poświęcić więcej uwagi doborowi metod badawczych. Warto wziąć pod uwagę następujące źródła wiedzy:

- **dokumenty opisujące organizację**, takie jak misja, strategia, struktura, dające szerszy obraz funkcjonowania całości instytucji, pokazujące kontekst kultury organizacyjnej oraz historii działalności i podejmowanych dotychczas działań rozwojowych;
- **dokumenty opisujące zadania i oczekiwania wobec pracowników**, takie jak zakresy obowiązków, procedury, profile kompetencyjne, standardy wykonania zadań;
- **wskaźniki efektywności kluczowych procesów** – gromadzone przez organizację dane ilościowe obrazujące skuteczność realizacji poszczególnych

11 Rae L., H.A. (2006). *Planowanie i projektowanie szkoleń*. Oficyna Ekonomiczna.

zadań (np. wielkość sprzedaży, przeciętny czas rozpatrywania reklamacji, liczba wadliwych egzemplarzy produktu);

- **obserwacja w miejscu pracy** – próbki rzeczywistych zachowań pracowników w określonych sytuacjach, np. spotkania z klientami, zebrania zespołu, przeobrażanie maszyny na linii produkcyjnej;
- **oceny okresowe** prowadzone cyklicznie w organizacji oraz systematyczna ocena kompetencji za pośrednictwem ośrodków oceny i rozwoju (AC/DC);
- **kwestionariusze i ankiety** pozwalające na subiektywną, lecz ilościową ocenę badanych zjawisk, a przez to porównywanie ich nasilenia i wyznaczanie priorytetów (np. kompetencja X została przez badanych uznana za ważniejszą niż kompetencja Y);
- **warsztaty diagnostyczne**, w których określenie potrzeb i zdefiniowanie rezultatów pracy rozwojowej zostanie podjęte przez grupę składającą się z różnych interesariuszy wspieranych przez zewnętrznego facylitatora.

Warto pamiętać, że jeżeli intencją instytucji szkoleniowej jest wskazanie na etapie ewaluacji realnych korzyści, jakie osiągnęli uczestnicy dzięki udziałowi w szkoleniu, niezbędna jest maksymalnie dokładna diagnoza stanu wyjściowego (aktualnego: poziomu kompetencji, zachowań i ich efektów).

NOTATKA Z DIAGNOZY POTRZEB W SYSTEMIE INFORMATYCZNYM

Pochodzące z różnych źródeł informacje o potrzebach rozwojowych organizacji i delegowanych przez nią uczestników są zwykle rozcłunkowane i niejednoznaczne. Wymagają więc syntetycznego ujęcia, które pomogłoby w wykorzystywaniu płynących z nich wniosków. Zgodnie z zawartym w *Standardach* oczekiwaniem podsumowanie wyników diagnozy potrzeb poprzedzające realizację usługi zamawianej przez organizację powinno być archiwizowane w formie pisemnej. Dzięki temu łatwiejsze jest:

- przedstawienie zamawiającemu uzasadnienia proponowanych działań;
- włączenie do zespołu projektowego osób, które nie były bezpośrednio zaangażowane w proces diagnozy, i organizowanie zastępstw w sytuacji niespodziewanych nieobecności;
- odniesienie się do wyjściowego rozumienia potrzeb na etapie ewaluacji efektów usługi;
- powtórne przeanalizowanie przebiegu usługi, w której pojawiły się trudności, interwencja kierownika merytorycznego lub kadry zarządzającej instytucją szkoleniową i uczenie się na błędach.

Pisemna forma podsumowania diagnozy nie oznacza konieczności tworzenia rozbudowanych, szczegółowych dokumentów przypominających raporty z badań naukowych. Obszerna prezentacja procesu i wyników diagnozy jest użyteczna okazjonalnie w sytuacji, gdy dotyczy szeroko zakrojonego, kompleksowego przedsięwzięcia i stanowi część materiałów wykorzystywanych w upowszechnianiu jego wyników. W większości wypadków bardziej istotna będzie klarowność i zwięźłość, a także łatwość dostępu do potrzebnych informacji.

Najłatwiejszym obecnie sposobem archiwizowania informacji o potrzebach klientów wydaje się zapisywanie ich bezpośrednio w wykorzystywanym przez

instytucję szkoleniową systemie informatycznym. W zależności od rozmiaru i specyfiki firmy może to oznaczać profesjonalny system CRM, specjalistyczne oprogramowanie do zarządzania projektami albo prostsze rozwiązania, takie jak współdzielony dysk z folderami poświęconymi poszczególnym klientom.

Informacje zawarte w tabeli poniżej to jeden z przykładów notatki spełniającej oczekiwania *Standardów*. W zależności od kontekstu można byłoby ją skrócić, odwołując się jedynie do oczekiwań zamawiającego i informacji na temat uczestników, albo rozbudować, uwzględniając np. oczekiwania różnych grup interesariuszy, szerszy opis kultury organizacyjnej firmy, struktur, relacji pomiędzy pracownikami i postawy wobec planowanych działań.

Przykładowe podsumowanie diagnozy potrzeb rozwojowych	
Metoda gromadzenia danych	- wywiad telefoniczny z dyrektorem działu personalnego panią Haliną Bartowiak (24 kwietnia 2011); - ankiety przesyłane e-mailowo do uczestników szkolenia (30 kwietnia – 15 maja 2011).
Oczekiwania zgłoszone przez zamawiającego	- rozwój pracowników działu sprzedaży w obszarze prezentowania oferty w bezpośrednim kontakcie z klientem; - dostosowanie kompetencji pracowników do sytuacji, w której firma poszerzyła asortyment produktów i zaczęła kłaść większy nacisk na sprzedaż bezpośrednią (zamiast, jak do tej pory, telefoniczną).
Informacje dotyczące początkowego poziomu wiedzy w obszarach rozwojowych	UCZESTNICY 10 pracowników działu sprzedaży; - zróżnicowany poziom: 3 osoby mają doświadczenie wyłącznie w telefonicznej sprzedaży usług, 7 osób w tej i w poprzednich firmach uczestniczyło w bezpośrednich spotkaniach z klientami (rok lub dwa lata praktyki w zawodzie); - deklarowane duże zaangażowanie w organizowanie spotkań z klientami; - deklarowana niewystarczająca wiedza o produktach w obliczu szczegółowych pytań klientów ; - brak jednolitego standardu tworzenia prezentacji produktów; - spotkania są dla pracowników stresujące i pełne napięcia. SPOSÓB PRZEKAZYWANIA WIEDZY O PRODUKTACH Dotychczas wiedza na temat oferty i produktów przekazywana była pracownikom podczas spotkań całego zespołu prowadzonych przez dyrektora działu. W ich trakcie omawiana jest też strategia sprzedaży i obowiązujące standardy obsługi klienta. DOTYCHCZASOWE DZIAŁANIA ROZWOJOWE Dotychczas nie organizowano szkoleń z tego zakresu. Pracownicy wymieniali się między sobą dobrymi praktykami, a także otrzymywali wskazówki od dyrektora działu. Jedna osoba uczestniczyła w szkoleniach sprzedażowych poza firmą.
Pożądane zmiany	Uczestnicy powinni otrzymać gruntowne wsparcie w obszarze przygotowania i prowadzenia spotkań z klientami, włączając w to narzędzia obsługi klienta, pracę z multimediami, autoprezentację, wiedzę o produktach. Priorytetowe wydaje się zwiększenie umiejętności profesjonalnego prezentowania oferty i swobodnego prowadzenia spotkania z klientem.

UZUPEŁNIAJĄCA DIAGNOZA POTRZEB UCZESTNIKÓW GRUPOWYCH USŁUG ROZWOJOWYCH

Diagnoza potrzeb może być procesem poprzedzającym projektowanie usługi rozwojowej pozwalającym ocenić, czy odpowiada ona na dane wyzwanie, a następnie określić jej cele i przebieg. Zgodnie z tym, co napisano wcześniej, diagnoza może być długotrwałym, wieloetapowym procesem i uwzględniać perspektywy różnych interesariuszy. W praktyce oznacza to jednak, że osoby będące bezpośrednimi uczestnikami grupowej usługi rozwojowej, takiej jak szkolenie otwarte, grupowe poradnictwo zawodowe czy facylitowane warsztaty służące wypracowaniu rozwiązań, nie musiały brać udziału w diagnozie poprzedzającej jej zaprojektowanie, zaś ich sytuacja może tylko w pewnym stopniu odzwierciedlać ogólne i z konieczności uśrednione wyobrażenie na temat adresatów usługi. Ze względu na to zalecaną przez *Standardy* praktyką jest prowadzenie uzupełniającej diagnozy potrzeb uczestników szkoleń otwartych (wskaźnik 1.2 S) i grupowych usług doradztwa (w tym zawodowego), facylitacji i coachingu zespołowego (wskaźnik 1.6 D). Tego rodzaju diagnoza służy raczej weryfikacji bardziej ogólnych ustaleń i wprowadzeniu drobnych korekt. Główne cele i program szkolenia czy też scenariusz działań doradczych zostały już ustalone, więc prawdopodobnie nie ulegną radykalnym zmianom. Można jednak zadbać o odpowiednie rozłożenie w nich akcentów, np. dopasowanie poziomu trudności zadań, rodzaju przykładów, modyfikację niektórych spośród stosowanych metod. Pozwoli to bardziej adekwatnie dostosować się do różnorodnych potrzeb uczestników i reagować na niemożliwe do wcześniejszego przewidzenia zmiany ich potrzeb.

Standardy nie określają dokładnej proporcji uczestników, których perspektywę warto poznać, ani też formy kontaktowania się z nimi. W zależności od rodzaju usług, liczby korzystających z niej osób i kontekstu realizacji można rozważyć różne metody:

- **wywiad telefoniczny** – krótka rozmowa dotycząca m.in. dotychczasowego doświadczenia, sposobu postrzegania problemu, który ma być tematem facylitowanych warsztatów, głównych oczekiwań, preferencji wobec sposobu pracy;
- **e-mail z pytaniami otwartymi lub kwestionariuszem** wysyłany do wszystkich uczestników z założeniem, że odpowiedzi można spodziewać się tylko od niektórych z nich;
- **ankieta dołączona do formularza zgłoszeniowego** – odpowiednia w szkoleniach otwartych i grupowym poradnictwie, łącząca pytania zamknięte i otwarte, rutynowo wymagana od wszystkich uczestników zainteresowanych usługą;
- **rozmowa kwalifikacyjna lub test sprawdzający poziom zaawansowania** – adekwatne do szkoleń otwartych, najczęściej stosowane na kursach językowych, ale wykorzystywane również w innych sytuacjach, w których istotne jest, by uczestnicy spełniali określone wymagania lub tworzyli spójną grupę. Najlepsze efekty można uzyskać w sytuacji większej liczby edycji otwartych szkoleń o zbliżonej tematyce.

SPOTKANIE KONTRAKTOWE OKREŚLAJĄCE CELE PRACY INDYWIDUALNEJ

Większość procesów coachingu, mentoringu i doradztwa zawodowego ma charakter indywidualny – pozwala więc na stopień personalizacji usługi niedostępny w pracy grupowej. Klienci każdego z tych procesów powinni

mieć znaczny wpływ na cele usługi i sposób jej realizacji. Całościowa diagnoza potrzeb instytucji zlecającej usługę jest nadal uzasadniona, ponieważ pozwala ustalić, czy coaching, mentoring lub doradztwo zawodowe stanowią adekwatną odpowiedź na wyzwania, przed którymi stoi dana grupa lub organizacja. Kontynuacją powinno być jednak zawarcie indywidualnego kontraktu z osobą korzystającą z usługi. Warto zwrócić uwagę na to, że zawieranie i zarządzanie kontraktem stanowi kluczowy element profilu kompetencji coacha wg International Coach Federation¹²; kompetencji coacha i mentora wg European Mentoring and Coaching Council¹³ czy standardów doradztwa zawodowego stosowanych w Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej WUP w Krakowie opartych na wytycznych wynikających z ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy.

Spotkanie kontraktowe może łączyć ze sobą działania związane z diagnozą potrzeb, określaniem celów i projektowaniem sposobu pracy. Jego istotne elementy to:

- poznanie oczekiwań i wyobrażeń klienta na temat efektów pracy;
- ocena, czy proponowana forma pracy jest adekwatna do sytuacji i oczekiwań klienta;
- uzgodnienie oczekiwanych rezultatów pracy oraz sposobu monitorowania postępów;
- wyjaśnienie klientowi proponowanej metody pracy, zakresu jego odpowiedzialności i odpowiedzialności osoby świadczącej usługę;
- uzgodnienie formalnych, organizacyjnych i etycznych aspektów pracy, np. zasady zachowania poufności, warunków odwołania lub przesunięcia spotkań, możliwości rezygnacji w sytuacji braku postępów.

Jeżeli indywidualny proces rozwojowy jest zlecany przez organizację, wartościowym rozwiązaniem może być włączenie do pierwszej części spotkania kontraktowego osoby reprezentującej zleceniodawcę – zwykle bezpośredniego przełożonego osoby korzystającej z usługi rozwojowej lub przedstawiciela działu personalnego nadzorującego przebieg usługi. Zadaniem profesjonalisty świadczącego usługę będzie wówczas wsparcie uczestnika i sponsora w otwartym wyrażeniu swoich oczekiwań i uzgodnieniu kierunku pracy, który może być przez nich zaakceptowany. Trójstronne spotkanie kontraktowe można również wykorzystać do uzgodnienia metody monitorowania postępów, która nie będzie naruszać właściwych dla świadczonej usługi standardów zachowania poufności (np. coach może zagwarantować klientowi pełną poufność treści sesji, a jednocześnie uzgodnić, że klient samodzielnie podsumuje efekty współpracy w trakcie spotkania z przełożonym).

12 Kluczowe Kompetencje Coacha wg International Coach Federation:
<https://icf.org.pl/edukacja/kluczowe-kompetencje-coacha-icf/>.

13 Profil kompetencyjny European Mentoring and Coaching Council:
<http://www.emccouncil.org/webimages/EU/EIA/emcc-competence-framework-v2.pdf>.



STANDARD 2.

**PROGRAMY NAUCZANIA SĄ OPISANE
W JĘZYKU EFEKTÓW UCZENIA SIĘ**

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Jak wspomniano we wprowadzeniu do tego rozdziału, usługa edukacyjno-szkoleniowa ma charakter instrumentalny – służy osiągnięciu pewnych, zwykle znanych z wyprzedzeniem celów. Kieruje to uwagę na sposób, w jaki są one definiowane. Jeżeli opisano je wystarczająco jasno i precyzyjnie, klienci mogą określić z wyprzedzeniem, czy odpowiadają one ich potrzebom, a po upływie pewnego czasu – czy zostały osiągnięte. Jasne określenie celów usługi jest również kluczowe w pracy osoby ją projektującej. Dzięki temu możliwe jest dokonanie selekcji – odpowiedzenie na pytania o to, które z licznych potrzeb rozwojowych instytucja zobowiązuje się zaspokoić oraz które z wielu możliwych metod i treści będą najbardziej odpowiednie, by to osiągnąć.

Przyjmując perspektywę bardziej globalną, warto zauważyć, że dążenie do większej koncentracji na rezultatach uczenia się jest traktowane jako jeden z priorytetów w doskonaleniu jakości edukacji na szczeblu krajowym i europejskim. Wyrazem tego dążenia jest Zintegrowany System Kwalifikacji – wprowadzony w 2016 roku kompleksowy zbiór zasad i procedur związanych z opisywaniem, nadawaniem i zapewnianiem jakości kwalifikacji. ZSK odnosi się zarówno do kształcenia formalnego, jak i nieformalnego oraz pozaformalnego; zawiera kwalifikacje pełne (związane z osiągnięciem określonego poziomu wykształcenia, np. świadectwo dojrzałości), jak i częściowe (definiowane m.in. przez pracodawców i stowarzyszenia branżowe). Opisywanie działań edukacyjnych w kategoriach rezultatów ma pomóc w porównywaniu różnych programów i systemów uczenia się, wspierać mobilność zawodową i ułatwiać potwierdzanie posiadanych kompetencji.

Z wymienionych powyżej powodów zgodne ze *Standardami* programy szkoleniowe powinny zawierać opis celów obejmujących efekty uczenia się (wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne), a być może także innego rodzaju rezultaty (np. wypracowanie produktu, podjęcie określonego typu działań). Sposób sformułowania celu powinien być wystarczająco konkretny, by łatwo było wyobrazić sobie metodę sprawdzenia, czy usługa rzeczywiście doprowadziła do uzgodnionych celów.

Koncentracja na prezentowaniu mierzalnych efektów uczenia się może pomóc w przeciwdziałaniu dwóm powszechnym, ale niesprzyjającym jakości zjawiskom. Pierwsze z nich to skłonność do skupiania się raczej na działaniach (realizacji zaplanowanego programu) lub treściach kształcenia („przerabianiu materiału”) jako na miernikach efektywności usług rozwojowych. Drugie wiąże się z praktyką przesadnego, znacznie przekraczającego możliwości prezentowania efektów usługi w materiałach promocyjnych. Obydwa zjawiska skutkują nadmiernym optymizmem i skłonnością do powierzchownego traktowania tego, co stanowi przedmiot usługi – z brakiem przestrzeni na pogłębioną refleksję, praktyczne ćwiczenia lub uzyskanie pełnej informacji zwrotnej.

Oczekiwanie dotyczące opisywania w programach pożądaných rezultatów usługi wydaje się dosyć łatwe do spełnienia. Wyzwaniem może okazać się jednak dążenie do pogodzenia kilku sprzecznych tendencji: dążenia do prezentacji rezultatów usługi w sposób maksymalnie atrakcyjny i angażujący dla

uczestników, ale jednocześnie realny do osiągnięcia w danym czasie; dążenia do sformułowania celów w sposób maksymalnie mierzalny, ale jednocześnie do zwięzłości, która umożliwi komunikowanie celów innym. Znajdujące się poniżej wskazówki mogą pomóc w przyjęciu bardziej systematycznego, jednolitego podejścia do sposobu opisu rezultatów szkolenia.

PRZYKŁADY DOBRZYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

OKREŚLANIE PRECYZYJNYCH, REALNYCH CELÓW USŁUGI

Standardy przyjmują, że głównym rezultatem wszystkich opisywanych przez nie usług rozwojowych jest nabycie, utrzymanie lub potwierdzenie wiedzy, umiejętności lub kompetencji społecznych. Nieco upraszczając, można więc stwierdzić, że wszystkie ujmowane w nich usługi rozwojowe wpływają na kompetencje korzystających z nich osób. Specyfika poszczególnych usług ma jednak znaczenie – w przypadku coachingu, doradztwa biznesowego i doradztwa zawodowego bardzo istotne może być wsparcie klientów w rozwiązaniu konkretnego, jednorazowego problemu; zaś przy szkoleniach – przygotowanie ich do radzenia sobie z wieloma problemami określonego typu; w wypadku *facylitacji* – stworzenie produktu (strategia, pomysł, plan działania). Co więcej, wobec wielu usług rozwojowych pojawiają się nie tylko oczekiwania dotyczące kompetencji, ale również zmiany zachowania, poprawy rezultatów i innego typu korzyści, jakich mogą spodziewać się osoby korzystające z usług. Wszystko to przyczynia się do chaosu w definiowaniu celów i utrudnia formułowanie ich w sposób mierzalny i realistyczny.

Instytucje dążące do bardziej efektywnej komunikacji z klientami i rzetelnego, realistycznego definiowania celów podejmowanych działań mogą skorzystać na wprowadzeniu jednolitego schematu porządkującego opis oferowanych usług. Przykładem może być predefiniowana lista możliwych celów doradztwa zawodowego stanowiąca część Karty Klienta Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej prowadzonego przez WUP w Krakowie.

Cel usługi doradztwa zawodowego	
• Przygotowanie planu rozwoju edukacyjnego	• Przygotowanie do rozmowy rekrutacyjnej
• Przygotowanie planu rozwoju zawodowego	• Sporządzenie dokumentów aplikacyjnych
• Pozyskanie informacji na temat uzyskania możliwych form wsparcia	• Diagnoza kompetencji i predyspozycji
	• Inny (<i>jaki</i>).....

Dokument własny WUP w Krakowie

Bardzo istotne jest odróżnienie tego, co stanowi bezpośredni przedmiot i cel oddziaływań rozwojowych, od tego, co może stać się korzyścią z ich realizacji, ale zależy od spełnienia kryteriów niezależnych od usługodawcy. Innymi słowy, określenie celów usługi rozwojowej wyznacza zakres współodpowiedzialności instytucji świadczącej usługę. Współodpowiedzialności, ponieważ w żadnego typu usłudze rozwojowej nie można wyobrazić sobie całkowitego przejęcia odpowiedzialności za efekty pracy korzystających z niej osób.

Precyzyjne formułowanie celów w materiałach i ofertach usług tworzonych przez mikroprzedsiębiorstwa może wymagać po prostu większej uważności. Jednak w przypadku większych firm szkoleniowych konieczne będzie najprawdopodobniej wprowadzenie jednolitego schematu definiowania celów. Można do tego wykorzystać podpowiedzi przedstawione poniżej, ale nie jest to konieczne. Istotne, by przyjęta przez instytucję metoda gwarantowała klarowną komunikację z uczestnikami.

Cele ogólne i szczegółowe

Jak wspomniano wcześniej, definiowane przez instytucję cele usług edukacyjno-szkoleniowych powinny równoważyć prostotę przekazu z precyzją niezbędną w ich projektowaniu i ewaluacji. Aby pogodzić te dążenia, można wykorzystać rozróżnienie na cele ogólne i szczegółowe podsumowane w znajdującej się poniżej tabeli.

Cel główny i cele szczegółowe w przykładowym szkoleniu	
Cel główny	Przygotowanie uczestników do samodzielnego stworzenia biznesplanu dla mikroprzedsiębiorstwa.
Cele szczegółowe	Osoby, które wezmą udział w szkoleniu: • rozumieją, jaką funkcję pełni biznesplan w przygotowaniu do uruchomienia firmy; • poznają kluczowe elementy struktury biznesplanu; • nauczą się stosować proste metody szacowania kosztów i przychodów z działalności gospodarczej; • wzmocnią gotowość do dalszej samodzielnej pracy nad biznesplanem własnej firmy.

Cel główny i cele szczegółowe w przykładowej usłudze doradztwa	
Cel główny	Opracowanie biznesplanu dla mikroprzedsiębiorstwa, do którego założenia przygotowuje klient.
Cele szczegółowe	W wyniku współpracy z doradcą: • zdefiniujesz grupę docelową, do której skierowane są usługi Twojej firmy; • opracujesz pierwsze produkty/usługi i określisz sposób, w jaki odpowiadają one na oczekiwania grupy docelowej; • oszacujesz koszty prowadzenia firmy i prognozowane przychody, a następnie wykorzystasz je do oceny opłacalności planowanego przedsięwzięcia; • stworzysz pisemną wersję biznesplanu przydatną w ubieganiu się o kredyt inwestycyjny lub dofinansowanie rozpoczęcia działalności.

W powyższych przykładach cele główne mogłyby stać się punktem odniesienia dla ogólnych komunikatów prezentujących klientom korzyści z udziału w szkoleniu czy doradztwie. Cele szczegółowe dostarczają dodatkowych informacji zaciekawionym klientom, odpowiadając na pytanie: „Co dokładnie zyskam?”. Są też wystarczająco konkretne, by pokierować procesem planowania usługi.

Formułowanie celów w nawiązaniu do kryteriów SMART

Zgodnie z obiegową opinią dobrze sformułowane cele powinny spełniać kryteria zawarte angielskim akronimie SMART, przytoczone w tabeli poniżej.

SMART: kryteria użyteczne przy formułowaniu celów		
S	<i>specific</i>	konkretny
M	<i>measurable</i>	mierzalny
A	<i>ambitious</i>	ambitny
R	<i>realistic</i>	realistyczny
T	<i>timed</i>	terminowy

Trzy z wymienionych kryteriów – konkretny, mierzalny i terminowy – służą upewnianiu się, że cel został sformułowany na tyle precyzyjnie, by nie było wątpliwości co do tego, czy został osiągnięty, a także kiedy i jak można to sprawdzić. Jest to istotne ze względu na motywującą funkcję celu (nie pozwala przedwczesnie „spocząć na laurach”), ponadto znacząco ułatwia monitorowanie i ewaluację. Mimo to w praktyce rynku usług rozwojowych dość rzadko spotyka się cele, które całkowicie spełniają kryterium mierzalności. Wystarczy zwrócić uwagę na to, że żaden z celów przedstawionych we wcześniejszym przykładzie nie zawiera w swojej treści precyzyjnego opisu sposobu pomiaru – uczestnicy mają „poznać kluczowe elementy struktury biznesplanu”, ale nie „być w stanie wymienić z pamięci co najmniej 5 z 7 kluczowych elementów biznesplanu wg modelu Kowalskiego i Nowaka”, „opracować pierwsze produkty i usługi”, ale nie „potrafić opisać co najmniej 3 kluczowe produkty lub usługi swojej przyszłej firmy za pomocą przynajmniej 100 słów”. Formułowanie celów usługi rozwojowej tak, by uwzględnić w nich ilościowe, mieralne kryteria, bywa uzasadnione, ale może też szkodzić komunikatywności i wymuszać wprowadzanie arbitralnych rozstrzygnięć.

Z punktu widzenia *Standardów* ścisłe spełnianie kryterium mierzalności nie jest więc konieczne. Cele powinny być jednak formułowane w sposób wystarczająco precyzyjny, by co do zasady łatwo było wyobrazić sobie ich przełożenie na mieralne wskaźniki. Na przykład operacyjnym wskaźnikiem realizacji celu „uczestnicy wzmocnią gotowość do dalszej samodzielnej pracy nad biznesplanem” może być proporcja osób, które po 7 dniach od udziału w szkoleniu deklarują w wywiadzie telefonicznym, że poświęcą co najmniej godzinę na samodzielną, dalszą pracę nad biznesplanem swojej firmy.

Pozostałe dwa kryteria – „ambitny” i „realistyczny” – zwracają uwagę na konieczność zrównoważenia oczekiwanych korzyści i możliwości ich realizacji. Wiele instytucji ma skłonność do prezentowania rezultatów swoich usług w sposób nadmiernie optymistyczny, a przez to trudny do osiągnięcia w rzeczywistości. Nie musi to wynikać ze świadomego dążenia do wprowadzania klientów w błąd. Usługodawcy mogą ulegać tzw. złudzeniu planowania¹⁴, skłaniającemu do zakładania najbardziej optymistycznej wersji wydarzeń i pomijania ryzyka pojawienia się przeszkód czy opóźnień. Źródłem nadmiernych ambicji może też być dążenie do przedstawienia klientom możliwie najbardziej konkurencyjnej oferty albo pominięcie kluczowego etapu, jakim jest przełożenie zdiagnozowanych potrzeb odbiorców (wszystko, co warto byłoby osiągnąć) na cele (to, czego osiągnięcie jest możliwe w określonym czasie i warunkach).

Trudno wskazać uniwersalną strategię, która gwarantowałaby realność celów formułowanych dla usług rozwojowych. Jedno z możliwych podejść jest próba oszacowania czasu i zasobów niezbędnych do realizacji każdego z wymaganych celów.

14 Kahneman D. (2012), *Putapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Media Rodzina.

Klarownie zdefiniowane cele dają podstawy do stwierdzenia, co będzie wskaźnikiem sukcesu usługi, ale pozwalają też wyznaczyć granice, poza które nie sięga odpowiedzialność usługodawcy. Ilustruje to tabela poniżej.

Porównanie różnych poziomów współodpowiedzialności w formułowaniu celów rozwojowych			
Możliwe cele (obszar współodpowiedzialności)		Oczekiwane, lecz nie gwarantowane korzyści	Istotne ograniczenia
WZROST KOMPETENCJI	Adresaci usługi rozwojowej zdobywają wiedzę, umiejętności lub kompetencje społeczne użyteczne w różnych sytuacjach. Charakterystyczny dla: wszystkich usług rozwojowych; wysuwa się na pierwszy plan w szkoleniach i coachingu.	Podjęcie konkretnych skutecznych działań w różnych sytuacjach wymagających danej kompetencji.	Usługa dotyczy rozwoju kompetencji, a nie zachowania w konkretnej sytuacji. Kompetencje mogą nie zostać zastosowane, jeśli zabraknie motywacji, narzędzi lub wsparcia ze strony otoczenia.
WYPRACOWANIE ROZWIĄZAŃ	Adresaci usługi rozwojowej tworzą lub otrzymują rozwiązanie określonego problemu (np. strategię, plan działania, model, hasło reklamowe). Charakterystyczny dla: facylitacji, doradztwa.	Zastosowanie wypracowanych rozwiązań w praktyce, uzyskanie lepszych niż dotychczas rezultatów.	Opracowane rozwiązanie może okazać się nieskuteczne lub nie zostać wykorzystane w praktyce, jeśli zabraknie motywacji, narzędzi lub wsparcia ze strony osób decyzyjnych.
WDROŻENIE ROZWIĄZAŃ, PODJĘCIE DZIAŁAŃ	Adresaci usługi rozwojowej znajdują motywację i wprowadzają w życie sekwencję działań mających przynieść im pożądane efekty. Charakterystyczny dla: coachingu, mentoringu, doradztwa zawodowego.	Pozytywne rezultaty podjętych działań (np. zdobycie pracy, sukces firmy).	Podjęte działania mogą okazać się nieskuteczne z przyczyn zewnętrznych; nie przynieść oczekiwanych efektów mimo prawidłowego wykonania.
WZROST SKUTECZNOŚCI	Adresaci usługi rozwojowej osiągają wymierne korzyści (np. wzrost sprzedaży, ograniczenie rotacji pracowników, zdobycie pracy). Najczęściej występuje w: coachingu, doradztwie (w tym doradztwie zawodowym).	Tożsamość z celami pracy.	Instytucja świadcząca usługę nie ogranicza zakresu swojej współodpowiedzialności.

Łatwo dostrzec, że cel „Uczestnicy poznają zasady profesjonalnej obsługi klienta” różni się zasadniczo od celów „Uczestnicy szkolenia zaczną profesjonalnie obsługiwać swoich klientów”, „Uczestnicy podniosą satysfakcję klientów firmy dzięki zastosowaniu zasad profesjonalnej obsługi” i „Dochody firmy wzrosną dzięki wprowadzeniu w życie zasad profesjonalnej obsługi klienta”. Każde z tych sformułowań odnosi się do innego poziomu i inaczej definiuje zakres odpowiedzialności usługodawcy. Pracownicy instytucji oferujących usługi dobrej jakości ważą słowa – jasno określają, co ma zostać osiągnięte w ramach usługi, a co jest jedynie spodziewaną korzyścią.

Jasne określenie efektów uczenia się jest też pierwszym krokiem do potwierdzenia, że zostały one osiągnięte w przypadku konkretnego uczestnika. Sprzyjającą jakości praktyką jest wprowadzanie standaryzowanych egzaminów, projektów zaliczeniowych, obserwacji w miejscu pracy lub innych działań pozwalających na potwierdzenie osiągniętych efektów.

Warto zauważyć, że potwierdzanie efektów uczenia się to proces odrębny od potwierdzania uczestnictwa, które jest rutynowym procesem towarzyszącym każdemu szkoleniu. Osoba, która spełnia uzgodnione wcześniej, proste wymagania związane m.in. z obecnością, wykonywaniem zawartych w programie zadań, ma prawo otrzymać potwierdzające ten fakt zaświadczenie. Treść zaświadczenia nie powinna jednak stwierdzać, że dana osoba ma określoną wiedzę, umiejętności lub kompetencje społeczne, a jedynie, że uczestniczyła w rozwijającym je programie.

Natomiast proces potwierdzania efektów uczenia się, prowadzący do przyznania certyfikatu, opiera się na ocenie, czy zrealizowany program doprowadził uczestnika do osiągnięcia zakładanych rezultatów. Proces ten może odbywać się wewnątrz instytucji świadczącej usługę rozwojową, na jej zasadach. W praktyce może to jednak prowadzić do obniżenia wymagań wobec uczestników wynikającego z troski o ich satysfakcję. Ponadto rynkowa wartość potwierdzonych w ten sposób efektów uczenia się zależy przede wszystkim od autorytetu instytucji świadczącej usługę.

W związku z tym dobrą praktyką jest korzystanie z zewnętrznej oceny. W niektórych przypadkach (szkół nauki jazdy) system potwierdzania efektów uczenia i wynikającej stąd certyfikacji jest jednoznaczny i narzucany przez prawo, w innych – różnorodny i dobrowolny (m.in. certyfikatów przyznawanych przez stowarzyszenia branżowe). Zintegrowany System Kwalifikacji stwarza przestrzeń dla działania instytucji certyfikujących, które są uprawnione do nadawania kwalifikacji znajdujących się w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji. Zgodnie z ustawą o ZSK instytucją certyfikującą może stać się każdy podmiot prowadzący działalność gospodarczą. Wymaga to spełnienia odpowiednich warunków organizacyjnych i kadrowych oraz decyzji ministra właściwego dla danej kwalifikacji. Uwzględnienie istnienia ZSK w działalności firmy może też polegać na konstruowaniu usług i nieobjętych tym systemem metod potwierdzania kwalifikacji w taki sposób, by przejście do walidacji i certyfikacji w ramach ZSK było płynne.

Trzeba też zauważyć, że wiele liczących się organizacji prowadzących procesy walidacji i certyfikacji funkcjonuje dotychczas poza ZRK.

Jeśli istnieją ważne powody, dla których usługa rozwojowa prowadzi do innych efektów uczenia niż opisane w ZSK lub związane z wymaganiami liczących się na rynku instytucji funkcjonujących poza tym systemem, uczestnicy powinni otrzymać na ten temat rzetelną informację.

Rozwiązania dotyczące walidacji i certyfikacji w ramach ZSK podlegają ciągłemu rozwojowi. Mają kluczowy wpływ na rynek usług rozwojowych, dlatego warto śledzić stronę: <https://www.kwalifikacje.gov.pl/>.



STANDARD 3.

**PROGRAMY I METODY SĄ OPARTE NA
RZETELNEJ WIEDZY I REALIZOWANE
W ADEKWATNEJ DO CELÓW FORMIE**

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Kolejnym krokiem w procesie realizacji usługi rozwojowej jest takie dopasowanie metod i formy pracy, aby z jak największym prawdopodobieństwem pozwalały one osiągnąć zdefiniowane wcześniej rezultaty. W odniesieniu do szkoleń *Standardy* oczekują, że prezentowane uczestnikom treści zostaną oparte na uznanej, sprawdzonej wiedzy pochodzącej z dających się udokumentować źródeł. Nie oznacza to, że jedyną podstawą prezentowanych treści może być naukowa literatura z danej dziedziny. Nie jest to możliwe z dwóch oczywistych powodów: po pierwsze, istotną wartością szkolenia bywa niekiedy możliwość skorzystania z praktycznego, nigdzie niezapisanego doświadczenia prowadzącej je osoby; po drugie, różne obszary tematyczne różnią się radykalnie pod względem dostępności wartościowych koncepcji teoretycznych czy wyników badań naukowych. Biorąc to pod uwagę, można mimo wszystko oczekiwać, że uczestnicy będą informowani o źródłach pochodzenia prezentowanych im treści – inaczej mówiąc, że dowiedzą się, które z nich są zastysznaną opinią, które osobistym poglądem prowadzącego, które zaś dobrze udokumentowanym faktem.

Zarówno szkolenia, jak i usługi rozwojowe, w których przekazywanie specjalistycznej wiedzy schodzi na dalszy plan, wymagają również doboru właściwych metod pracy. Jakie metody są „właściwe”? Pierwsza nasuwająca się odpowiedź brzmi: „te, których skuteczność jest dobrze udokumentowana”. Dążenie do poddawania stosowanych metod systematycznej, empirycznej weryfikacji upowszechniło się początkowo w medycynie, jednak oparte na nim narzędzia i sposoby działania stopniowo przenikają do świata edukacji i usług rozwojowych. Instytucje edukacyjno-szkoleniowe mogą korzystać z ogólnodostępnych wyników badań, by upewnić się, że proponowane przez nie metody pracy są zgodne z aktualnym stanem wiedzy. Stosowanie metod o nieznanym skutecznym może być uzasadnione, jeśli mamy do czynienia z rozwiązaniami autorskimi, innowacyjnymi lub na tyle specjalistycznymi, że dotychczas nie zgromadzono wystarczającej ilości danych wskazujących na ich skuteczność. Nie ma jednak uzasadnienia dla stosowania metod wyraźnie sprzecznych z aktualnym stanem wiedzy lub takich, których skuteczności nie udało się wykazać pomimo wielu poświęconych im badaniom.

„Właściwe” metody pracy to również te, które są dopasowane do potrzeb i kontekstu sytuacji. Nawet metody o ogólnie bezdyskusyjnej skuteczności nie przyniosą rezultatów, jeśli nie dopasuje się ich do specyfiki zagadnienia, wyjściowego poziomu kompetencji i sytuacji uczących się osób. Adekwatność metod szkoleniowych powinna więc być oceniana w kontekście wiedzy o potrzebach, celach i istotnych charakterystykach osób, do których skierowana jest usługa.

WSKAZYWANIE ŹRÓDEŁ W MATERIAŁACH SZKOLENIOWYCH

Zalecenie odwoływania się w materiałach szkoleniowych do źródeł prezentowanej wiedzy wspiera rzetelne rozważenie tego zagadnienia i ma na celu motywowanie prowadzących do konfrontowania treści, jakie proponują uczestnikom, z zewnętrznymi źródłami. Służy to przeciwdziałaniu nierzadkiej w usługach szkoleniowych tendencji do zniekształcania zastyszanych od innych informacji oraz nadawania krążącym z ust do ust nieprecyzyjnym i uproszczonym opiniom (tzw. mity szkoleniowe) rangi obowiązującej wiedzy.

Materiały zawierające podsumowanie treści szkolenia lub uzupełniające praktyczne zagadnienia teorią, na której zostały oparte ćwiczenia, są oczywiście czymś więcej niż sposobem na uwiarygodnienie tego, co prezentuje prowadzący. Pomagają one przypomnieć i pełniej zrozumieć treść szkolenia, osadzić ją w pewnym kontekście. Niekiedy bywają także dla uczestników impulsem do dalszego, samodzielnego zgłębiania danego zagadnienia, dlatego wartościowe wydaje się zaproponowanie w materiałach dodatkowej lektury czy umieszczenie na ich końcu spisu literatury cytowanej.

Nie ma potrzeby, by opracowywanie materiałów szkoleniowych polegało na streszczaniu użytecznych fragmentów różnych wartościowych lektur albo też na „wyważaniu otwartych drzwi”, czyli pisaniu tych samych treści na nowo na potrzeby szkolenia. Wartościową alternatywą może być wykorzystanie fragmentów już wydanych publikacji (mogą one być legalnie kopiowane i rozpowszechniane przez instytucje szkoleniowe w celach edukacyjnych) lub odesłanie uczestników do stosownego źródła.

Wartościowe źródła wiedzy nie ograniczają się oczywiście do papierowych publikacji książkowych. Do dyspozycji uczestników i prowadzących są zasoby internetu, m.in. dostępne on-line bazy danych, fachowe i popularyzatorskie serwisy informacyjne, dostępne w formie nagrań wykłady pracowników renomowanych uczelni i wszystko to, co uczestnik może wykorzystać w toku dalszego rozwoju po zakończeniu szkolenia. Z drugiej strony sam fakt, że dana treść ukazała się drukiem, nie oznacza jeszcze, że jest wiarygodna. Zadanie oceny wiarygodności wykorzystywanych w realizacji usługi źródeł – w tym również eliminowanie treści pseudonaukowych i w inny sposób wprowadzających w błąd – spoczywa na barkach kierownika merytorycznego.

UREGULOWANIE KWESTII PRAW AUTORSKICH

Materiały i treści szkoleń – jak wiele innych form działalności twórczej – podlegają regulacjom wynikającym z dążenia do ochrony praw autorskich. W największym skrócie oznacza to:

- każdorazowy, niezbywalny obowiązek przytaczania informacji o autorze i źródle pochodzenia utworów, które są wykorzystywane podczas szkolenia, a zostały stworzone przez kogoś innego niż osoba, która je prowadzi (autorskie prawo osobowe);
- konieczność uregulowania kwestii wynagrodzenia za korzystanie z tych treści,

szczególnie jeśli nie zostały one upowszechnione dla szerokiej publiczności (autorskie prawo majątkowe)¹⁵.

Uregulowanie kwestii prawa autorskiego – choćby poprzez zawarcie odpowiednich ustaleń w umowie ramowej z kadrą dydaktyczną (por. rozdział 3) – należy do podstawowych oczekiwań wobec instytucji świadczącej usługi edukacyjno-szkoleniowe. Rozstrzygnięcie tego zagadnienia wymaga jednak najpierw ustalenia, skąd pochodzą prezentowane na szkoleniu treści (program, materiały szkoleniowe, wykorzystywane ćwiczenia, testy, zdjęcia itp.). Dlatego *Standardy* wymagają wskazania źródeł treści zawartych w prezentowanych klientom materiałach.

KRYTYCZNA OCENA SKUTECZNOŚCI STOSOWANYCH METOD

Metody wspierania rozwoju różnią się obiektywną (choć uzależnioną od kontekstu) skutecznością. Na przykład uczenie się wiersza na pamięć przez jego wielokrotne czytanie jest mniej efektywne niż uczenie się przez powtarzanie i testowanie własnej wiedzy. Instytucje szkoleniowe – dokładnie zaś osoby pełniące w nich rolę kierowników merytorycznych – powinny potrafić krytycznie ocenić dostępne w danej sytuacji metody i dobrać te, które zapewnią największą skuteczność.

Zadanie to może być wymagające. Skuteczność stosowanych metod trudno rzetelnie porównywać z perspektywy stosującego je praktyka („Stosuję X i uważam je za skuteczne – ale skąd mam wiedzieć, czy Y nie byłoby lepsze?”). Większość usługodawców nie dysponuje zasobami niezbędnymi do prowadzenia systematycznych badań lub pogłębionej analizy literatury naukowej. Coraz większa liczba organizacji podejmuje jednak wysiłek, by przybliżyć praktykom wiedzę o skuteczności różnego typu metod wspierania rozwoju. Z pomocą praktykom mogą przyjść adresowane do nich raporty i zestawienia rekomendowanych metod, takie jak „Teaching and Learning Toolkit”¹⁶ brytyjskiej Education Endowment Foundation czy zestaw narzędzi dla doradców zawodowych udostępniany przez polski Ośrodek Rozwoju Edukacji¹⁷. Odwołanie do tego typu źródeł pozwoli łatwo zakwestionować skuteczność niektórych metod powszechnie stosowanych w praktyce. Na przykład zgodnie z opinią autorów „Teaching and Learning Toolkit” w świetle dostępnych danych nie ma powodu, by stosować w edukacji interwencje oparte na identyfikacji stylów uczenia się, ale uczenie uczniów umiejętności metapoznawczych (związanych m.in. z oceną własnej wiedzy i planowaniem uczenia się) przynosi bardzo dobrze udokumentowane efekty.

Dane o skuteczności różnych metod rozwojowych nie zawsze są dostępne. Tam, gdzie są, mogą być różnie interpretowane przez zwolenników i przeciwników określonej metody. Intencją *Standardów* nie jest więc narzucenie ścisłego katalogu „słusznych” lub „niesłusznych” metod, a raczej upewnienie się, że osoby odpowiedzialne merytorycznie za usługę szkoleniową są świadome stanu wiedzy o skuteczności stosowanych przez siebie metod, potrafią uzasadnić ich

¹⁵ Por. Barta J., Markiewicz R. (2010). *Prawo autorskie*. Wolters Kluwer.

¹⁶ Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/>.

¹⁷ Narzędzia dla doradców zawodowych publikowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji: <http://doradztwo.ore.edu.pl/narzedzia-diagnostyczne-dla-doradcow-zawodowych/>.

wybór, odwołując się do wiedzy wykraczającej poza subiektywne przekonania, poddają je krytycznej refleksji, np. w trakcie superwizji czy interwizji, a przede wszystkim nie proponują swoim klientom metod w oczywisty sposób sprzecznych z aktualnym stanem wiedzy.

DOPASOWANIE METOD PRACY DO WYZNACZONYCH CELÓW

W odniesieniu do każdego określonego w wyniku diagnozy celu można zapytać: „Jakiego rodzaju metody będą najbardziej odpowiednie, by go osiągnąć?”. Użyteczność różnorodnych metod może być różna w zależności od specyfiki celów, tematu, uczestników i branży, w której są realizowane. Pewnego rodzaju podstawowe wnioski na ten temat można sformułować, nawet nie odnosząc się do kontekstu konkretnej usługi.

W szkoleniach jako usługach skoncentrowanych w przeważającej części na rozwoju kompetencji:

- **cele dotyczące wiedzy** można realizować za pomocą różnego rodzaju instruktaży i miniwykładów, ale także wszelkiego rodzaju dyskusji, demonstracji i studiów przypadku pozwalających na budowanie bardziej praktycznego rozumienia prezentowanych treści;
- **cele dotyczące umiejętności** będą prawdopodobnie wymagać możliwie częstego ćwiczenia i powtarzania ćwiczeń poprzedzonego odpowiednim instruktażem lub demonstracją prawidłowego wykonania i wspartego korygującą informacją zwrotną;
- **cele dotyczące postaw i kompetencji społecznych** mogą być realizowane przez zapewnianie uczestnikom określonego rodzaju doświadczeń demonstrujących wagę zagadnienia lub pozwalających spojrzeć na nie z nowej perspektywy; w pewnym stopniu mogą być też osiąganę za pośrednictwem perswazyjnych wykładów lub różnych form dyskusji grupowej.

W doradztwie i innych usługach, których cele obejmują rozwój kompetencji, ale wykraczają poza niego:

- **cele związane z diagnozą i pogłębieniem rozumienia problemu**, szczególnie istotne w doradztwie organizacyjnym, mogą być realizowane m.in. za pomocą wywiadów, grup fokusowych, badań ankietowych, obserwacji pracy, analizy kluczowych wskaźników funkcjonowania przedsiębiorstwa, a także wybranych metod facylitacyjnych¹⁸;
- **cele związane z diagnozą indywidualnych zasobów i luk rozwojowych**, istotne szczególnie w doradztwie zawodowym i coachingu, mogą być realizowane za pomocą ustrukturyzowanego wywiadu, np. zgodnego z metodą bilansu kompetencji¹⁹, różnego typu narzędzi psychometrycznych, zadań obserwacyjnych albo metod wspierających zbieranie zewnętrznej informacji zwrotnej (ocena 360 stopni, *assessment/development centre*);
- **cele dotyczące wypracowania produktu w ramach facylitacji** będą obejmowały różnego typu aktywne metody generowania i selekcji rozwiązań,

¹⁸ Warto zauważyć, że facylitacja może być traktowana zarówno jako usługa rozwojowa, jak i jedna z metod realizacji usługi. W tym pierwszym przypadku osoby świadczące usługę korzystają wyłącznie z metod facylitacyjnych, unikając w szczególności wnoszenia własnego wkładu w treść pracy grupy. W drugim przypadku elementy facylitacji mogą pojawić się m.in. w doradztwie organizacyjnym (np. warsztaty diagnostyczne poświęcone pogłębieniu rozumienia problemu, po których wypracowany materiał zostanie przekazany konsultantom-ekspertom).

¹⁹ Por. Bodzińska-Guzik E. i in. *Metoda bilansu kompetencji*. Instytut Badań Edukacyjnych: http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/download/Publikacje/METODA_BILANSU_KOMPETENCJI.pdf.

począwszy od ustrukturyzowanej dyskusji wspieranej różnymi wariantami „burzy mózgów”, aż po kompleksowe metodyki pracy problemowej (np. TRIZ²⁰, *Design Thinking*²¹);

- **cele dotyczące wypracowania produktu w ramach doradztwa** mogą również wykorzystywać opisane powyżej metody facylitacyjne, jednak bardzo istotna będzie w nich koncepcyjna praca ekspertów selekcjonujących i korygujących efekty pracy, wnoszących aktywny wkład w rozwiązanie tworzone wspólnie z klientami albo po prostu opracowujących je na podstawie diagnozy i własnego specjalistycznego *know-how*;
- **cele dotyczące podejmowania działań i osiągnięcia rezultatów** charakterystyczne dla doradztwa zawodowego, coachingu, a niekiedy także mentoringu i doradztwa biznesowego; wymagają formułowania konkretnych planów (np. za pomocą wybranych elementów metodyki zarządzania projektami), ich korygowania na bieżąco (możliwego dzięki stałemu monitorowaniu postępów ciągu cyklicznych spotkań), a także upewniania się, że zostały one zrealizowane.

Powyższa lista nie jest oczywiście wyczerpująca. Wystarczy jednak, by dostrzec zdarzające się niekiedy oczywiste niespójności, takie jak obietnica zwiększenia umiejętności za pomocą wykładu albo dwudniowy warsztat facylitowany, którego cele zakładają automatyczne wdrożenie opisywanych rozwiązań. W konkretnych przypadkach instytucja szkoleniowa, w szczególności zaś kadra merytoryczna i wspierający jej pracę kierownik merytoryczny, powinni być w stanie wskazać logiczny związek pomiędzy przyjętymi celami i sposobami ich realizacji.

UWZGLĘDNIANIE AKTYWNOŚCI I DOŚWIADCZENIA UCZESTNIKÓW W PROWADZENIU SZKOLEŃ

Warto zauważyć, że usługi edukacyjno-szkoleniowe są zwykle adresowane do osób dorosłych, które niemal na pewno dysponują już wiedzą i umiejętnościami użytecznymi w kontekście celów szkolenia. Innymi słowy, w przypadku osób dorosłych rzadko mamy do czynienia z zerowym poziomem wiedzy lub umiejętności. Początkowy poziom kompetencji wyznacza kontekst, w którym osadzone powinno zostać całe szkolenie, a także sformułowane cele. Jest też wskazówką sugerującą wykorzystywanie w miarę możliwości metod pracy zakładających aktywny udział uczestników, a nie tylko bierną recepcję prezentowanej treści. Szkolenie prowadzone z wykorzystaniem aktywizujących metod nauczania daje uczącym się osobom możliwość przywołania własnych doświadczeń, refleksji na temat dotychczasowych aktywności i projektowania nowych sposobów działania. W związku z tym jest traktowane jako ogólnie bardziej efektywne, choć pociągające za sobą określone koszty (głównie związane z większymi nakładami czasowymi i koniecznością ograniczenia liczebności grupy). Poniżej zaprezentowano krótki katalog popularnych metod pracy stosowanych podczas szkoleń wraz z ich charakterystyką.

20 Obora H. *Metoda twórczego rozwiązywania problemów TRIZ*. „Zeszyty Naukowe” nr 775: <https://r.uek.krakow.pl/jspui/bitstream/123456789/2373/1/161643869.pdf>.

21 Brodziński, K. *Zastosowanie koncepcji design thinking w funkcjonowaniu przedsiębiorstw*. https://zie.pg.edu.pl/documents/30328766/42435488/REME_15_%284-2015%29-Art4.pdf.

Nazwa	Opis
Dyskusja	Wymiana poglądów i opinii odnośnie do jakiegoś zagadnienia. Stosowana w celu przywołania doświadczenia uczestników i powiązania z nim wiedzy, a także by przyjrzeć się zagadnieniu z różnych punktów widzenia.
Studium przypadku	Analiza jednego, dobrze opisanego, szczegółowego przykładu stosowana po to, by wyciągnąć na jego podstawie ogólne wnioski. Pozwala przećwiczyć zdobytą wiedzę na konkretnym przykładzie – wyobrazić sobie, jak nowo poznane zasady mogłyby działać w praktyce.
„Ćwiczenie laboratoryjne”	Aktywność uczestnika bądź grupy, która ma na celu pokazanie w praktyce szkoleniowego zagadnienia w warunkach określanych przez trenera. Ćwiczenia laboratoryjne mogą działać w analogii do poruszanych zagadnień.
Ćwiczenie treningowe	Aktywność uczestnika bądź grupy mająca na celu zastosowanie szkoleniowego modelu, schematu zgodnie z podanymi zasadami.
Odgrywanie ról	Metoda, w której uczestnicy otrzymują scenariusze ról, do których odegrania muszą się przygotować. Sytuacje opisane w scenariuszach są w analogii i w odniesieniu do zagadnień z zakresu tematyki szkolenia.
Demonstracja	Polega na zaprezentowaniu uczestnikom modelowego, poprawnego przykładu wykonania (najczęściej w odniesieniu do nauczanej umiejętności). Demonstrującym może być prowadzący, wybrany uczestnik zajęć albo osoba z zewnątrz; jeżeli istnieje taka możliwość, można również skorzystać z materiału filmowego.
Zespołowe wypracowanie rozwiązań	Uczestnicy zajęć dzielą się na kilka 3–5-osobowych grup, z których każda otrzymuje jakieś zadanie do wykonania, np. opracowanie rozwiązania problemu, wypisanie argumentów „za” lub „przeciw” jakiejś propozycji, stworzenie planu działania. Rezultaty pracy są często zapisywane i prezentowane na forum grupy, na którym toczy się również podsumowująca dyskusja. Zadania tego typu można dosyć łatwo przenieść poza salę szkoleniową dzięki wykorzystaniu jednego z serwisów wspierających spotkania zdalne.

PAKIET INFORMACYJNY PRZEDSTAWIAJĄCY METODY PRACY

Osoby korzystające z usługi rozwojowej powinny być poinformowane nie tylko o celach pracy, ale także planowanym sposobie ich osiągnięcia. Zapewnia im to poczucie bezpieczeństwa, pomaga lepiej zrozumieć wymagania na każdym etapie pracy i pozwala pełnić bardziej aktywną, podmiotową rolę w procesie realizacji usługi. W przypadku szkoleń przekazywanie uczestnikom tego typu informacji jest dość oczywiste – zawiera je program zajęć rutynowo przekazywany uczestnikom w formie pisemnej i przypominany na początku szkolenia.

Informowanie uczestników o sposobie, w jaki realizowane będą cele usługi edukacyjno-szkoleniowej, jest znacznie mniej oczywiste w przypadku mentoringu, facylitacji i moderacji oraz doradztwa zawodowego. Kluczowym problemem jest tu niedyrektywny i w dużym stopniu spontaniczny charakter całego procesu. W wielu wypadkach przekazanie szczegółowego programu działania będzie niemożliwe. Jego miejsce powinno wówczas zająć

przedstawienie lub uzgodnienie z klientem ogólnej strategii i metod pracy. Będzie to istotne z dwóch powodów:

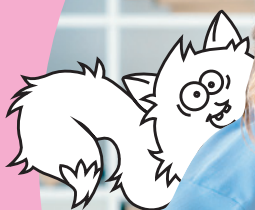
- poczucia bezpieczeństwa: „oswojenie” nieznannej formy pracy (np. coaching, facylitacja) i dostarczenie stabilnych ram dla spontanicznej aktywności;
- zarządzania oczekiwaniami: lepsze rozumienie wzajemnych zobowiązań, urealnienie oczekiwań wobec osoby świadczącej usługę.

Standardy wymagają, by usługodawca dokumentował przekazywane klientom informacje o rekomendowanych metodach pracy. W przypadku złożonych, specyficznych projektów może to oznaczać np. przeprowadzenie spotkania inauguracyjnego, realizację usługi i zapisanie podsumowującej je notatki lub zarchiwizowanie zdjęć i materiałów powstających w jego trakcie. Natomiast w prostszych sytuacjach łatwo wyobrazić sobie stworzenie powtarzalnego „pakietu informacyjnego” zawierającego opis przebiegu proponowanej usługi, metod stosowanych w jej ramach i odpowiedzi na często zadawane pytania. Tego rodzaju pakiet informacyjny nie musi zawierać bardzo rozbudowanych informacji, a tym bardziej naukowego czy fachowego żargonu. Zamiast tego powinien w klarowny sposób wyjaśniać, czego może spodziewać się osoba korzystająca z usługi. Fragment przykładowego pakietu zawierającego informacje o metodach pracy w coachingu można znaleźć w tabeli poniżej.

Fragment pakietu informacyjnego dla klientów rozpoczynających proces coachingowy

Jak będziemy pracować?

- Ustalimy długofalowe cele i sposób pomiaru tego, czy udało się je osiągnąć.
- Na początku każdej sesji uzgodnimy jej temat i oczekiwany rezultat.
- Będę zadawać Ci różnego typu pytania. Nie mają one doprowadzić do z góry znanej odpowiedzi – wspólnie stworzymy coś nowego, Ty zaś zdecydujesz, które z rozwiązań zasługują na to, by je wypróbować.
- Jeśli okaże się to potrzebne, wykorzystamy różnego typu ćwiczenia wyobrazeniowe, aby uruchomić Twoją intuicję i uzupełnić racjonalną rozmowę o to, co wynika z Twojego emocjonalnego doświadczenia.
- Każda sesja zakończy się sformułowanym przez Ciebie planem działania na czas pozostały do następnego spotkania.
- Za Twoją zgodą czasami zaproponuję Ci zadanie obserwacyjne lub eksperyment do samodzielnego przeprowadzenia.
- Podsumujemy osiągnięcia z każdego planu działania i postaramy się wykorzystać je w następnej sesji.



STANDARD 4.
INSTYTUCJA PROWADZI DZIAŁANIA
WSPIERAJĄCE UTRWALANIE EFEKTÓW
UCZENIA SIĘ

STANDARD 4. INSTYTUCJA PROWADZI DZIAŁANIA WSPIERAJĄCE UTRWALANIE EFEKTÓW UCZENIA SIĘ

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Praktyka na polskim i małopolskim rynku wskazuje, że ludzie i organizacje często korzystają z usług rozwojowych *ad hoc*, bez długofalowego planu zastosowania ich w praktyce. Jednakże efekty uczenia, które nie są w żaden sposób podtrzymywane, są w najlepszym razie niewykorzystanym potencjałem, w najgorszym zaś – stratą czasu i zasobów. Kiedy wysiłek rozwojowy owocuje dobrymi efektami, pojawia się potrzeba konfrontacji z doświadczeniem i zastosowania kompetencji w jak najszerzym otoczeniu.

Powyższe przekonanie znajduje wyraz w treści *Standardów*, które sugerują uzupełnianie usług instytucji szkoleniowej o działania mające na celu utrwalenie efektów pracy i wspieranie ich zastosowania. Działania te stają się współcześnie coraz bardziej popularne, co wynika z ich wpływu na skuteczne uczenie się dorosłych. Treść *Standardów* proponuje szeroki zakres możliwości wspierania uczestników w utrwalaniu rezultatów szkolenia. Znajdują się wśród nich zarówno formy najprostsze (np. ogólne rekomendacje rozwojowe proponowane osobom kończącym szkolenie), jak i bardziej zaawansowane i wymagające większych nakładów (np. sesje poszkoleniowe). Co więcej, można wyobrazić sobie, że formą utrwalenia efektów niektórych z opisywanych w *Przewodniku* usług rozwojowych będzie inna usługa rozwojowa stanowiąca logiczną kontynuację pracy. Na przykład:

- kontynuacją doradztwa zawodowego może być szkolenie, inna forma rozwoju kompetencji albo walidacja;
- jednym ze sposobów utrwalania efektów szkolenia może być coaching wspierający stosowanie rozwijanych umiejętności, doradztwo wspierające uczestników w tworzeniu konkretnych rozwiązań albo walidacja i certyfikacja zdobytych kompetencji;
- po zakończeniu facylitacji, w trakcie której opracowano nowy standard obsługi klienta, logiczną kontynuacją mogą być szkolenia dla osób, które mają go stosować.

Dzięki temu usługi oferowane przez instytucję w określonej dziedzinie mogą współtworzyć spójny, wzajemnie powiązany system elastycznie dopasowujący ilość wsparcia do potrzeb uczestników. System tego rodzaju nie będzie najprawdopodobniej „obsługiwany” przez jednego dostawcę – uzasadnione jest raczej poszukiwanie powiązań pomiędzy instytucjami specjalizującymi się w usługach różnego typu (np. kształcenie i certyfikacja).

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

REKOMENDACJE ROZWOJOWE DLA UCZESTNIKÓW SZKOLEŃ

Uczestnicy kończący szkolenie mogą być zainteresowani rekomendacjami wspierającymi dalsze uczenie i zastosowanie efektów w praktyce. Można zaoferować im m.in.:

- **informacje o kolejnych krokach na danej ścieżce kształcenia** – wskazanie działań rozwojowych stanowiących logiczną kontynuację ukończonego

szkolenia; szczególnie istotne w sytuacji, gdy szkolenie stanowi część większego systemu działań rozwojowych adresowanych do określonej grupy zawodowej;

- **zestawienie literatury przedmiotu** pozwalające na pogłębienie i rozszerzenie wiedzy oraz zweryfikowanie treści prezentowanych podczas szkolenia, zachęcające uczestników do samodzielnego kierowania dalszym rozwojem;
- **informacje o możliwości potwierdzenia i certyfikacji** efektów uczenia się zachęcające do zweryfikowania własnej gotowości do podejmowania nowych zadań, wspierające powiązanie szkolenia z uzyskaniem lub zmianą pracy albo zakresu wykonywanych obowiązków;
- **sesję szkoleniową poświęconą planowaniu dalszego rozwoju** realizowaną na zakończenie szkolenia i polegającą na interaktywnym podsumowaniu jego efektów, a następnie instruktażu dotyczącym samodzielnego eksperymentowania z nowymi zachowaniami i stosowania ich w praktyce;
- **opracowanie indywidualnego planu rozwoju** – samodzielną lub wspieraną przez konsultacje z prowadzącym szkolenie pracę nad wyznaczaniem celów związanych z zastosowaniem zdobytych kompetencji w praktyce, a także planowaniem działań prowadzących do ich realizacji.

REKOMENDACJE ROZWOJOWE DLA INSTYTUCJI ZAMAWIAJĄCEJ SZKOLENIE

Najbardziej oczywistym miejscem dla rekomendacji rozwojowych w szkoleniu zamkniętym jest raport podsumowujący działania dla zamawiającego. W zależności od zlecenia i charakteru organizowanej usługi szkoleniowej raport taki może zawierać różne elementy – opis przebiegu usługi, podsumowanie wyników ewaluacji, zestawienie treści wypracowanych w trakcie szkolenia i właśnie rekomendacje rozwojowe dla uczestników. Poniżej przedstawiono przykładowy raport z 6-miesięcznego projektu nauki języka angielskiego dla pracowników urzędu.

Przykład krótkiego raportu podsumowującego projekt szkoleniowy	
Szkolenie	Kurs języka angielskiego dla pracowników Urzędu X, styczeń–czerwiec 2011 roku.
Stopień realizacji celów	Z 12 uczestników 6 podeszło do podstawowego egzaminu FCE, zdało 5.
Ogólny opis przebiegu szkolenia	Zrealizowano zakres tematyczny wg podręcznika X tom 1 i 2, oceniano postępy raz na dwa tygodnie; szczególną uwagę poświęcano zwrotom użytecznym w pracy w urzędzie i dla obsługi obcokrajowców; założono, że kompetencje językowe stworzą możliwość awansu zawodowego.
Uwagi o przebiegu szkolenia	Po 3 miesiącu odnotowano wzrost liczby absencji w grupie. Rozmowy z uczestnikami wskazały na potrzebę zmiany stylu prowadzenia zajęć tak, by w mniejszym stopniu koncentrować się na gramatyce i poprawności językowej, a w większym na swobodnej konwersacji. Po rozmowie z lektorem wzrosła efektywność wypełnianych testów sprawdzających postępy; zmodyfikowano program zgodnie z potrzebami grupy, większy nacisk położono na umiejętności mówienia i komunikowania bezpośredniego.

Charakterystyka grupy	Uczestnicy: • mają adekwatny obraz własnych kompetencji językowych; • znacznie różnią się pod względem praktycznego doświadczenia w prowadzeniu konwersacji; • jasno formułują oczekiwania; • są otwarci na zmiany, gotowi do przyjmowania nowych rozwiązań (zmiana sposobu prowadzenia zajęć).
Rekomendacje	• Uczestnicy oczekują przede wszystkim podniesienia swoich praktycznych umiejętności językowych – dalsza nauka angielskiego powinna więc mieć głównie formę konwersacji. • Dla podtrzymania rezultatów szkoleń rekomenduje się wspieranie sytuacji i działań, w których można języka używać (np. wizyta studyjna, delegowanie do obsługi klientów zagranicznych). • Wysiłek włożony w działania rozwojowe powinien zostać doceniony przez przełożonych – zalecamy uwzględnienie go w wynikach ocen okresowych. • Jeżeli nauka języka będzie w przyszłości kontynuowana, zaleca się podział grupy na zaawansowaną (osoby, które zdały egzamin) i podstawową (osoby, którym się to nie udało), a następnie dopętnienie jej składu pracownikami o odpowiednich umiejętnościach. Dobór do grup powinien być poprzedzony egzaminem kwalifikacyjnym.

STOSOWANIE DODATKOWYCH FORM UTRWALANIA EFEKTÓW UCZENIA

Znajdująca się poniżej lista działań zawiera wybrane bardziej zaawansowane formy utrwalania efektów uczenia się. Niektóre z nich mają zastosowanie przede wszystkim do szkoleń; inne mogą być częścią usług innego typu.

Formy wsparcia efektów uczenia się	
Typ wsparcia	Opis
Zadania wdrożeniowe	Każde „zadanie domowe” jest formą wsparcia efektów uczenia. Niektóre z nich, takie jak ćwiczenie w naturalnych warunkach i obserwowanie rezultatów lub opracowanie rozwiązania jakiegoś problemu, mają jednak dodatkowo charakter wdrożeniowy związany ze stosowaniem kompetencji w praktyce. Zastosowanie tego rodzaju strategii jest oczywiste w procesach doradczych i coachingowych, w których „zadania wdrożeniowe” są tworzone samodzielnie lub współprojektowane przez klienta. Można jednak z powodzeniem uzupełniać za ich pomocą szkolenia i pracę mentoringową.
Spotkania monitorujące i wdrożeniowe	Spotkania monitorujące (ang. <i>follow-up</i>) efektywnie wspierają szkolenia i inne działania rozwojowe, ponieważ dają uczestnikom szansę na ponowne przywołanie istotnych treści, odniesienie się do praktycznych wyzwań związanych ze stosowaniem ich w praktyce oraz korektę tego, co nie zostało opanowane prawidłowo lub nie przynosi oczekiwanych skutków. Spotkania tego rodzaju można potraktować również jako formę ewaluacji usługi rozwojowej.

Osobiste lub dystansowe konsultacje	Uzupełnieniem dla głównej części usługi rozwojowej może być stworzenie warunków dla sporadycznego zdalnego kontaktu z osobą świadczącą usługę. Tego rodzaju konsultacje mogą wspierać uczestników w podejmowaniu zaplanowanych działań, zwłaszcza zaś pomagać im radzić sobie ze szczególnie trudnymi wyzwaniami. W czasie tych konsultacji można wspierać uczestnika bądź stawiać mu kolejne wyzwania rozwojowe. Treść i forma konsultacji jest dowolna – może to być dyskusja o szansach i zagrożeniach jakiegoś rozwiązania, wspólne rozwiązywanie danego problemu czy odwołanie się do „dobrych praktyk” w obszarze szkolenia.
E-learning i dostęp do bazy wiedzy wspierającej dalsze samodzielne uczenie	<i>Standardy</i> nie wyodrębniają e-learningu jako odrębnego typu usługi, zakładając, że jest to jeden z wielu możliwych sposobów prowadzenia szkoleń. W wypadku usług rozwojowych prowadzonych w bezpośrednim kontakcie z uczestnikami dostęp do e-learningu lub zamieszczonej w internecie bazy wiedzy staje się jednak sposobem na utrwalanie efektów i wspieranie zastosowania. Jego walorem jest wówczas asynchroniczność i stała dostępność: do potrzebnych treści można powrócić w dowolnej chwili. W najprostszej wersji może chodzić o udostępnienie odbiorcom usługi pakietu materiałów edukacyjnych, zdjęć i nagrań dokumentujących efekty wspólnej pracy w trakcie warsztatów facylitowanych albo kalendarza działań wdrożeniowych uzgodnionych z doradcą. Bardziej rozbudowane formy wspierania wdrożenia będą wymagały większej interaktywności – moderowania forum dyskusyjnego, odpowiadania na pytania uczestników, projektowania dla nich zadań wdrożeniowych, zapraszania do dzielenia się doświadczeniami z wdrożenia lub zamieszczania lekcji e-learningowych utrwalających i rozszerzających efekty dotychczasowej pracy.

INDYWIDUALNY PLAN DZIAŁANIA

Szczególnie użyteczną formą wspierania efektów uczenia się może być opracowanie wspólnie z uczestnikiem Indywidualnego Planu Działania. Stosowanie IPD jest charakterystyczne dla usług doradztwa zawodowego, ale może być inspiracją również dla innych form pracy – szczególnie coachingu, mentoringu i doradztwa biznesowego.

Istotą IPD jest mobilizowanie klienta do podejmowania konkretnych przedsięwzięć zmierzających do rozwiązania problemu zawodowego. Punktem odniesienia dla tego procesu jest tworzony i modyfikowany na bieżąco dokument zawierający podsumowanie wspólnych ustaleń z doradcą – cele i alternatywy zawodowe, działania i terminy ich realizacji. Dzięki temu klient, który przechodzi przez kolejne wymienione poniżej etapy procesu doradztwa dysponuje aktualnym zapisem własnych zobowiązań i kroków, które zamierza podjąć.

Etapy pracy nad Indywidualnym Planem Działania

1. **Diagnoza** – określenie obecnej sytuacji klienta.
2. **Wizja/cel** – określenie wizji przyszłej aktywności zawodowej klienta. Jaki chce osiągnąć cel?
3. **Diagnoza zasobów oraz deficytów**. Jak potencjał klienta bądź jego deficyty wpłyną na realizację założonych celów?
4. **Strategia/Plany** – określenie planu realizacji celu, podział na etapy.
5. **Wdrażanie** – podejmowanie kolejnych działań.
6. **Monitoring** – weryfikacja realizacji planu, ewentualne zmiany.
7. **Wdrożenie, utrwalenie**. Realizacja planu i bieżący monitoring.
8. **Ewaluacja** – diagnoza, czy zamierzony efekt został osiągnięty. Wnioski na przyszłość.

Na etapach 5–8 IPD staje się nie tylko narzędziem utrwalania, ale także monitorowania i oceny postępów. Pozwala zarówno na konsekwentne powracanie do podjętych przez klienta zobowiązań, jak i na zmianę pierwotnych planów i założeń pod wpływem konfrontacji z praktyką.



STANDARD 5.
INSTYTUCJA SYSTEMATYCZNIE BADA
REZULTATY REALIZOWANYCH USŁUG

STANDARD 5. INSTYTUCJA SYSTEMATYCZNIE BADA REZULTATY REALIZOWANYCH USŁUG

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Badanie rezultatów wykonanych usług bywa dla usługodawcy źródłem wielu sprzecznych emocji. Nadziei na stwierdzenie oczekiwanych efektów i uzasadnienie podjętych inwestycji towarzyszy obawa, że okażą się one niezadowolające. Kierując się wynikami badań, klienci mogą zdecydować się na podtrzymanie bądź zerwanie współpracy z usługodawcą, zarekomendować jego ofertę innym lub poważnie zaszkodzić jego wizerunkowi.

Mimo ambiwalencji istnieją bardzo klarowne argumenty, dla których należy dokonywać oceny efektywności świadczonych usług rozwojowych. Dobrze poprowadzone działania ewaluacyjne dają możliwość:

- uzyskania informacji użytecznych w doskonaleniu usług: zorientowania się, co należy powtarzać i jakich błędów unikać w przyszłości;
- edukowania klientów na temat realnych efektów działań rozwojowych, np. pokazywania związku pomiędzy bardziej kompleksową usługą a lepszymi efektami;
- skupiania wysiłków instytucji na usługach, które przynoszą konkretne, wymierne rezultaty dla klientów, i stopniowego eliminowania projektów o mniejszej skuteczności;
- wspierania powszechnego rozumienia usług rozwojowych jako inwestycji przynoszących wymierne efekty.

To, że skuteczność usług rozwojowych powinna być w jakiś sposób mierzona, nie jest przedmiotem sporu. Poważnym wyzwaniem natomiast jest określenie właściwej metody pomiaru. Podobnie jak w przypadku diagnozy, konieczne jest zapewnienie równowagi pomiędzy jakością i użytecznością zgromadzonych danych oraz kosztami ewaluacji.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

DOPASOWANIE POZIOMU POMIARU DO OCZEKIWANYCH EFEKTÓW I RODZAJU USŁUGI

Ewaluacja usług rozwojowych bywa kojarzona przede wszystkim z ankietami wypełnianym przez uczestników na zakończenie szkolenia czy warsztatu. Łatwo więc pomylić ją z powszechnie prowadzonymi badaniami satysfakcji klientów. Ewaluacja jest jednak pojęciem szerszym – w największym uproszczeniu można powiedzieć, że służy znalezieniu odpowiedzi na pytania: „W jakim stopniu usługa doprowadziła do realizacji zakładanych celów?” oraz „Jakie czynniki wzmocniły lub osłabiły oczekiwane rezultaty?”.

Odnoszenie ewaluacji do celów usługi rozwojowej oznacza, że punktem wyjścia musi być klarowne zdefiniowanie oczekiwanych rezultatów. Trudno uznać usługę za nieskuteczną, jeśli okaże się, że nie prowadzi do efektów, których usługodawca nigdy nie zapowiadał. Z drugiej strony entuzjastyczne opinie uczestników warsztatu nie powinny wystarczyć organizacji, która ustaliła z konsultantem, że efektem projektu będzie zmniejszenie rotacji pracowników lub skrócenie czasu rozpatrywania reklamacji.

Aby uporządkować wskaźniki sukcesu dla usług rozwojowych, łatwo odwołać się do powszechnie stosowanego modelu Kirkpatricka²². Model ten został opracowany z myślą o badaniu efektywności szkoleń, ale z pewnymi modyfikacjami można go odnieść również do pozostałych usług rozwojowych.



POZIOM 1. OCENA REAKCJI – odnosi się do opinii uczestników na temat szkolenia, jego atrakcyjności, jakości i efektów. Z reguły prowadzi się ją w formie kończących szkolenie ankiet ewaluacyjnych. Subiektywne opinie uczestników są ważne, ponieważ pozwalają ocenić satysfakcję klientów, wiarygodność prowadzących, komfort sytuacji uczenia się, postawy wobec prezentowanych treści i motywację do ich praktycznego wykorzystania. Mają jednak poważne ograniczenia. Uczący się ludzie często nie w pełni adekwatnie oceniają swoje postępy w nauce i nie mają porównania z innymi możliwymi w danej sytuacji działaniami. Pozytywna ocena efektów uczenia się może wynikać m.in. z nadmiernego „ułatwiania uczestnikom życia” przez obniżanie wymagań w ćwiczeniach i testach²³, a nie z rzeczywistych postępów. Z drugiej strony niezadowolenie z nieodpowiednich warunków organizacyjnych, nieuprzejmego zachowania osoby prowadzącej usługę, wielkość grupy albo nadmiernie trudne zadania nie przekreślają efektów uczenia się (w tym ostatnim przypadku mogą je wzmacniać). Niskie koszty ewaluacji na tym poziomie uzasadniają rutynowe jej stosowanie. Warto jednak sformułować kierowane do uczestników pytania tak, by skupić ich uwagę raczej na rezultatach i gotowości do ich zastosowania niż na atrakcyjności i komforcie pracy.

POZIOM 2. OCENA REZULTATÓW UCZENIA SIĘ – odnosi się do zdobytej w trakcie szkolenia wiedzy, a także umiejętności i postaw (lub kompetencji społecznych). Na tym poziomie nie pytamy już o opinie czy reakcje uczestników – potrzebna jest obiektywna ocena zewnętrzna polegająca np. na teście sprawdzającym wiedzę albo na złożonym studium przypadku, którego rozwiązanie wymaga zastosowanie zdobytych w trakcie szkolenia umiejętności. Ewaluację na tym poziomie łatwo powiązać z powszechnie stosowanymi w edukacji formalnej metodami badania efektów uczenia. Jeżeli usługodawca jest zainteresowany zmianą dokonującą się pod wpływem udziału w szkoleniu, potrzebny jest swego rodzaju punkt odniesienia. Trzeba zatem ocenić kompetencje uczestników przed jego rozpoczęciem i po zakończeniu (pre- i post-test). Ewaluacja na tym poziomie omija typowe błędy związane z tendencyjnością samooceny, ale wciąż dokonuje się w sztucznym kontekście stwarzanym przez testy i zadania zaliczeniowe. Pytanie o prawdopodobieństwo zastosowania umiejętności na co dzień pozostaje więc bez odpowiedzi.

²² Kirkpatrick D.L. (2001). *Ocena efektywności szkoleń*. Studio Emka.

²³ Bjork E., Bjork R. (2017). *Making Things Hard on Yourself, But in a Good Way: Creating Desirable Difficulties to Enhance Learning*. „Progress”.

POZIOM 3. OCENA ZACHOWAŃ (TRANSFERU). Ewaluacja na poziomie transferu odnosi się właśnie do konkretnych spowodowanych udziałem w szkoleniu zmian w zachowaniu uczestników. Ważne, by zmiana była widoczna w odpowiednim naturalnym kontekście, takim jak praca zawodowa. Pytania, które zadajemy na tym poziomie, dotyczą wykorzystania efektów szkolenia w praktyce, dlatego mogą wymagać obserwacji zachowania uczestników w miejscu pracy albo prowadzenia ankiet czy wywiadów z osobami, które mają z nimi kontakt na co dzień (współpracownicy, wewnątrzni i zewnątrzni klienci).

Niewątpliwą zaletą badania na tym poziomie jest zwrócenie uwagi na konkretne praktyczne efekty szkolenia, ale również na rolę, jaką w osiągnięciu tych efektów odgrywa kontekst. Jeżeli program rozwojowy wydaje się skuteczny na poziomie 2 (uczestnicy opuszczają salę szkoleniową, dysponując oczekiwanymi kompetencjami), ale nie na poziomie 3 (nie zachowują się w oczekiwany sposób), to źródłem przeszkód może być szereg czynników zewnętrznych (narzędzia i infrastruktura, firmowe procedury, kultura organizacyjna, brak wsparcia współpracowników i przełożonych, niskie zaangażowanie itp.).

POZIOM 4. OCENA WYNIKÓW. Najwyższy poziom w modelu Kirkpatricka to poziom efektów zmian wprowadzonych pod wpływem szkolenia. Najczęściej określa się go w kategoriach korzyści dla organizacji: Czy szkolenia z zakresu sprzedaży pozwoliły zwiększyć sprzedaż? Czy wprowadzenie nowej procedury obsługi klienta i przeszkolenie pracowników z jej stosowania pociągnęło za sobą spadek liczby skarg i zażaleń albo poprawę wizerunku marki? Zakres zadawanych pytań sprawia, że wykraczamy tu poza analizę zachowania konkretnych osób i zaczynamy oceniać zjawiska zachodzące pod wpływem ich działania. Należy zwrócić uwagę na to, że na tym poziomie podtrzymanie efektów uczenia wymaga ścisłej współpracy z osobami, które na co dzień nie zajmują się realizacją projektów rozwojowych (np. systemem zarządzania, systemem ocen i zarządzania jakością, procedurami selekcji i rekrutacji, systemem motywacyjnym czy ścieżkami rozwoju zawodowego).

Autor przedstawionej powyżej koncepcji sugeruje, by działania ewaluacyjne były prowadzone narastająco – to znaczy, by działania na określonym poziomie poprzedzać ewaluacją na poziomach poprzednich. Dzięki temu łatwiej będzie ustalić źródło ewentualnych przeszkód („Czy szkolenie zostało odrzucone przez uczestników? A może przyjęli je przychylnie, ale nie nauczyli się zbyt wiele? A może nauczyli się, lecz nie mieli warunków do zastosowania zdobytych kompetencji?”).

Model Kirkpatricka opisuje badanie efektywności szkoleń. Z powodzeniem można objąć nim pozostałe usługi rozwojowe regulowane przez *Standardy*. Warto przy tym uwzględnić następujące elementy ich specyfiki:

- **Coaching, mentoring i doradztwo organizacyjne lub zawodowe** odnoszą się bezpośrednio do kontekstu zastosowania. Inaczej niż w przypadku szkoleń, nie ma dobrego uzasadnienia, by wyraźnie rozdzielać poziom 2 (uczenie się) i 3 (zmiana zachowania). Ponadto dzięki indywidualnej formie pracy wskaźniki sukcesu można określić precyzyjnie na etapie kontraktowania. Ewaluacja usług tego rodzaju może więc polegać na bardziej pogłębionym, jakościowym badaniu reakcji (poziom 1), a potem przenosić się od razu na poziom 3 (np. ocena obserwacyjna współpracowników i podwładnych na początku i końcu procesu coachingowego), a następnie na 4 (np. monitorowanie liczby klientów

doradztwa zawodowego, którzy podejmują, utrzymują lub zmieniają pracę w ciągu 6 miesięcy od zakończenia współpracy z doradcą).

- **Facylitacja i doradztwo dla organizacji** często wiążą się ze stworzeniem określonego typu produktu (np. strategia, procedura, rekomendowane rozwiązanie problemu). Aby to uwzględnić, można rozszerzyć definicję poziomu 2 o ocenę zgodności produktu z ustalonymi kryteriami. Poziom 3 to pytanie o to, czy wypracowane rozwiązania są w organizacji stosowane; poziom 4 – o to, czy przyniosą pożądane efekty.
- **Coaching i facylitacja** skupiają się na zapewnieniu warunków dla twórczej aktywności klientów/uczestników procesu. Oczekiwany efekt pracy nie może być wcześniej znany prowadzącym – można jedynie ustalić ogólne kryteria, jakie powinien spełniać. Co za tym idzie, przedmiotem ewaluacji na poziomie 1 (reakcja) powinna być więc raczej jakość stworzonych wspólnie warunków pracy niż ekspercka wiedza osoby prowadzącej. Ewaluacja na poziomach 2, 3 i 4 jest możliwa i wskazana, ale odpowiedzialność za porażki i sukcesy spoczywa na usługodawcy w mniejszym stopniu niż w przypadku pozostałych rodzajów usług rozwojowych.
- **Mentoring** jest stosunkowo najmniej sformalizowany w porównaniu z innymi procesami rozwojowymi opisywanymi przez *Standardy*. Traktowanie go jako profesjonalnej usługi (w odróżnieniu od nieformalnej relacji) umożliwia definiowanie celów i ocenę ich realizacji. Mimo to ewaluacja będzie miała najprawdopodobniej charakter jakościowy i ograniczy się do poziomu 1.

Nawet powyższy skrótyowy przegląd poziomów ewaluacji w odniesieniu do różnych usług rozwojowych wystarcza, by dostrzec różnorodność możliwych rozwiązań i ich zależność od kontekstu. *Standardy* uznają tę różnorodność, wymagając tylko stosowania ewaluacji na poziomie 1. Stosowanie ewaluacji na dodatkowych poziomach jest pożądane i wartościowe, ale wiąże się z kosztami. Podejmując decyzję o odwołaniu się do nich, warto wziąć pod uwagę następujące wskazówki:

- **Dopasowanie zakresu ewaluacji do rozmiaru i powtarzalności projektu.** Koszty działań ewaluacyjnych można rozpatrywać w odniesieniu do całkowitych kosztów realizacji usługi rozwojowej. Przy ograniczonych środkach bardziej uzasadnione może być rozszerzenie zakresu wsparcia (np. organizacja dłuższego szkolenia) niż inwestowanie wysiłku w pogłębioną ocenę efektywności niewielkiej usługi rozwojowej.
- **Dopasowanie zakresu ewaluacji do oczekiwań i gotowości współpracy klienta.** Działania ewaluacyjne dostarczają wartościowych informacji zarówno usługodawcy, jak i klientowi. Nadanie im bardziej rozbudowanej i kompleksowej formy zwiększa wartość usługi. Świadomi tego klienci powinni być gotowi do wykorzystania oferowanych im danych, ale i do włożenia odpowiedniego wysiłku i ponoszenia kosztów. Jeżeli jest inaczej, zwykle nie ma uzasadnienia dla kompleksowych i rozbudowanych działań ewaluacyjnych.

Odwracając powyższą argumentację, można jednocześnie stwierdzić, że rozszerzenie oferty o pogłębioną ewaluację i działania wspierające wdrożenie powinno być rzetelnym sposobem zarządzania ambitnymi i daleko idącymi oczekiwaniami klientów („Oczekujemy, że przeprowadzone przez waszą firmę szkolenie zagwarantuje nam realny wzrost sprzedaży”).

- **Dopasowanie ewaluacji do zakresu współodpowiedzialności usługodawcy.** Jak wspomniano w komentarzach do standardu 2, cele usług rozwojowych mogą być sformułowane na różnych poziomach. Pozwala to określić zakres współodpowiedzialności usługodawcy, odpowiadając na pytanie o to, jakie efekty powinny zostać osiągnięte w ramach usługi, a jakie są pożądanymi, lecz wykraczającymi poza jej bezpośredni zakres korzyściami.

Instytucja projektująca ewaluację usługi będzie prawdopodobnie bardziej zainteresowana ewaluacją obszarów pozostających pod jej bezpośrednim wpływem. W przypadku szkolenia nieobejmującego rozbudowanych działań wdrożeniowych będzie to najprawdopodobniej poziom 2 (uczenie się). Cele i zakres wsparcia w coachingu mogą jednak odnosić się do zmiany zachowania (a zatem do poziomu 3), zaś w wypadku długofalowych projektów doradztwa dla organizacji sięgać również wyników (poziom 4). Jedną z możliwych strategii polega więc na skupieniu wysiłków na ewaluacji poziomu, na którym sformułowano cele (oraz na poziomach poprzednich).

WYKORZYSTANIE UZUPEŁNIAJĄCYCH SIĘ METOD EWALUACJI USŁUGI

W dłuższych, bardziej rozbudowanych projektach rozwojowych nie należy ograniczać się do jednej metody ewaluacji. Dobrą praktyką jest raczej wykorzystanie kilku wzajemnie uzupełniających się metod, których wyniki pozwalają stworzyć pełny obraz rezultatów usługi. Zestaw taki jest potrzebny z dwóch powodów:

- proces oddziaływania usługi jest wielofazowy (zgodnie z modelem Kirkpatricka: reakcja – kompetencja – transfer – wynik), zaś żadne narzędzie nie pozwala ocenić jednocześnie wszystkich aspektów;
- żaden sposób pozyskania informacji nie jest w pełni wiarygodny – tym bardziej, jeśli korzysta się przede wszystkim z subiektywnych opinii.

Częstym błędem w ewaluacji jest uzyskiwanie artefaktów, czyli błędnych wniosków wynikających z tendencyjnej konstrukcji narzędzia lub działania czynników losowych. Na przykład niższe niż zwykle oceny w ankietach rozdawanych na zakończenie szkolenia mogą prowokować do obciążania odpowiedzialnością osoby prowadzącej (bo nie dostarczyła odpowiedniej jakości usługi) lub uczestników (bo mają zbyt wygórowane wymagania). Dopiero pogłębiona analiza sytuacji za pomocą różnych metod może pozwolić dotrzeć do bardziej adekwatnych hipotez (np. że spadek satysfakcji wynikał prawdopodobnie z konfrontacji uczestników z trudnym zadaniem, które uświadomiło im, jak wiele jeszcze nie potrafią).

Stosowany w ewaluacji zestaw metod może wykorzystywać rozwiązania opisane w poniższej tabeli.

Różnorodne metody ewaluacji projektów rozwojowych	
Metoda ewaluacji	Opis
Ankiety ewaluacyjne	Stosunkowo najmniej pracochłonna, a jednocześnie najpowszechniej stosowana forma ewaluacji. Łatwość wykorzystania sugeruje stosowanie jej niemal za każdym razem – nawet jeśli wziąć pod uwagę, że otrzymane za jej pomocą informacje może cechować niska wiarygodność.

	Podstawowa praktyczna zasada brzmi: dobre wyniki w ankiecie nie świadczą o wysokiej efektywności usługi, dopóki nie zostaną poparte informacjami z innego źródła. Z kolei niski poziom satysfakcji powinien zawsze stanowić powód do niepokoju. Nawet jeśli uczestnicy dużo się uczą, a niski poziom satysfakcji wynika raczej z towarzyszącej temu frustracji, niezadowolenie może się przełożyć na brak gotowości do kontynuowania uczenia się lub korzystania z jego efektów. Standardowe ankiety – takie same dla wszystkich usług – są zazwyczaj słabszym źródłem informacji niż ankiety konstruowane na potrzeby danego projektu. Z drugiej strony walorem ankiet standardowych jest możliwość dokonywania całościowych porównań (np. zestawienie ocen wszystkich szkoleń czy grupowych warsztatów poradnictwa zawodowego zrealizowanych przez instytucję w danym roku).
Wywiady indywidualne	Spotkania z adresatami usługi rozwojowej lub innymi interesariuszami projektu (np. współpracownicy, przełożeni) poświęcone omówieniu przebiegu i rezultatów usługi. Stanowią naturalną formę ewaluacji w wypadku usług indywidualnych, gdzie ułatwiają odniesienie się do wyznaczonych celów i ocenę ich realizacji. Podobnie jak ankiety ewaluacyjne, są obarczone wszystkimi błędami wynikającymi z subiektywnej oceny. Pozwalają jednak na odniesienie się do szerokiego spektrum zagadnień i pogłębienie rozumienia perspektywy uczestnika wywiadu. Ustrukturyzowanie wywiadu (przygotowanie powtarzalnego scenariusza) zwiększa rzetelność uzyskanych w ten sposób informacji. Wywiadów indywidualnych używa się zwykle, gdy celem jest coś więcej niż ocena satysfakcji uczestników szkolenia. Wykorzystując perspektywę współpracowników lub przełożonych, można uzyskać informacje na temat zmiany zachowania (poziom 3) lub nawet wyników (poziom 4).
Wywiady grupowe	Podobnie jak powyżej, lecz w grupie. Zwiększonej efektywności (uzyskaniu perspektywy większej liczby osób w krótszym czasie) towarzyszy ryzyko wzajemnego wpływania na siebie uczestników i formułowania ocen bardziej skrajnych i bardziej zgodnych z dominującą opinią niż w przypadku wywiadów indywidualnych.
Sesje wdrożeniowe (follow-up)	Sesje wdrożeniowe koncentrują się przede wszystkim na utrwalaniu efektów uczenia się, zostały więc wymienione jako jedna z „dobrych praktyk” pomocnych w realizacji standardu 4. Ponieważ jednak testowanie jest jedną z najbardziej skutecznych form uczenia, łatwo skonstruować część sesji wdrożeniowej w taki sposób, by uczestnicy musieli wykazać się wiedzą (np. skonstruowanie „mapy” zapamiętanych treści) lub umiejętnościami (rozwiązanie problemu wymagającego zastosowania rozwijanych kompetencji). Obserwacja tego typu działań może dostarczać pewnego wyobrażenia na temat efektów uczenia się.
Testy wiedzy i umiejętności	Testy diagnozujące określone wcześniej kluczowe kompetencje adresatów usługi rozwojowej. Najczęściej koncentrują się na wiedzy, choć w zależności od rodzaju zagadnienia mogą być również wykorzystane do badania poziomu umiejętności (np. umiejętności rozwiązywania równań różniczkowych, priorytetyzowania zadań, tłumaczenia tekstu na język holenderski). Ich zaletą jest zewnętrzny charakter i niewrażliwość na wpływ samooceny osób badanych (pomagają zweryfikować, czy była ona trafna). W zależności od kontekstu wadą testów wiedzy i umiejętności może być ich ograniczona trafność, czyli stopień, w jakim dobry wynik uzyskany na teście pozwala przewidywać dobry wynik w rzeczywistych warunkach występujących poza kontekstem usługi rozwojowej.

Obserwacja pracy osoby świadczącej usługę	Stosowana w wyjątkowych wypadkach, niemal wyłącznie w sytuacji grupowej (ze względu na poufność wielu usług indywidualnych, takich jak coaching). Skupia uwagę na kompetencjach osoby prowadzącej usługę, pomaga wyjaśnić ewentualne rozbieżności pomiędzy jej relacjami a opiniami uczestników albo ich opiniami a wynikami testów wiedzy. Pomaga wykryć źródła przeszkód blokujących efektywność szkolenia, ujawniając trudności, które mogłyby być w pewnych przypadkach ciężkie do wykrycia (np. gdy trener tworzy miłą atmosferę, ale nie potrafi wiązać treści szkoleniowych z kontekstem uczestników).
Obserwacja zachowania adresatów usługi	Osoba prowadząca ewaluację obserwuje zachowanie uczestników usługi w kontekście bezpośrednio związanym z jej celami. Może to odbywać się w rzeczywistej sytuacji, np. zawodowej, ale również w warunkach symulowanych (np. dostarczony z zewnątrz „koszyk zadań” do szybkiego uporządkowania i spriorytetyzowania). Zaletą obserwacji jest przyglądanie się zachowaniu w sytuacji rzeczywistej lub możliwie blisko ją odzwierciedlającej. Ograniczenie – to duży koszt i ryzyko subiektywności. Aby ograniczyć tę ostatnią, warto przeszkolić obserwatorów w skupianiu się na zachowaniach, a nie własnych interpretacjach zachowań; ustrukturyzować obserwację (np. przez wprowadzenie jednolitego arkusza obserwacyjnego).
Analiza wskaźników efektywności pracy	Wykorzystywana stosunkowo najrzadziej, lecz stanowiąca potencjalnie bardzo wartościowe źródło danych. Opiera się na porównaniu wysokości wskaźników rutynowo wykorzystywanych jako miary efektywności pracy (np. wysokość sprzedaży, liczba reklamacji i skarg, przeciętny czas realizacji projektu, przeciętny czas produkcji) przed rozpoczęciem i po zakończeniu usługi. Kluczowym ograniczeniem tej metody jest znaczna liczba potencjalnych przyczyn mających wpływ na wymienione wskaźniki. Jeżeli nie dysponuje się grupą kontrolną, trudno np. ocenić, czy obserwowany wzrost wyników sprzedażowych jest związany z udziałem w szkoleniu, czy też po prostu ze wzrostem popytu.

UDOSTĘPNIANIE WNIOSKÓW Z EWALUACJI Z ZACHOWANIEM POUFNOŚCI

Wysiłek inwestowany w zbieranie danych jest uzasadniony, tylko jeśli zostaną one w jakiś sposób wykorzystane. *Standardy* rekomendują więc usługodawcom wykorzystywanie wyników ewaluacji prowadzonych usług i dzielenie się nimi z klientami. W przypadku usług rozwojowych, skierowanych do szerokiej publiczności, pozwala to potencjalnym klientom na ocenę informacji o jakości usług, z których zamierzają skorzystać. W projektach rozwojowych dla organizacji umożliwia ponadto na głębsze zrozumienie rezultatów projektu, a następnie podjęcie lub skorygowanie dalszych działań.

Udostępnianie i publikowanie wyników ewaluacji wymaga jednak namysłu na temat formy, zakresu i szczegółowości raportu oraz grona adresatów. Jest po temu kilka powodów:

- **Ochrona wizerunku organizacji zamawiających usługę.** W wypadku niektórych zagadnień i rodzajów usług już upublicznienie faktu korzystania z usług rozwojowych może zaszkodzić wizerunkowi organizacji w oczach klientów i pracowników. Z oczywistych względów niedopuszczalne jest publiczne udostępnianie informacji na temat problemów, z jakimi borykają się zamawiający.
- **Ochrona poufności uczestników korzystających z usług.** Niektóre, zwłaszcza indywidualne procesy rozwojowe tworzą atmosferę otwartości, w której klienci

ujawniają informacje o charakterze osobistym lub mogące rzutować na ich pozycję w organizacji. Zawieranie tych danych w raportach ewaluacyjnych byłoby nadużyciem ich zaufania.

- **Rozbieżność interesów.** Zgromadzone w ramach ewaluacji dane, a szczególnie określona ich interpretacja, mogą sprzyjać interesom jednej grupy w obrębie organizacji korzystającej z usługi rozwojowej, innej zaś – nie. Usługodawca pracuje na rzecz całej organizacji, powinien więc unikać roli sprzymierzeńca jednej ze stron.
- **Nieuczciwa konkurencja.** Zbyt szczegółowe dane z ewaluacji da się wykorzystać, by włączyć analogiczne elementy do własnej oferty lub przygotować reklamę porównawczą opierającą się na wiedzy o słabościach konkurencji.

Z powyższych powodów *Standardy* rekomendują, by instytucje edukacyjno-szkoleniowe udostępniały szerokiej publiczności jedynie ogólne, statystyczne podsumowania ewaluacji; bez odnoszenia się do efektów konkretnych projektów, o ile klient nie wyraził na to wyraźnej zgody. Wskazane jest też publiczne udostępnianie referencji, wypowiedzi klientów, którzy wyrazili zgodę na wykorzystanie ich wizerunku, albo studiów przypadku przygotowanych wspólnie z organizacją zamawiającą usługę.

Raporty ewaluacyjne dla organizacji korzystającej z usług rozwojowych powinny zawierać znacznie bardziej rozbudowane informacje. Zamawiający ma prawo wiedzieć, na ile użyteczna była poczyniona przez niego inwestycja, w jakim stopniu zrealizowano założone cele i jakie dalsze kroki należałoby podjąć. Potrzebę tę nadal trzeba jednak pogodzić z dążeniem do ochrony poufności poszczególnych osób uczestniczących w działaniach rozwojowych. Jak to zrobić? Kodeksy etyczne i profile kompetencyjne trenerów²⁴, coachów²⁵, facylitatorów²⁶ oraz firm szkoleniowych²⁷ dostrzegają taką potrzebę, ale odnoszą się do niej w raczej ogólny sposób. Wspólnym mianownikiem wydaje się jednak przekazywanie zleciodawcy tylko tych informacji na temat uczestników, które wiążą się z bezpośrednio z zakresem usługi i o których gromadzeniu zostali oni z wyprzedzeniem poinformowani. Na przykład firma może delegować pracowników na kurs językowy, informując jednocześnie, że wyniki końcowego testu będą brane pod uwagę przy tworzeniu międzynarodowych zespołów projektowych. Niedopuszczalne będzie jednak przekazywanie jej przez lektorów dodatkowych informacji o tym, kto w trakcie swobodnych konwersacji krytykował decyzje kierownictwa, kto zdradza potencjał do pełnienia roli kierowniczej, a kto wydaje się „zbyt mało charyzmatyczny”. Ten sam potencjał do pełnienia roli kierowniczej można byłoby z powodzeniem oceniać i opisywać w raportach, gdyby uczestnicy zostali zaproszeni do udziału w *assessment centre* i poinformowani, że jest to jeden z etapów procesu rekrutacyjnego.

Przedstawione w poniższej tabeli wytyczne zawierają dodatkowe rekomendacje dotyczące tworzenia raportów ewaluacyjnych dla organizacji korzystających z usług rozwojowych.

24 Profil kompetencji trenerskich Wszechnicy UJ: http://www.wszechnica.uj.pl/_public/temp/Zalaczniki/ProfilkompetencyjnytreneraWszechnicyUJ_2014.pdf.

25 Kodeks Etyczny International Coach Federation: <https://icf.org.pl/o-icf/2960-2/>.

26 Kodeks Etyczny International Association of Facilitators: <https://www.iaf-world.org/site/professional/iaf-code-of-ethics>.

27 Kodeks Dobrych Praktyk Polskiej Izby Firm Szkoleniowych: http://www.pifs.org.pl/pliki/XVIIWarsztatyPIFS/KDP_przyjetyNW229092017.pdf.

Rekomendacja	Opis
Jasne informowanie o zakresie przekazanych informacji	Osoby korzystające z różnego typu usług powinny być jasno informowane o zakresie zbieranych informacji i formie, w jakich będą udostępniane zlecającemu.
Podsumowanie informacji na poziomie grupy	Przebieg i wyniki pracy grupowej powinny co do zasady być opisywane w sposób ogólny, uniemożliwiający identyfikację poszczególnych osób (np. „większość uczestników potrafi obecnie prawidłowo zastosować procedurę X”). Wyjątkiem od tej zasady jest sytuacja, w której raport ewaluacyjny przytacza wyniki konkretnej metody weryfikacji kompetencji (np. test wiedzy), a osoby korzystające z usługi zostały o tym poinformowane.
Bezstronność i powściągliwość	Treść raportu powinna możliwie wyraźnie odróżniać prezentację dostępnych danych od dokonanej przez autora interpretacji, spekulacji lub wyjaśniających hipotez. Formułując skrajne i jednoznaczne tezy, trzeba być szczególnie dobrze przygotowanym na podanie uzasadniających je argumentów. Wnioski o wątpliwej jakości często lepiej pominąć, aby uniknąć sytuacji, w której odbiorcy nadadzą im zbyt wielką wagę.
Dostosowanie treści	Przekazywanie informacji o rezultatach usługi jest szczególnie efektywne, jeśli jest dostosowane do zainteresowań i oczekiwań grup odbiorców. Innych informacji będą oczekiwali uczestnicy, innych przełożeni, a innych zarząd.
Terminowość	Raporty i informacje powinny być dostarczane wtedy, kiedy mają znaczenie dla zamawiającego. W praktyce często przyjmuje się termin 1–2 tygodni po krótkim szkoleniu i miesiąc po dużym projekcie rozwojowym.



STANDARD 6.
INSTYTUCJA ŚWIADCZĄCA USŁUGI
EDUKACYJNO-SZKOLENIOWE DYSPONUJE
KADRĄ ODPOWIEDZIALNĄ
ZA MERYTORYCZNĄ JAKOŚĆ
ŚWIADCZONYCH USŁUG

ROZDZIAŁ 3

STOSOWANIE STANDARDÓW DOTYCZĄCYCH KOMPETENCJI I ROZWOJU KADRY MERYTORYCZNEJ

PREZENTACJA GRUPY TEMATYCZNEJ STANDARDÓW

Przedstawiona w poprzednim rozdziale grupa standardów zawiera próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób zorganizowana jest dobrej jakości usługa rozwojowa. Poszczególne standardy są ułożone zgodnie z chronologiczną sekwencją: badanie potrzeb, definiowanie celów, projektowanie i realizacja usługi, utrwalenie efektów i wsparcie ich wdrożenia. Określone w *Standardach* wymagania wobec procesu wytyczają pewne ramy funkcjonowania – wypełniająca je zawartość będzie za każdym razem nieco inna odpowiednio do rodzaju usługi rozwojowej, oczekiwań odbiorców, a przede wszystkim tego, jak odniesie się do nich osoba realizująca usługę.

Realizatorzy usług rozwojowych mogą mieć całkowity lub częściowy wpływ na kształt usługi. Całkowity wpływ mają zazwyczaj konsultanci, coachowie, mentorzy oraz ci trenerzy i facylitatorzy, którzy we własnym zakresie badają potrzeby i projektują programy dostarczanych usług. W tej sytuacji powinni dysponować całym wachlarzem kompetencji przewidzianych dla roli. Zdarzają się także sytuacje, w których realizatorzy usług wykonują tylko wybrane zadania, np. korzystając z gotowych, zaprojektowanych przez inne osoby programów. Najczęściej dotyczy to trenerów i facylitatorów zaangażowanych do realizacji powtarzalnych usług. Kompetencje prowadzących są wówczas nadal istotne, ponieważ decydują oni o sposobie przełożenia zaplanowanego programu na praktykę, rozłożeniu akcentów, modyfikacji przebiegu ze względu na zapotrzebowania grupy itp. Mamy tu do czynienia z sytuacją, w której oczekiwanie doświadczenia np. w projektowaniu programów jest nadmiarowe, ale oczekiwanie wiedzy i rozumienia zasad z zakresu projektowania jest zdecydowanie niezbędne – bez tego realizatorowi trudno jest podjąć trafne decyzje co do modyfikacji programu podczas szkolenia czy warsztatu.

Można więc stwierdzić, że kadra merytoryczna (osoby bezpośrednio realizujące usługę rozwojową) ma stosunkowo największy wpływ na jakość i rezultaty tych usług. Z tego względu kwestie związane z jej przygotowaniem, kompetencjami i statym rozwojem znalazły się w drugiej grupie standardów przedstawionej w niniejszym rozdziale. Konkretnie oczekiwania związane z kompetencjami posiadanymi przez kadrę realizującą usługę (standard 7 i 8) łączą się z typem usługi i charakterystyką roli podejmowaną przez realizatorów.

Usługi rozwojowe można podzielić na dwa główne typy, granica podziału wyznacza zaś zasadniczą różnicę w oczekiwaniach od kadry merytorycznej.

- Pierwszy typ obejmuje usługi, w których realizatorzy dostarczają zarówno odpowiedniej metodyki pracy, jak i gotowych odpowiedzi (treści i rozwiązań). Są to usługi szkoleniowe i usługi doradcze polegające na wykorzystaniu wiedzy eksperckiej z określonej dziedziny. Realizatorzy tych usług powinni posiadać kompetencje związane z metodyką pracy, ale także specjalistyczną wiedzę teoretyczną i praktyczną w tematyce, nad którą pracują.
- Drugi typ to usługi, w których realizator odpowiada za zaprojektowanie

i poprowadzenie odpowiedniego procesu, w ramach którego rozwiązania zostaną wypracowane przez uczestników. Taki charakter mają usługi facylitacyjne, coachingowe, a w niektórych wypadkach również doradcze (np. w podejściu *Organizational Development*). Kompetencje potrzebne realizatorom tych usług związane są przede wszystkim z metodyką pracy (standard 8). Specjalistyczna wiedza może w tym przypadku mieć funkcję wspierającą, nie jest jednak niezbędna.

Drugi typ usług różni się od pierwszego, ponieważ związane z nim metody stosuje się w podobny sposób do różnych obszarów. Na przykład sesja twórczego rozwiązywania problemów może przebiegać w podobny sposób, gdy dotyczy problemu informatycznego i związanego z obsługą klienta. Ekspercką wiedzę z danej dziedziny wnoszą sami uczestnicy usługi; dla prowadzącego kluczowa jest zaś biegłość w metodyce twórczego rozwiązywania problemów.

Zastosowanie standardów określających kompetencje kadry merytorycznej zależy więc od rodzaju usługi i sposobu jej zdefiniowania. Ważne przy tym jest zarówno dobre rozumienie własnej roli, jak i jasne uzgodnienie jej z klientem. Są role, które wymagają szczególnie uważnego precyzowania ze względu na niską jeszcze rozpoznawalność lub na wieloznaczność funkcjonujących charakterystyk. Ważniejsze będzie tu rozumienie istoty i granic roli niż jej nazwa. Przykładowo konsultant to usługodawca, od którego klienci oczekują wiedzy eksperckiej i projektowania gotowych rozwiązań lub facylitowania pracy nad rozwiązaniami przez członków organizacji²⁸. Sami konsultanci także mogą definiować swoją pracę jako opartą na dostarczaniu rozwiązań lub facylitowaniu procesów w podejściu *Organizational Development* (OD).

W przypadku trenerów pojawiają się kontrowersje związane z konfliktem pomiędzy postrzeganiem trenera przede wszystkim jako eksperta w zakresie treści szkolenia lub jako eksperta w zakresie uczenia. Inaczej mówiąc, ścierające się perspektywy przywiązują różną wagę do kompetencji „merytorycznych” (wiedza i doświadczenie w obrębie tematu szkolenia) oraz „warsztatowych” (kompetencje metodyczne i społeczne związane z prowadzeniem szkoleń). *Standardy* poszukują równowagi pomiędzy tymi skrajnościami, uznając obecne na rynku różnice w rozumieniu roli osób prowadzących szkolenia. Opierają się jednak na założeniu, że wysokiej jakości usługa szkoleniowa wymaga od prowadzących dobrego przygotowania w obydwu wymienionych aspektach.

W odniesieniu do facylitatorów, coachów i konsultantów w podejściu OD *Standardy* uznają wiedzę teoretyczną opisywaną w profilach kompetencyjnych tych ról (np. znajomość teorii zarządzania)²⁹ za niezbywalny warunek pracy zgodnej z odpowiednią metodyką. Wiedza ta staje się więc częścią wymagań zawartych w standardzie 8.

W wielu kompleksowych projektach edukacyjno-szkoleniowych osoby realizujące usługę będą pełniły kilka różnych ról (np. trenera i coacha). Nie oznacza to mieszania ról („jestem trochę tym, trochę tamtym”), lecz świadome podejmowanie konkretnej roli w konkretnej sytuacji i pełnienie jej zgodnie z odpowiednimi regułami.

28 Stowarzyszenie MATRIK, Badanie potrzeb klientów – oczekiwania biznesu względem konsultantów zarządzania, European Management Consultant – competency development programme, Kraków, 2016.

29 International Associations of Facilitators, Facilitator's Core Competency Profile: <https://www.iaf-world.org/site/professional/core-competencies>.

Przedstawione poniżej standardy i towarzyszące im przykłady dobrych praktyk mają na celu wspieranie instytucji oferujących szeroki wachlarz usług rozwojowych w definiowaniu wymagań wobec kadry merytorycznej – tak, aby zapewnić jej wystarczający potencjał do świadczenia usług, które w rzetelny i profesjonalny sposób odpowiadają na rozpoznane potrzeby.

STANDARD 6. INSTYTUCJA ŚWIADCZĄCA USŁUGI EDUKACYJNO-SZKOLENIOWE DYSPONUJE KADRĄ ODPOWIEDZIALNĄ ZA MERYTORYCZNĄ JAKOŚĆ ŚWIADCZONYCH USŁUG

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Instytucja zapewniająca wysoki standard usług bierze odpowiedzialność za treść i formę realizowanych usług, nie przerzucając jej wyłącznie na prowadzących. Opisywana w *Standardach* rola kierownika merytorycznego dysponującego dobrą znajomością danej dziedziny oraz doświadczeniem w pracy rozwojowej z osobami dorosłymi i organizacjami służy zapewnianiu odpowiedniego nadzoru nad jakością usług, a także adekwatnym sposobem ich realizacji. Rola kierownika merytorycznego może być łączona z rolą osoby realizującej usługę. Jeżeli jednak w instytucji realizacją usług z tego samego zakresu zajmuje się więcej osób, oczekuje się, że jedna z nich będzie odpowiedzialna za spójność i rzetelność oferowanych uczestnikom działań.

Merytoryczne nadzorowanie pracy osób realizujących usługi rozwojowe, systematyczne inwestowanie w rozwój ich kompetencji, stwarzanie im okazji do wzajemnego uczenia się czy korzystanie z ich potencjału w rozwoju oferty i stosowanej metodologii pracy są znacznie trudniejsze, jeśli osoby te są rekrutowane *ad hoc* do pojedynczych projektów i funkcjonują jako niezależni podwykonawcy pojawiający się w instytucji wyłącznie na czas prowadzenia zajęć. Systematyczne doskonalenie jakości wymaga szerszego zaangażowania i bardziej długofalowej współpracy, a zatem istnienia względnie stałego zespołu pracującego na rzecz instytucji.

Z drugiej strony trzeba pamiętać, że specyfika polskiego i małopolskiego rynku usług edukacyjno-szkoleniowych (znaczna liczba mikroprzedsiębiorstw, współpraca prowadzących z wieloma instytucjami szkoleniowo-doradczymi, korzystanie z usług wąsko wyspecjalizowanych ekspertów rekrutowanych do konkretnych projektów) sprawia, że zatrudnianie kadry na podstawie umowy o pracę lub współpraca na wyłączność są często niemożliwe, szczególnie dla mniejszych firm. *Standardy* biorą to pod uwagę, nie oczekując tego rodzaju formalnych uregulowań, ale zalecając (na poziomie przekraczającym standard) współpracę ze stałą, sprawdzoną grupą kadry merytorycznej – co najmniej 5 osobami, które regularnie współpracują z instytucją, realizując dla niej 60 lub więcej godzin rocznie. Warto zwrócić uwagę na to, że merytoryczny nadzór nad rzetelnością i adekwatnością działań osób realizujących usługę staje się tym ważniejszy, im luźniejsze są jej związki z instytucją edukacyjno-szkoleniową.

Spełnienie zawartych w standardzie oczekiwań będzie sprzyjać wysokiej jakości usług pod warunkiem, że będzie mu towarzyszyć rzeczywisty namysł nad wymaganiami wobec osób realizujących usługi. Kluczem do wykorzystania potencjału współpracy kadry z kierownikiem merytorycznym, jest zapewnienie odpowiedniej struktury i koordynacji pracy zespołu, wynegocjowanie klarownych zasad współpracy z jego

członkami, a także rozstrzygnięcie typowych problemów związanych z zakresem zaangażowania w rozwój instytucji i zobowiązaniami wobec niej. Zaprezentowane poniżej przykłady mogą stanowić inspirację dla ustalania indywidualnych rozwiązań dostosowanych do specyfiki instytucji edukacyjno-szkoleniowej.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

KLAROWNE ZDEFINIOWANIE RÓL I ZAKRESU OBOWIĄZKÓW KADRY MERYTORYCZNEJ

Powszechny na rynku sposób ustalania wynagrodzenia osób realizujących usługi edukacyjno-szkoleniowe (stawka za dzień szkoleniowy/konsultacyjny/facylitacyjny, godzinę kontaktu z klientem lub sesję coachingową) sprzyja niekiedy przekonaniu, że ich obowiązki rozpoczynają się i kończą wraz z rozpoczęciem i zakończeniem zajęć albo też obejmują wyłącznie czas zajęć i przygotowania się do nich. Warto pamiętać, że jest to tylko jedna z możliwości, w dodatku raczej niekorzystna z perspektywy instytucji edukacyjno-szkoleniowej i jej klientów. Jak wspomniano wcześniej, rozwój jakości usług – zarówno przez doskonalenie indywidualnych kompetencji, jak i pracę nad ofertą czy efektywnością organizacji – wymaga inwestowania czasu i energii w zagadnienia wykraczające poza projektowanie i realizację konkretnej usługi.

Menedżerowie instytucji edukacyjno-szkoleniowej zatrudniających kadrę merytoryczną jako pracowników o jasno określonym czasie pracy mają tu ułatwione zadanie w porównaniu z instytucjami, które opierają się na współpracy na zasadzie podwykonawstwa czy umów cywilnoprawnych, ponieważ mogą w bardziej swobodny sposób określać zakresy obowiązków. W przypadku luźniejszych form współpracy negocjacje będą zapewne trudniejsze, zaś oczekiwania instytucji – nieco bardziej skromne. Nawet wówczas użyteczne wydaje się sformułowanie ramowej umowy o współpracy, która jasno zdefiniuje wzajemne oczekiwania, oszczędzając umawiającym się stronom każdorazowych negocjacji.

Znajdująca się poniżej lista zawiera przykładowe propozycje oczekiwań, które różnorodne funkcjonujące na polskim rynku instytucje świadczące usługi rozwojowe formułują wobec współpracującej z nimi kadry:

- **uczenie się i praca na rzecz uczenia się zespołu** – udział w szkoleniach wewnętrznych lub innych organizowanych przez instytucję szkoleniową formach wzajemnego uczenia się (np. interwizji, action learningu);
- **poszerzanie oferty** – zaangażowanie w pozyskiwanie wiedzy o potrzebach rynku, opracowanie nowych usług rozwojowych; projektowanie nowych narzędzi i rozwiązań;
- **aktualizacja i doskonalenie usług** – regularne analizowanie programów i materiałów wykorzystywanych w realizowanych usługach, z uwzględnieniem zmieniającego się stanu wiedzy, informacji o potrzebach uczestników oraz wnioskach płynących z ewaluacji;
- **rozwój organizacyjnej bazy wiedzy** – tworzenie i upowszechnianie bazy materiałów szkoleniowych, publikacji i narzędzi stanowiącej *know-how* organizacji (w odróżnieniu od *know-how* będącego własnością poszczególnych prowadzących i używanego organizacji w ramach poszczególnych działań rozwojowych);

- **uczenie się ze źródeł zewnętrznych** – udział w szkoleniach, spotkaniach branżowych i konferencjach w celu rozwoju własnych kompetencji i pozyskiwania wiedzy dla organizacji
- **reprezentowanie instytucji na zewnątrz** – udział w odpowiadających specjalizacji konferencjach i spotkaniach branżowych, publikowanie w czasopiśmie, występowanie w mediach, prowadzenie otwartych spotkań i webinarów w celu upowszechniania wiedzy instytucji i budowania jej dobrego wizerunku.

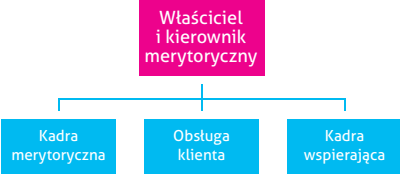
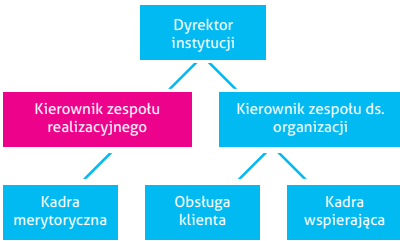
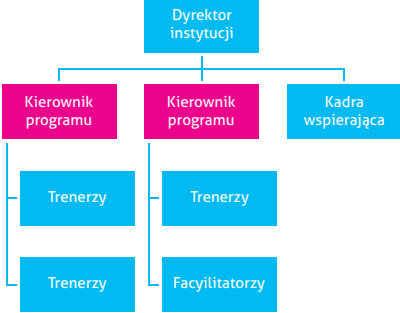
Ponadto ustalenia regulujące współpracę instytucji szkoleniowej z prowadzącymi powinny jasno rozstrzygać zobowiązania dotyczące:

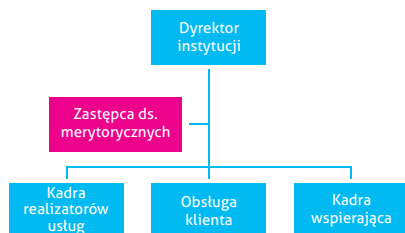
- **przekazywania autorskich praw majątkowych**, w szczególności zaś rozstrzygnięcia, czyją własność stanowią tworzone przez prowadzącego programy i materiały („Czy instytucja może powierzyć pani Kowalskiej prowadzenie szkolenia w oparciu o materiały, które opracował prowadzący je wcześniej pan Wiśniewski? Czy należy mu się z tego tytułu dodatkowe wynagrodzenie?”);
- **ochrony poufnych danych**, w szczególności zobowiązania do zachowania w tajemnicy wrażliwych treści dotyczących uczestników procesów rozwojowych i zlecających je organizacji („Czy podpisane przez instytucję zobowiązanie do zachowania poufności danych ujawnionych na szkoleniu dla zarządu firmy XYZ jest również prawnie zobowiązujące dla prowadzącego szkolenie pana Nowaka?”);
- **przeciwdziałania nieuczciwej konkurencji**, w szczególności zaś sposobu wykorzystywania kontaktu z uczestnikami szkolenia („Czy delegowana przez instytucję pani Lewandowska może przyjąć od jednego z uczestników zaproszenie do zrealizowania takiej lub innej usługi za pośrednictwem własnej firmy?”).

WPROWADZENIE JASNO ZDEFINIOWANEJ ROLI KIEROWNIKA MERYTORYCZNEGO

Zgodnie z treścią *Standardów* rola kierownika merytorycznego skupia się na nadzorowaniu realizowanych usług pod kątem wykorzystywanych w nich treści i/lub metodologii pracy: zapewnianiu ich aktualności, rzetelności i adekwatności do potrzeb odbiorców. Kierownik merytoryczny ma wspierać prowadzących swoim doświadczeniem i zapewniać im możliwość skonsultowania i weryfikacji podejmowanych decyzji. W dłuższych, bardziej kompleksowych projektach rozwojowych jego rola polega dodatkowo na zapewnianiu spójności działań adresowanych do tej samej grupy odbiorców (lub różnych grup w tej samej organizacji) m.in. przez zarządzanie przepływem informacji pomiędzy osobami realizującymi różne usługi i monitorowanie przebiegu programu.

W zależności od specyfiki branży i wielkości instytucji rola kierownika merytorycznego może być osadzona w strukturze organizacyjnej na bardzo różne sposoby. Na przykład w niewielkiej firmie edukacyjno-szkoleniowej założonej przez eksperta specjalizującego się w określonej tematyce rola kierownika merytorycznego będzie się w naturalny sposób łączyć z innymi funkcjami zarządczymi – inaczej niż w przypadku dużych instytucji, dla których użyteczne może być stworzenie odrębnych struktur zarządzania. Inspiracją do określenia optymalnej dla instytucji roli kierownika merytorycznego mogą być przykłady zamieszczone na następnej stronie.

 <pre> graph TD A[Właściciel i kierownik merytoryczny] --> B[Kadra merytoryczna] A --> C[Obsługa klienta] A --> D[Kadra wspierająca] </pre>	Jako właściciel lub dyrektor instytucji kierownik merytoryczny podejmuje całkowitą odpowiedzialność za jej działania i jakość świadczonych przez nią usług. Jest ekspertem w zakresie świadczonych usług, a jednocześnie potrzebuje kompetencji związanych z zarządzaniem organizacją. Samodzielnie dobiera kadrę delegowaną do realizacji poszczególnych usług i nadzoruje jej pracę. Tego rodzaju rozumienie roli wydaje się najlepiej dopasowane do potrzeb niewielkich, wysoko wyspecjalizowanych firm. W miarę rozszerzania merytorycznego zakresu usług świadczonych przez firmę lub zwiększania ich liczby coraz większą przeszkodą w adekwatnym pełnieniu roli kierownika merytorycznego będzie prawdopodobnie wymuszona wszechstronność i nadmierne obciążenie obowiązkami.
 <pre> graph TD A[Dyrektor instytucji] --> B[Kierownik zespołu realizacyjnego] A --> C[Kierownik zespołu ds. organizacji] B --> D[Kadra merytoryczna] C --> E[Obsługa klienta] C --> F[Kadra wspierająca] </pre>	Kierownik zespołu realizacyjnego koncentruje się na pracy z osobami prowadzącymi usługi (trenerami, facylitatorami, coachami czy konsultantami), pozostawiając odrębnym strukturom zadania związane z rekrutacją uczestników i logistyką usług. Dzięki temu może w większym stopniu skupić się na zagadnieniach merytorycznych: wspieraniu rozwoju członków zespołu oraz kierowaniu wspólną pracą nad doskonaleniem usług świadczonych klientom. Warunkiem efektywnego funkcjonowania tej struktury jest umiarkowana liczba prowadzących i względna spójność rodzaju/tematyki usług, którymi zajmuje się każdy z nich. Pozwala to na realną współpracę i rzeczywisty nadzór kierownika nad merytoryczną stroną usług rozwojowych.
 <pre> graph TD A[Dyrektor instytucji] --> B[Kierownik programu] A --> C[Kierownik programu] A --> D[Kadra wspierająca] B --> E[Trenerzy] B --> F[Trenerzy] C --> G[Trenerzy] C --> H[Facylitatorzy] </pre>	Kierownik programu to osoba pełniąca zadania kierownika merytorycznego w odniesieniu do wyraźnie wyodrębnionego obszaru działalności instytucji, np. pojedynczego dużego kursu, grupy kursów o zbliżonej tematyce (np. finansowo-księgowe, komputerowe, dotyczące rozwoju osobistego), grupy usług o takim samym charakterze (szkoleniowe, coachingowe itp.) albo też wybranego kompleksowego projektu rozwojowego realizowanego dla klienta instytucjonalnego. Tego rodzaju rozwiązania dopasowane są do potrzeb instytucji o strukturze projektowej (widoczna na schemacie po lewej stronie) lub macierzowej. Najczęściej wprowadza się je w sytuacjach, w których znaczna liczba, różnorodność lub specyfika świadczonych usług wymagają powołania większej liczby kierowników merytorycznych odpowiedzialnych za różne programy.



Wspólną cechą wymienionych powyżej wariantów jest silne podkreślanie zarządczego aspektu roli, jaką pełni w instytucji szkoleniowej kierownik merytoryczny (nadzorowanie pracy osób realizujących poszczególne usługi, wspieranie ich rozwoju, zarządzanie programami). Wartą rozważenia alternatywą może być jednak położenie większego nacisku na konsultacyjny, ekspercki aspekt jego pracy.

Kierownik merytoryczny nie staje się wówczas bezpośrednim przełożonym żadnego z zespołów w strukturze instytucji, ale jest partnerem dla prowadzących usługi rozwojowe w przygotowaniu i weryfikacji planu usługi, materiałów i konkretnych rozwiązań metodycznych, a także doskonaleniu ich kompetencji.

Jedną z możliwości wydaje się tu utworzenie w strukturze organizacji stanowiska zastępcy ds. merytorycznych. Tego rodzaju rozwiązanie wydaje się szczególnie dopasowane do potrzeb instytucji, w których kierownik merytoryczny jest zaangażowany bezpośrednio w realizację usług, co wymaga powierzenia znacznej części zadań zarządczych innym osobom.

ORGANIZACJA PRACY ZESPOŁU PRZEZ KIEROWNIKA MERYTORYCZNEGO

Z przytaczanych już wcześniej powodów instytucje edukacyjno-szkoleniowe, w których istnieją stałe, zdolne do efektywnej współpracy interdyscyplinarne zespoły, mają lepsze podstawy do świadczenia usług wysokiej jakości oraz ich stałego doskonalenia niż instytucje będące jedynie pośrednikami między klientem a podwykonawcą. Warto jednak zauważyć, że sama realizacja usług rozwojowych nie jest pracą zespołową. Co za tym idzie, formalne istnienie zespołu nie gwarantuje jeszcze, że instytucja czerpie z tego tytułu oczekiwane korzyści merytoryczne. Na drodze do tego celu stoją często wyzwania: członkowie kadry mogą nie dostrzegać korzyści ze współdziałania, nie mieć związanych z nim nawyków albo nawet aktywnie go unikać ze względu na rozgrywającą się między nimi rywalizację czy też dążenie do ochrony własnego *know-how* – stanowiących ich przewagę konkurencyjną „dobrych praktyk”, materiałów i narzędzi.

Niezbędnym punktem wyjścia dla prób radzenia sobie z tymi wyzwaniami powinno być opisywane w poprzedniej części tekstu doprecyzowanie oczekiwań wobec kadry merytorycznej. Po to, by dla obu stron było jasne, że częścią ich roli jest współdziałanie z innymi w określonym zakresie, a także po to, by uregulować kwestie własności rezultatów wspólnej pracy. Następnym krokiem będzie wówczas stworzenie sprzyjających warunków dla pracy zespołowej – wybór dostosowanej do kontekstu i potrzeb formy współpracy oraz odpowiednie zaplanowanie czasu, miejsca i sposobu wdrażania rezultatów.

Stosowane w różnych instytucjach edukacyjno-szkoleniowych formy zespołowej współpracy kadry merytorycznej obejmują m.in.:

- **cykliczne (np. comiesięczne) zebrania zespołu** służące wzajemnemu informowaniu się o aktualnych wydarzeniach, przekazywaniu informacji

- o istotnych decyzjach kadry zarządzającej, prezentowaniu okresowych wyników ewaluacji oraz innych, prowadzonych przez instytucję badań i analiz, a także omawianiu i rozwiązywaniu bieżących problemów;
- **zebrania zespołów programowych/projektowych** organizowane dla kadry współpracującej w realizacji wyodrębnionego zestawu zadań (np. większy projekt doradczy dla klienta instytucjonalnego angażujący różnych prowadzących kurs otwarty), zaplanowane w sposób powiązany z harmonogramem projektu lub kursu, poświęcone dyskusji specyficznych zagadnień merytorycznych i organizacyjnych, służące zapewnieniu spójności i rzetelności działań podejmowanych przez różnych prowadzących wobec tych samych odbiorców indywidualnych lub instytucjonalnych;
 - **spotkania poświęcone poszerzaniu i doskonaleniu oferty** organizowane zwykle w większych odstępach czasu (np. co pół roku), przeznaczone dla całej kadry lub osób specjalizujących się w określonej tematyce, prowadzone w formie warsztatowej, służące analizowaniu i doskonaleniu istniejącej oferty instytucji edukacyjno-szkoleniowej, a także tworzeniu nowych propozycji usług; mogą być prowadzone w oparciu o wyniki prowadzonej przez instytucję ewaluacji i różnego rodzaju danych o potrzebach grup, do których skierowana jest jej oferta;
 - **szkolenia wewnętrzne** służące doskonaleniu kompetencji związanych z tematyką specjalistyczną (np. tematyką prowadzonych szkoleń) lub z metodologią pracy, często prowadzone kolejno przez każdego z członków zespołu lub – w wypadku większych instytucji – przez osoby o największym poziomie doświadczenia;
 - **superwizje i/lub interwizje;**
 - **wewnętrzne procesy mentoringowe;**
 - **inne formy wzajemnego uczenia się** (zob. podrozdział 3.4).

KOORDYNATOR METODYCZNY W ZESPOŁACH DORADCÓW ZAWODOWYCH

Rolę koordynatora metodycznego wprowadzono w celu zapewnienia jakości usługi Bilans Kariery przez cały okres realizacji projektu „Kierunek Kariera” RPO 10.3 realizowanego w Wojewódzkim Urzędzie Pracy w Krakowie w latach 2016–2023. Funkcje koordynatora metodycznego pełni osoba, która spełnia kryteria związane z wykształceniem, doświadczeniem i kwalifikacjami dla tej funkcji. Projekt „Kierunek Kariera” kierowany jest do osób pracujących, spełniających określone kryteria³⁰. Usługi proponowane w projekcie to doradztwo zawodowe, podstawowy i pogłębiony bilans kariery oraz bony na szkolenie. W projekcie została wprowadzona nowa usługa bilansowania kompetencji – Bilans Kariery Pogłębiony w ramach usług doradztwa zawodowego. Metodyka Bilansu Kariery oparta jest na wypracowanej w ramach projektu „Budowa Krajowego Systemu kwalifikacji, pilotażowe wdrożenie Krajowego Systemu kwalifikacji oraz kampania informacyjna upowszechniająca jego funkcjonowanie” metodzie Bilansu Kompetencji oraz na wieloletnim doświadczeniu doradców zawodowych WUP w Krakowie w zakresie prowadzenia procesu doradczego. W założeniach do projektu przyjęto, że aby utrzymać jakość usługi, będzie ona objęta nadzorem koordynatora metodycznego, którego zadania w projekcie wymieniono poniżej.

30 Zob. www.pociagdokariery.pl.

- Zapewnienie szkoleń wewnętrznych doradcom zawodowym i stażystom przygotowującym się do realizacji usług Bilansu Kariery:
 - » prowadzenie procesu doradczego z uwzględnieniem zagadnień dotyczących potwierdzania kompetencji i poradnictwa całonocowego;
 - » praca metodą bilansu kompetencji;
 - » prowadzenie wywiadów jakościowych (biograficznego i behawioralnego);
 - » narzędzia diagnostyczne w doradztwie zawodowym;
 - » informacja zwrotna (Bilans Kariery);
 - » Indywidualny Plan Rozwoju;
 - » E-learning – portfolio, jak opisywać kwalifikacje.
- Stałe wsparcie pracy doradców zawodowych w formie zindywidualizowanej ścieżki rozwoju w zależności od posiadanych przez doradcę kompetencji:
 - » badanie potrzeb rozwojowych w odniesieniu do zaproponowanego standardu kompetencji doradczych³¹ poprzedzone samooceną doradcy zawodowego i opracowaniem propozycji planu rozwoju na dany rok;
 - » supervizja – każdy doradca zawodowy ma możliwość spotkania się z koordynatorem przynajmniej raz na 1,5 miesiąca;
 - » interwizja – grupowe spotkania doradców zawodowych w celu dzielenia się doświadczeniami i rozwiązywania problemów;
 - » tworzenie grup roboczych zorganizowanych wokół wybranych tematów związanych z prowadzeniem procesu bilansowania kompetencji (np. Inteligencja emocjonalna, coaching, Kapitał Ludzki, Kwalifikacyjne Kursy Zawodowe);
 - » konsultacja informacji zwrotnej przygotowywanej dla klientów przez doradców;
 - » przygotowywanie w formie grupowych i indywidualnych spotkań z metodologią bilansowania kompetencji nowych doradców zawodowych zatrudnionych do projektu.
- Inne zadania związane z koordynacją metodyczną:
 - » monitorowanie realizowanych usług i przygotowywanie kwartalnych informacji dla kierownika projektu;
 - » aktualizowanie działań wynikających z doświadczeń doradców zawodowych i oczekiwań klientów oraz realizowanego projektu (np. warsztat prowadzony metodą *Design Thinking* – celem było doskonalenie ścieżki klienta korzystającego z bilansu kariery w projekcie „Kierunek Kariera”);
 - » uczestnictwo w Centrum Metodycznym funkcjonującym w Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Krakowie;
 - » przygotowywanie miesięcznych zestawień o nowych źródłach informacji zawodowej, projektach, ciekawych inicjatywach, polecenie lektur;
 - » udział w spotkaniach, seminariach, konferencjach, badaniach i dzielenie się doświadczeniami z nich z zespołem doradców zawodowych;
 - » uaktualnianie i rozwijanie kompetencji własnych, poznawanie trendów na rynku pracy i edukacji oraz szkoleń;

31 Professionalising career guidance. CEDEFOP, 2009.

- » nadzór metodyczny i współpraca przy opracowywaniu grupowych form wsparcia w zakresie przygotowywania nowej oferty zajęć (np. *Pomnóż umiejętności i możliwości – stwórz portfolio*);
- » świadczenie usług doradztwa zawodowego.



STANDARD 7.
WIEDZA TEORETYCZNA I PRAKTYCZNA
KADRY JEST ODPOWIEDNIA DO ZAKRESU
ORAZ CELÓW USŁUG

STANDARD 7. WIEDZA TEORETYCZNA I PRAKTYCZNA KADRY JEST ODPOWIEDNIA DO ZAKRESU ORAZ CELÓW USŁUG

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Ocena dopasowania wiedzy prowadzących do tematyki i celów usługi ma z konieczności charakter uznaniowy. Olbrzymie zróżnicowanie tematyki w połączeniu z trudnością weryfikacji własnych kompetencji w wielu specjalistycznych dziedzinach sprawia, że sformułowanie „dobrze przygotowany prowadzący” będzie oznaczało różne wymagania w zależności od specyfiki usługi. Ponadto jeżeli nawet przyjmujemy, że usługa dotyczy obszaru, w którym istnieje możliwość poddania własnych kwalifikacji zewnętrznej ocenie i otrzymania potwierdzającego je certyfikatu lub licencji, trzeba jeszcze odpowiedzieć na pytanie o poziom zaawansowania celów edukacyjnych. Czy koncentrują się one wokół budowania podstawowej orientacji w jakiejś sferze? A może chodzi o doskonalenie kompetencji na poziomie mistrzowskim? Oczywiście wydaje się, że wymagania wobec prowadzącego powinny się tutaj różnić.

Mimo wszystkich trudności w sformułowaniu obiektywnych kryteriów nie można pomijać zagadnienia merytorycznego przygotowania osoby świadczącej usługę, ponieważ ma ono kluczowy wpływ na jakość ostatecznych rezultatów. Tam, gdzie potrzebne jest przygotowanie treści uczenia, nie wystarczy wiedza o tym, co zgodnie z planem ma zostać przekazane uczestnikom. Jeżeli wiedza prowadzącego wykracza poza ten zakres, możliwe jest adekwatne reagowanie na pytania uczestników, odnoszenie się do szerszego kontekstu i krytyczna ocena rzetelności tego, co jest prezentowane. Biorąc to pod uwagę, można powiedzieć, że instytucja powinna być przygotowana do udzielenia przemyślanej, sensownej w kontekście danej dziedziny wiedzy i formy pracy odpowiedzi na pytania: „Dlaczego usługi z tego zakresu prowadzi u państwa właśnie ta osoba? Co sprawiło, że uznaliście ją za osobę dobrze przygotowaną do uczenia innych tych kompetencji?”.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

OKREŚLENIE KLAROWNYCH OCZEKIWAŃ WOBEC WIEDZY I DOŚWIADCZENIA PROWADZĄCYCH

Psychologowie odróżniają pamięć deklaratywną (przechowującą informacje o faktach i zdarzeniach, określaną niekiedy jako „wiedza że...”) od pamięci proceduralnej, która zawiera nawyki i działania niezbędne do wykonania danej czynności. W uproszczeniu można więc mówić o rozróżnieniu na wiedzę i umiejętności, które – co ważne – nie muszą ze sobą współwystępować. Łatwo wyobrazić sobie komentatora sportowego, który potrafi szczegółowo opisać technikę wykonywania skoku o tyczce, ale niemal nie jest w stanie oderwać się od ziemi – ale również lekkoatletkę uśmiechającą się bezradnie w odpowiedzi na pytanie: „Jak pani to zrobiła?”. Inaczej mówiąc, osoba wykazująca wysoką skuteczność w wykonywaniu określonego typu zadań wcale nie musi zdawać sobie sprawy z tego, jak należy je wykonywać, a tym bardziej umieć to wyjaśnić.

W obrębie wiedzy możemy z kolei dokonać rozróżnienia na wiedzę teoretyczną, związaną z opisem i wyjaśnianiem czegoś („Jak to działa? Dlaczego właśnie tak?”), oraz wiedzę praktyczną, skoncentrowaną na działaniu zmierzającym do pożądanego rezultatu („Co należy zrobić, żeby...?”). Druga z nich jest często

bardziej atrakcyjna dla uczących się osób dorosłych – z definicji bliżej od niej do konkretnych korzyści i zastosowań w rzeczywistych, codziennych sytuacjach. Warto jednak zauważyć, że przypisywana Kurtowi Lewinowi maksyma „nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria” również ma swoje uzasadnienie. Pozbawiona podłoża wiedza praktyczna staje się bezużyteczna, jeśli zmieniają się warunki (np. ze względu na zmianę otoczenia czy pojawienie się nowych technologii). Z kolei głębsze zrozumienie zagadnienia pozwala na większą elastyczność w sytuacji pojawienia się problemów, a także przyjęcie krytycznej perspektywy wobec własnego działania.

PRZYKŁAD

Osoba dysponująca wiedzą praktyczną z zakresu pielęgnacji skóry („Jeżeli skóra wygląda w taki sposób, należy pielęgnować ją kremem X i podawać suplement Y”) będzie prawdopodobnie mniej elastyczna od osoby dysponującej również teoretycznym, kosmologicznym zrozumieniem zagadnienia („Taki wygląd skóry jest najprawdopodobniej efektem zaburzenia pracy gruczołów łojowych, które funkcjonują w taki oto sposób, a więc do prawidłowego działania potrzebują naturalnie produkowanej lub dostarczanej na różne sposoby substancji Z”).

Druga z wymienionych w przykładzie osób będzie prawdopodobnie lepiej przygotowana do oceny skuteczności nowych, niewykorzystywanych dotychczas praktyk i bardziej skłonna do korzystania z nich, o ile uzna je za użyteczne. Można też oczekiwać, że łatwiej przyjdzie jej odpowiedź na pytanie o to, dlaczego sprawdzony sposób działania okazuje się w danych warunkach nieskuteczny.

Przenosząc powyższe porównanie do kontekstu usług edukacyjno-szkoleniowych, można powiedzieć, że zatrudniając do realizacji określonej usługi osobę uznawaną za „eksperta w dziedzinie”, spotkamy się zapewne ze zróżnicowanym poziomem trzech cech:

- **opanowanie nauczanych umiejętności** ważne w szkoleniach zakładających demonstrację prawidłowego wykonania zadania przez prowadzącego, a także sprzyjające osiągnięciu zawodowych sukcesów w dziedzinie, której dotyczy szkolenie, budowaniu autorytetu i w ten sposób zwiększające gotowość uczestników do uczenia się, inspirujące ich do naśladowania eksperta;
- **wiedza praktyczna** pozwalająca udzielać instruktażu, odpowiadać na pytania o rozwiązania konkretnych problemów, z jakimi stykają się w swoich środowiskach, przytaczać przykłady zastosowań prezentowanych sposobów postępowania i dostosowywać je do określonego kontekstu;
- **wiedza teoretyczna** pozwalająca wyjaśniać uczestnikom mechanizmy i prawidłowości, odpowiadać na pytania rozpoczynające się od „dlaczego”, merytorycznie uzasadniając rekomendowane rozwiązania, a także w twórczy sposób mierzyć się z nietypowymi sytuacjami, których nie obejmują „dobre praktyki” stanowiące część wiedzy praktycznej.

Rozróżnienie to można wykorzystać do formułowania bardziej precyzyjnych oczekiwań wobec osób prowadzących szkolenie. Optymalna dla instytucji i uczestników sytuacja to spójny, wysoki poziom w każdym z wymienionych wymiarów. W praktyce jednak często potrzebna będzie decyzja dotycząca rozłożenia akcentów – dopasowania wymagań wobec prowadzącego do zakresu szkolenia, specyfiki jego celów i potrzeb uczestniczących w nim osób.

PRZYKŁAD

W szkoleniu z zakresu negocjacji skupiającym się na budowaniu podstawowych umiejętności istotna może być przede wszystkim wiedza praktyczna („Jak to się robi?“). Gdyby dotyczyło ono kwestii zaawansowanych, takich jak świadomy wybór między różnymi stylami negocjacji, na pierwszy plan mogłaby wysunąć się wiedza teoretyczna („Dlaczego i w jakich warunkach może działać określone podejście?“). Jeżeli natomiast cele szkolenia wiążą się w dużym stopniu z budowaniem postaw uczestników (np. gotowości do stosowania określonego stylu pracy), kluczową rolę może odegrać kontakt z autorytetem i obserwacja bardzo dobrego poziomu wykonania („To działa!“). Od prowadzącego warto wówczas oczekiwać przede wszystkim wysokiego poziomu umiejętności i gotowości do wykazania się nim w kontakcie z uczestnikami.

Instytucja, która jest zainteresowana weryfikacją wiedzy współpracującej z nią kadry, powinna więc rozpocząć od podzielenia świadczonych usług na względnie spójne grupy usług podobnych pod względem tematyki, celów i poziomu zaawansowania. Następnym krokiem będzie sformułowanie możliwie klarownych wymagań w odniesieniu do umiejętności oraz wiedzy praktycznej i teoretycznej niezbędnej do realizacji każdej z nich.

7

ŹRÓDŁA WIEDZY TEORETYCZNEJ I PRAKTYCZNEJ

W jaki sposób ocenić, czy wiedza kadry merytorycznej jest adekwatna do powierzanych jej zadań? Najbardziej oczywista z opcji (pytać, egzaminować) jest możliwa, ale zakłada, że kadra zarządzająca instytucją szkoleniową lub – w przypadku zewnętrznego audytu – osoba badająca jakość świadczonych przez nią usług dysponuje ekspercką znajomością wszystkich oferowanych w danym miejscu usług. Ponieważ często nie jest to możliwe, dobrą alternatywą wydaje się odwołanie się do wykształcenia, doświadczenia prowadzących oraz ich przygotowania do pełnienia określonych ról rozwojowych: trenera, coacha, facylitatora, doradcy. Warto przy tym pamiętać, że użyteczna wiedza może pochodzić z bardzo wielu źródeł, często o charakterze nieformalnym. Ograniczenie się wyłącznie do tego, co można udokumentować za pomocą zaświadczeń i certyfikatów, byłoby więc niewystarczające. Próbując ocenić wiedzę osoby prowadzącej, można zwracać uwagę m.in. na wymienione poniżej źródła.

- **Ukończone studia.** Wyższe wykształcenie o kierunku odpowiadającym w przybliżeniu specjalizacji tematycznej prowadzonych szkoleń lub obszaru doradztwa (podobnie jak stopień czy tytuł naukowy) pozwala oczekiwać, że posiadająca je osoba dysponuje krytycznym oglądem danej dziedziny oraz wystarczającym poziomem ogólnej wiedzy teoretycznej lub umiejętnością jej zdobycia. Większość dziedzin wiedzy jest jednak zbyt rozległa lub zmienia się zbyt szybko, by traktować tytuł magistra jako gwarancję praktycznej znajomości określonego obszaru specjalizacji.
- **Studia podyplomowe.** Bardziej wyspecjalizowane i często bardziej zbliżone do realiów zawodowych niż wcześniejsze etapy edukacji, bywają dobrym źródłem wiedzy praktycznej i do pewnego stopnia również teoretycznej. Warto pamiętać, że studia podyplomowe są – przynajmniej w założeniu – skierowane do pracujących osób dorosłych i mają pozwalać im na wymianę

doświadczeń zawodowych oraz odniesienie ich do przekazywanej wiedzy. Oznacza to, że podobnie jak w wypadku innego typu studiów warto oczekiwać od członków zespołu merytorycznego konfrontacji wykształcenia z praktyką.

- **Certyfikaty i uprawnienia zawodowe.** Regulowane różnorodnymi, specyficznymi dla branży zasadami, są powiązane z ukończeniem odpowiednich kursów lub oparte na egzaminach niezależnych od procesu kształcenia. Oceniając ich wartość, należy zwracać uwagę nie tylko na prestiż przyznającej je instytucji – warto sprawdzić, czy kryteria przyznania certyfikatu wymagają wykazania się wiedzą (np. zdania standaryzowanego testu), czy też umiejętnościami (np. w oparciu o supervizję pracy, egzamin praktyczny czy prezentację przypadku z własnej praktyki zawodowej).
- **Ukończone kursy i szkolenia** mogą być cennym uzupełnieniem wykształcenia trenera, facylitatora, coacha lub konsultanta, szczególnie w specyficznych, wąskich obszarach specjalizacji. Najczęściej stanowią źródło wiedzy praktycznej i umiejętności.
- **Doświadczenie zawodowe** i pozazawodowe związane z wykonywaniem zadań odpowiednich do specjalizacji stanowi niezwykle użyteczne źródło umiejętności i wiedzy praktycznej. Oceniając jego wartość dla działań rozwojowych, warto jednak zadać sobie pytanie o stopień samodzielności i kreatywności, jaki wiązał się z pracą na określonym stanowisku, a także o różnorodność zdobytych doświadczeń zawodowych. Na przykład młodszy księgowy pracujący przez kilka lat w firmie pod bezpośrednim nadzorem przełożonego mógł mieć mniej okazji do zdobywania wartościowej z punktu widzenia szkolenia wiedzy niż osoba, która spędziła podobny czas, pracując na rzecz wielu różnych klientów w ramach własnej działalności gospodarczej.
- **Prowadzenie szkoleń, doradztwo i inne zadania eksperckie** w obszarach związanych z tematem realizowanej usługi rozwojowej to okazja do kontaktu z różnorodnymi problemami oraz sposobami ich praktycznego rozwiązywania, a zatem użyteczne źródło wiedzy praktycznej. Choć uczestnicy szkoleń często nieufnie traktują osoby, które nie dysponują bezpośrednim doświadczeniem pracy na określonym stanowisku lub w określonej branży (zgłaszając np. zastrzeżenia wobec szkolenia z zakresu tworzenia biznesplanu, którego prowadzący nie kierował nigdy własną firmą), doświadczenie zawodowe związane z udzielaniem pewnego typu wsparcia może okazać się nawet bardziej wartościowe. Odwołując się do przykładu biznesplanu, osoba, która zawodowo zajmuje się oceną tego rodzaju dokumentów z ramienia instytucji finansowej przyznającej kredyty, będzie prawdopodobnie dysponowała szerszą wiedzą niż ktoś, kto stworzył biznesplan dla własnej firmy działającej w jednej, specyficznej branży.
- **Własne opracowania** oparte na literaturze przedmiotu (publikacje popularnonaukowe, wystąpienia na konferencjach branżowych, autorskie programy szkoleń) wymagają od ich autora nie tylko zapoznania się z istotną wiedzą teoretyczną, ale także dokonania pewnego rodzaju syntezy i wzbogacenia referowanych treści o własne zrozumienie, komentarze czy wskazówki. Zdolność opracowania autorskich materiałów czy napisania popularnonaukowego artykułu jest wyraźnym sygnałem pozwalającym sądzić, że trener lub konsultant dysponuje użyteczną wiedzą teoretyczną i będzie potrafił ją samodzielnie poszerzać, gdy pojawi się taka potrzeba.

Instytucje szkoleniowe współpracujące z liczną kadrą szkoleniową, oferujące usługi szkoleniowe o różnorodnej tematyce lub ubiegające się o zlecenia na realizację szkoleń zamkniętych, dopasowanych do potrzeb konkretnej organizacji, muszą podejmować liczne decyzje o charakterze personalnym („Czy wśród naszych prowadzących znajduje się osoba o kwalifikacjach potrzebnych dla realizacji określonej usługi? Komu z kilku- lub kilkunastoosobowej grupy powierzyć to zlecenie?“).

Decyzje tego rodzaju są niekiedy podejmowane w pośpiechu, pod presją terminów, w oparciu o niepełne informacje. Jednym ze sposobów na uporządkowanie tego procesu może być stworzenie z wyprzedzeniem bazy wiedzy o specjalizacji i kwalifikacjach prowadzących.

Kompletne, regularnie aktualizowane zestawienie informacji o osobach realizujących poszczególne usługi może być znacznym ułatwieniem w wielu działaniach podejmowanych przez instytucję świadczącą usługi rozwojowe, takich jak publikowanie informacji na stronie internetowej, przygotowanie ofert i katalogów usług czy planowanie działań rozwojowych adresowanych do prowadzących.



STANDARD 8.
KADRA POSIADA KOMPETENCJE
SPOŁECZNE I METODYCZNE ZWIĄZANE
Z KSZTAŁCENIEM LUB ŚWIADCZENIEM
USŁUG

STANDARD 8. KADRA POSIADA KOMPETENCJE SPOŁECZNE I METODYCZNE ZWIĄZANE Z KSZTAŁCENIEM LUB ŚWIADCZENIEM USŁUG

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Opisana w standardzie 7 wiedza teoretyczna i praktyczna odpowiednia do celów i zakresu usług dotyczy kompetencji specjalistycznych związanych np. z konkretnymi treściami szkoleniowymi lub konkretnymi rozwiązanymi dostarczającymi przez doradcę-eksperta. Tak jak sygnalizowano we wstępie, do grupy standardów, standard ten ma zastosowanie w przypadku tych ról profesjonalistów LLL, od których oczekuje się „bycia ekspertem w treści zagadnienia” (trenerzy, wykładowcy, doradcy w podejściu eksperckim).

Drugi obszar kompetencji jest niezbędny do realizowania wszystkich rodzajów usług edukacyjno-szkoleniowych; są to kompetencje społeczne i te związane z metodyką pracy. Kompetencje opisane w tym standardzie dotyczą zatem wszystkich realizatorów usług. Kompetencje społeczne będą miały kluczowy wpływ na jakość relacji i współpracy z odbiorcami usług. Kompetencje metodyczne decydują o tym, czy sposób realizacji działań, metody, konkretne techniki wybrane przez realizatora będą skuteczne i adekwatne do zagadnienia, nad którym toczy się praca, i dostosowane do adresatów usług.

Kompetencje społeczne, potrzebne przy realizacji różnych rodzajów usług edukacyjno-doradczych, są podobne. W profilach kompetencyjnych właściwych dla poszczególnych ról powtarzają się umiejętności komunikacyjne, budowanie relacji, samoświadomość, inteligencja emocjonalna.

Kompetencje metodyczne potrzebne do profesjonalnej realizacji usługi będą jednak różniły się w zależności od typu usługi. *Standardy* podkreślają tę różnicę, precyzując wymagania kompetencyjne dla każdej z ról oddzielnie. To istotne rozróżnienie. Na polskim rynku edukacyjno-szkoleniowym rośnie świadomość specyfiki każdej z ról i ich granic. Działający na tym rynku profesjonalści dostrzegają różne wymagania metodyczne w poszczególnych rodzajach usług. Nie ma uzasadnienia przekonanie, że np. trener – skoro i tak potrafi pracować z grupą – jest odpowiednio przygotowany do prowadzenia coachingu zespołowego i facylitacji.

Kompetencje społeczne użyteczne w prowadzeniu usług mogą opierać się na naturalnych predyspozycjach i są często zdobywane w sposób nieformalny. Ich istotnym uzupełnieniem jest jednak przynajmniej bazowe przygotowanie metodologiczne charakterystyczne dla typu usługi. W przypadku trenerów będzie to przygotowanie dydaktyczne – wymieniana w *Standardach* umiejętność określania celów edukacyjnych, posługiwania się różnorodnymi formami pracy szkoleniowej itp. Warto także podkreślić rolę, jaką odgrywa dobre zrozumienie specyfiki sytuacji uczących się osób dorosłych. Oczekiwania uczestników wobec kompetencji społecznych i metodycznych prowadzących bywają różne w zależności od tematu i środowiska, w jakim szkolenie jest prowadzone. Przyglądając się społecznym i technologicznym trendom, warto jednak zwrócić uwagę na to, że dostęp do wiedzy staje się ciągle łatwiejszy i bardziej powszechny. Wartość dodana wnoszona przez osoby uczące innych polega więc w coraz mniejszym stopniu na byciu ekspertem posiadającym na własność informacje niedostępne laikom. W przypadku szkoleń skoncentrowanych głównie na przekazywaniu wiedzy na pierwszy plan wysuwa się raczej

umiejętność zaprezentowania jej w inspirujący, użyteczny, wspierający łatwe przełożenie na praktykę sposób. Natomiast tam, gdzie kompetencje uczestników są rozwijane bardziej kompleksowo, sukces szkolenia będzie w znacznym stopniu związany z umiejętnością takiej organizacji środowiska uczenia się, by wspierało ono zaangażowanie, otwartość na eksperymentowanie i popełnianie błędów, gotowość do kwestionowania utartych nawyków i wprowadzanie w życie efektów szkolenia.

Każda kolejna rola zasługiwałaby na oddzielny opis – to uczyniłoby jednak *Przewodnik* leksykonem kompetencji. Z pomocą przychodzą tu opracowania przygotowane przez instytucje zajmujące się profesjonalizacją poszczególnych ról: przede wszystkim profile kompetencyjne, wskazówki metodologiczne, zasady realizacji usług, a także kodeksy etyczne. Opracowania, które mogą być pomocne do określenia kompetencji potrzebnych w roli, wymienione są w opisie „dobrych praktyk”.

Potwierdzeniem odpowiedniego poziomu kompetencji społecznych i metodycznych może być jeden z krajowych lub międzynarodowych certyfikatów odnoszących się do jasno sprecyzowanego profilu kompetencji lub innego standardu dotyczącego warsztatu pracy profesjonalisty LLL. Zaletą certyfikatów jest to, że pozwalają potwierdzać kwalifikacje zdobyte w sposób nieformalny, wadą natomiast zbyt mała popularność, by traktować je jako powszechny wskaźnik spełniania standardu. Do obecnego etapu rozwoju rynku edukacyjno-szkoleniowego dopasowane jest znacznie szersze kryterium: oczekiwanie, by osoba zawodowo ucząca innych posiadała jakiegokolwiek systematyczne przygotowanie do tego rodzaju pracy oraz praktyczne doświadczenie w prowadzeniu określonego rodzaju usług, które pozwoliło skonfrontować to przygotowanie z praktyką. *Standardy* wskazują, jakiego rodzaju kursy i szkolenia będą przesłanką do uznania, że realizator posiada odpowiednie przygotowanie metodyczne.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

ZATRUDNIANIE OSÓB PRZYGOTOWANYCH DO REALIZOWANIA USŁUG ROZWOJOWYCH

Na rynku istnieje szeroki wybór szkoleń i innych form edukacji proponowanych profesjonalistom kształcenia przez całe życie. Ich różnorodność, a także dążenie do zapewnienia maksymalnej dostępności tego rodzaju usług uniemożliwiają oczywiście wskazanie listy konkretnych kursów i prowadzących je instytucji. Zamiast zamkniętej listy szkoleń, które dawałyby gwarancję posiadania potrzebnych kompetencji, lepiej odnieść się do kluczowych kompetencji odpowiednich dla poszczególnych ról realizatorów usług. Aby stwierdzić, że przygotowanie danej osoby spełnia kryteria zawarte w standardzie, wystarczy więc przyrzeć się programom lub oczekiwanym celom różnych ukończonych przez nią form kształcenia odnoszących się w jakiś sposób do wspierania rozwoju innych i porównać, w jakim stopniu cele i programy ukończonych przez daną osobę form kształcenia odpowiadają tym kompetencjom.

Kompetencje trenera

Podstawowy zestaw kompetencji trenera wystarczający do samodzielnego zaplanowania i przeprowadzenia szkolenia obejmuje:

- rozumienie sytuacji uczenia się dorosłych i roli osoby wspierającej uczenie;
- definiowanie celów edukacyjnych;
- projektowanie programu szkolenia (w tym również znajomość i rozumienie zastosowań różnych metod i technik szkoleniowych);
- klarowne prezentowanie wiedzy.

Najbardziej popularne formy kształcenia, które odnoszą się w jakiś sposób do wymienionych powyżej sfer, to:

- kursy dydaktyczne, pedagogiczne i andragogiczne stanowiące część niektórych kierunków studiów na uczelniach wyższych;
- studia podyplomowe przygotowujące do roli trenera, edukatora, nauczyciela zawodu i zbliżonych ról związanych z kształceniem, szczególnie kształceniem osób dorosłych;
- kursy i szkolenia dla trenerów prowadzone przez instytucje szkoleniowe poza systemem kształcenia formalnego;
- wewnętrzne programy kształcenia i wsparcia rozwojowego dla trenerów organizowane przez duże firmy zatrudniające kadrę szkoleniową do prowadzenia szkoleń wewnętrznych.

Dostępność wymienionych powyżej form kształcenia jest stosunkowo duża i dodatkowo wzmacniana przez napływ środków z Europejskiego Funduszu Społecznego pozwalających na likwidację związanych z uczestnictwem barier finansowych. Instytucje szkoleniowe, których kadra nie posiada przygotowania metodycznego, mogą skorzystać z Bazy Usług Rozwojowych, która zapewnia informacje o różnych formach edukacji o uznanej jakości, a także uzyskać dofinansowanie w oparciu o systemowy program „Zapewnienie jakości i dostępności usług rozwojowych świadczonych na rzecz przedsiębiorstw i pracowników” prowadzony przez PARP w strategii wykorzystania funduszy europejskich na lata 2014–2020. Dofinansowanie to przyznawane jest w ramach regionalnych programów operacyjnych (RPO) realizowanych przez poszczególne urzędy marszałkowskie.

Alternatywą dla opierania się na różnorodnych kursach i szkoleniach rozwijających ogólny warsztat pracy trenera jest zdobywanie kompetencji społecznych i metodycznych w sposób dostosowany do specyfiki określonej branży. Można tu rozważyć skorzystanie z ofert wyspecjalizowanych instytucji szkoleniowych lub opracowanie wewnętrznego programu kształcenia trenerów adresowanego do własnej kadry dydaktycznej i prowadzonego w części lub w całości przez jej bardziej doświadczonych członków.

Kompetencje coacha

W przypadku osób realizujących usługi coachingu *Standardy* nie wskazują konkretnych kompetencji, odwołują się jednak do instytucji zrzeszających, które zajmują się m.in. wyznaczaniem standardów kompetencyjnych dla coachów. Uznany na polskim rynku punktem odniesienia dla kompetencji metodycznych coachów jest profil Kluczowych Kompetencji Coacha opracowany przez International Coaching Federation³². Drugą, dobrze rozpoznawalną na rynku polskim instytucją zrzeszającą jest International Coaching Community oferująca programy rozwojowe wg własnych standardów.

³² Kluczowe Kompetencje Coacha ICF. International Coach Federation: <https://icf.org.pl/edukacja/kluczowe-kompetencje-coacha-icf/>.

Ogromna popularność coachingu na rynku polskim zaowocowała pojawieniem się bardzo szerokiego wachlarza form edukacyjnych adresowanych do coachów: od studiów podyplomowych i kompleksowych szkół coachingu realizowanych poza formalnym systemem kształcenia po dwudniowe kursy o bardzo różnej zawartości programowej. Aby uniknąć trudności związanej z każdorazową weryfikacją jakości szkoleń, które ukończyli coachowie, *Standardy* proponują jako punkt odniesienia kursy akredytowane przez instytucje zrzeszające i dokonanie porównania programów form edukacji ukończonych przez coachów.

Kompetencje facylitatora

Kompetencje potrzebne facylitatorom do samodzielnego poprowadzenia usługi facylitacyjnej zostały opisane w profilu kompetencyjnym Facilitator's Core Competences opracowanym przez International Association of Facilitators i dostępnym w języku polskim³³. Jest to największa instytucja zrzeszająca facylitatorów oraz promująca standardy profesjonalnej facylitacji jako usługi i jak dotychczas jedyna niezależna, która przygotowała wymagania kompetencyjne dla facylitatorów. Można więc zdecydowanie przyjąć jej profil jako punkt odniesienia.

Istnieją kursy akredytowane przez IAF, są jednak nieliczne. Wszystkie inne formy kształcenia facylitatorów, których cele mają odniesienie do profilu kompetencyjnego, mogą być tu brane pod uwagę jako wskaźnik posiadania kompetencji facylitacyjnych. Dostępne formy kształcenia to m.in.:

- kompleksowe kursy przygotowujące facylitatorów do samodzielnego realizowania usług facylitacyjnych, realizowane przez firmy i instytucje poza formalnym systemem kształcenia;
- studia podyplomowe z zakresu facylitacji;
- specjalistyczne kursy przygotowujące do realizowania wybranych metod facylitacyjnych lub prowadzenia facylitacji w wybranym zakresie (np. prowadzenie sesji planowania strategicznego, prowadzenie sesji innowacyjnych);
- wybrane elementy szkoleń i kursów przygotowujących do pełnienia innych ról, których kompetencje pokrywają się z kompetencjami oczekiwanymi od facylitatorów (np. szkolenia przygotowujące w zakresie pracy doradczej dla organizacji, rozwijające takie kompetencje, jak analiza organizacji i budowanie współpracy opartej na partnerstwie).

Kompetencje doradcy świadczącego doradztwo organizacyjne

W tym wypadku *Standardy* też nie precyzują zestawu kompetencji potrzebnych do świadczenia usług doradczych. Proponują, by jako wskaźnik kompetencji przyjąć posiadane doświadczenia w świadczeniu usług doradczych. W innym przypadku osoba, która posiada potrzebne kompetencje specjalistyczne, lecz niekoniecznie kompetencje metodyczne i społeczne, zgodnie ze wskazaniem *Standardów* powinna pracować w zespole lub pod kierunkiem koordynatora. Praca doradcza, tak jak każda z usług edukacyjno-szkoleniowych, opiera się na właściwej sobie metodyce, a samodzielne realizowanie usługi doradczej wymaga zestawu kompetencji metodycznych i społecznych. Dostępne profile kompetencyjne wskazują wśród nich m.in.:

33 IAF Core Competencies. International Association of Facilitators: <https://www.iaf-world.org/site/professional/core-competencies>.

- efektywne nawiązywanie współpracy z klientem, zawieranie kontraktu;
- budowanie i zarządzanie relacjami z odbiorcami usług (umiejętności komunikacyjne, wywieranie wpływu, umiejętności facylitacyjne, umiejętność angażowania interesariuszy);
- znajomość wachlarza możliwych interwencji w organizacji, efektywny dobór i wykorzystywanie narzędzi;
- umiejętność planowania i efektywnego wdrażania projektów w organizacji, w tym zarządzanie ryzykiem i zapewnianie odpowiedniej jakości rezultatów.

Rozumienie roli doradcy i związanych z nią wymagań kompetencyjnych nie jest na polskim rynku powszechne, a proces edukowania klientów i kandydatów do tej roli dopiero się rozpoczyna. Najbardziej rzetelnym wskaźnikiem pozwalającym przewidywać jakość usług świadczonych przez daną osobę wydaje się więc jej doświadczenie.

Jednocześnie można zaobserwować, że oferta edukacyjna kierowana do przyszłych doradców stopniowo się pojawia. W niedalekiej przyszłości kandydaci na doradców będą prawdopodobnie mogli skorzystać z różnego typu pozaformalnych kursów przygotowujących ich do tej roli. Wartościowym punktem odniesienia do oceny posiadanych przez doradców kompetencji będą wówczas profile kompetencyjne doradców zarządzania opracowane przez instytucje zrzeszające (np. Competency Framework for Certified Management Consultant opracowane przez The International Council of Management Consulting Institutes³⁴ oraz prace nakierowane na zdefiniowanie wymagań kompetencyjnych wobec konsultantów zarządzania, prowadzone w Polsce przez Stowarzyszenie Trenerów i Konsultantów Zarządzania MATRIK).

Podobnie jak w przypadku prowadzących szkolenia, wśród których będą wysokiej klasy specjaliści nieposiadający wykształcenia dydaktycznego, tak w przypadku doradców można założyć, że instytucje edukacyjno-szkoleniowe będą zatrudniać osoby o wysokiej specjalizacji, które jednak z różnych powodów nie będą posiadać ani nie będą rozwijać metodycznych kompetencji doradczych. Niezależnie od rozwoju i profesjonalizacji roli doradcy na rynku takie sytuacje mogą się zdarzać np. wówczas, gdy potrzebna jest unikalna ekspertyza w wąskim zakresie, a osoby, które mogą jej dostarczyć, nie planują szerszej pracy doradczej. W tej sytuacji zgodnie ze *Standardami* jakość usługi powinna być zapewniona przez pracę takiego eksperta w zespole doradców lub pod kierownictwem osoby kierującej usługą doradczą jako całością.

Kompetencje doradcy zawodowego

Publiczne służby zatrudnienia sporządziły wymagający i jednoznaczny profil kompetencyjny doradcy zawodowego. Jego podstawą są zarówno kompetencje potwierdzone w procesie edukacji formalnej (studia wyższe pierwszego lub drugiego stopnia kierunków: psychologia, socjologia, pedagogika, doradztwo zawodowe), jak i zdobyte w ramach kształcenia pozaformalnego i nieformalnego.

Kompetencje te dotyczą w szczególności:

- zawodoznawstwa, rynku pracy i programów rynku pracy;
- aktywizacji zawodowej, planowania i rozwoju kariery zawodowej oraz wyboru zawodu;

³⁴ Model kompetencyjny Chartered Management Institute:
<http://www.icconsulting.org.uk/~media/Files/PDF/IC/Management-Consultancy-Framework.pdf>.

- obowiązujących przepisów dotyczących zatrudnienia i bezrobocia;
- uczenia się przez całe życie i metodyki uczenia dorosłych;
- prowadzenia zajęć grupowych oraz wykorzystywania aktywizujących metod szkoleniowych;
- znajomości dynamiki grupy, współpracy i kierowania pracą w grupie;
- kontaktu z klientem w procesie doradczym i prowadzenia rozmowy doradczej;
- elastyczności, otwartości na problemy innych, obiektywizmu i tolerancji;
- samokontroli, odporności na stres i stabilności emocjonalnej;
- pozyskiwania i wykorzystywania informacji;
- planowania i organizacji pracy własnej, odpowiedzialności za rezultaty pracy i skutki podejmowanych działań;
- logicznego rozumowania, koncentracji i podzielności uwagi.

Większość z oczekiwanych kompetencji nabywana jest w drodze praktyki zawodowej, dlatego też ścieżka rozwoju zawodowego doradcy uwzględnia staż pod nadzorem doświadczonego opiekuna stażu, koordynatora metodycznego, przełożonego lub innej osoby odpowiedzialnej za przygotowanie zawodowe nowo zatrudnionego doradcy.

KLAROWNOŚĆ RÓL PEŁNIONYCH PRZEZ OSOBY REALIZUJĄCE USŁUGI

Przenikające się formy pracy z klientami, zbliżone narzędzia pracy i wspólne obszary kompetencji potrzebne do świadczenia usług sprawiają niekiedy, że klienci mają trudność z rozgraniczeniem ról osób świadczących usługi rozwojowe. Konsultant prowadzący w organizacji procesy coachingowe może być postrzegany przez klientów jako doradca-ekspert, a przez to spotkać się z oczekiwaniem, że będzie się dzielił doświadczeniem w trakcie sesji. Trener pomagający uczestnikom poprawić autoprezentację podczas rozmowy rekrutacyjnej może mieć serię pytań dotyczących rynku i prawa pracy, mimo że nie jest doradcą zawodowym i nie ma takiej wiedzy.

Ze strony instytucji świadczącej usługi rozwojowe dobrą praktyką zapobiegającą trudnościom tego typu jest bardzo jasne określanie celów poszczególnych usług i ról osoby prowadzącej. Nie chodzi tu o purystyczne rozgraniczanie form usług, lecz o zapewnienie wszystkim stronom, w tym osobom prowadzącym, całkowitej jasności co do tego, w jaki sposób usługa jest zdefiniowana. Osoba prowadząca powinna móc w jasny i jednoznaczny sposób przedstawić swoją rolę klientom w ramach każdego z realizowanych przez nią działań.

Dodatkową praktyką wykorzystywaną przez część instytucji edukacyjno-szkoleniowych w przypadku kompleksowych projektów jest dbałość o rozdzielanie ról, których łączne pełnienie może powodować trudności dla realizatora i odbiorców. Doradca pracujący z zarządem w podejściu eksperckim może celowo nie podjąć się roli coacha członków zarządu, a asesor prowadzący sesje oceny kompetencji do celów rekrutacji wewnętrznej nie będzie podejmował się prowadzenia szkoleń dla tej samej grupy. Takie rozwiązania będą łatwiejsze w przypadku instytucji zatrudniającej liczny zespół merytoryczny. Przy małych zespołach, w których często realizatorzy są przygotowani do podejmowania się różnych ról, należy przynajmniej przemyśleć potencjalne trudności wynikające z łączenia ról i wypracować strategię, które pomogą ich uniknąć.

Wyzwaniem dla instytucji edukacyjno-szkoleniowej zainteresowanej dostosowaniem się do *Standardów* może być kwestia współpracy z osobami prowadzącymi szkolenia, które nie mają przygotowania dydaktycznego lub doświadczenia trenerskiego, ale mogłyby wnieść wartościowy dla uczestników wkład w szkolenie. Namysł nad sposobem korzystania z ich usług wypada zacząć od zadania sobie prostego pytania: „Dlaczego chcielibyśmy współpracować z tą osobą?”. Większość z pojawiających się odpowiedzi będzie można prawdopodobnie zaliczyć do jednej z trzech wymienionych poniżej kategorii:

- **inspirujący autorytet** – zaproszona do współpracy osoba jest przykładem sukcesu w dziedzinie, której dotyczy szkolenie; może podzielić się użytecznymi wskazówkami z własnego doświadczenia, ale przede wszystkim stanowi dla uczestników wzór do naśladowania i źródło motywacji do uczenia się (np. można wyobrazić sobie szkolenie z zakresu doskonalenia techniki jazdy prowadzone przez Krzysztofa Hołowczyca);
- **ekspert w zaawansowanej, wąskiej dziedzinie** – zaproszona do współpracy osoba jest wysokiej klasy ekspertem w zakresie treści szkolenia; na rynku brakuje osób o podobnych kwalifikacjach, które dysponują lepszym przygotowaniem do prowadzenia szkoleń; rzadka praca w roli trenera lub pozycja na rynku zniechęcają zapraszaną do współpracy osobę do zdobywania dodatkowych kwalifikacji trenerskich;
- **doświadczony trener-samouk** – zaproszona do współpracy osoba skutecznie radzi sobie na rynku szkoleniowym, choć bazuje na kompetencjach zdobytych w sposób nieformalny – z własnych doświadczeń, współpracy z innymi trenerami, literatury itp.; podobnie jak w wypadku wysokiej klasy ekspertów – pozycja na rynku zniechęca ją do poszukiwania możliwości kształcenia się w roli trenera.

Wymienione możliwości różnią się od siebie pod istotnym względem. Współpracując z pierwszymi dwoma, można mieć uzasadnione podejrzenie, że nie są one najlepiej przygotowane do uczenia innych (choć stanowią dla instytucji szkoleniowej bardzo cenny nabytek). Kierując się dbałością o jakość szkolenia, można wówczas zastanowić się nad dwiema możliwościami zadbania zarówno o kontakt z autorytetem czy ekspertem, jak i o odpowiednią jakość procesu kształcenia:

- **prowadzenie szkolenia w parze** składającej się z eksperta oraz kotrenera odpowiedzialnego za optymalne wykorzystanie wkładu, jaki postać ta może wnieść w sytuację szkoleniową (kotrener powinien wówczas dysponować przynajmniej ogólną orientacją w problematyce szkolenia, konsultować program i wspierać głównego prowadzącego w monitorowaniu pracy grupy, organizowaniu ćwiczeń itp.);
- **oferowanie kontaktu z ekspertem/autorytetem w formie wykładowej** kładącej większy nacisk na jakość przekazywanej wiedzy, ale stawiającej mniejsze wymagania wobec kompetencji spotecznych i metodycznych; uczestnicy powinni wówczas mieć świadomość, że nie będą brali udziału w interaktywnym szkoleniu rozwijającym kompetencje w sposób całościowy, ale w wykładzie, prezentacji, odczycie, spotkaniu z autorytetem itp.

Jeżeli instytucja decyduje się na oferowanie usług eksperta jako wykładowcy,

warto rozważyć uzupełnienie oferty o „ćwiczenia” pozwalające uczestnikom nabyć umiejętności stosowania wiedzy w praktyce. Tego rodzaju uzupełniające zajęcia powinny być prowadzone przez osoby dysponujące kompetencjami pozwalającymi na prowadzenie szkoleń w bardziej aktywizującej, praktycznej formie.

Trzecia z wymienionych sytuacji – współpraca z prowadzącym, który zdobył kompetencje trenerskie w sposób nieformalny – dotyczy wielu aktywnych na polskim rynku trenerów, którzy dysponują znacznym praktycznym doświadczeniem zdobytym jeszcze przed popularyzacją kursów trenerskich, na wczesnych etapach rozwoju polskiego rynku szkoleniowo-doradczego. Nieformalna ścieżka zdobywania kompetencji trenerskich pojawia się w wielu życiorysach zawodowych, a *Standardy* nie próbują jej podważać – stawiają jednak wówczas znacznie większe wymagania wobec doświadczenia w prowadzeniu szkoleń (co najmniej 750 godzin przeprowadzonych zajęć).

Osoby, które z jakichś powodów nie są zainteresowane udziałem w systematycznym kursie kompetencji dydaktycznych, ale nie mają jeszcze dużego doświadczenia, mogą rozważyć udział w jednym z programów certyfikacyjnych. Dzięki temu będą mogły potwierdzić kwalifikacje zdobyte ścieżką nieformalną, a jednocześnie skorzystać z możliwości uzyskania kompleksowej informacji zwrotnej i skorygowania dobrze utrwalonych, lecz niekoniecznie skutecznych nawyków w prowadzeniu szkoleń.

WSPIERANIE MNIEJ DOŚWIADCZONEJ KADRY W ZDOBYWANIU DOŚWIADCZENIA

Rozwijające się instytucje szkoleniowe muszą pozyskiwać nowych pracowników i współpracowników. Mają wówczas wybór pomiędzy prowadzącymi o znacznym doświadczeniu i ustabilizowanej pozycji na rynku oraz osobami rozpoczynającymi dopiero karierę. Ta druga grupa wydaje się konkurencyjna pod wieloma względami – oczekiwań dotyczących wynagrodzenia, gotowości do zaangażowania się w pracę na rzecz jednej instytucji czy inwestowania czasu w różne dodatkowe formy wspierania uczestników. Jak wspomniano wcześniej, współpraca z osobami o niewielkim doświadczeniu metodycznym bywa też często jedyną możliwością w wypadku szkoleń lub doradztwa dotyczących zaawansowanego, specjalistycznego i mało popularnego zakresu wiedzy.

Zawarte w *Standardach* oczekiwanie, by zatrudnieni trenerzy, facylitatorzy, moderatorzy czy coachowie posiadali zarówno ukończone kursy metodyczne, jak i doświadczenie w prowadzeniu usług wyrażane często w setkach godzin, nie powinno więc być traktowane jako zachęta do rezygnacji z usług osób, które dopiero rozpoczynają karierę. Potrzebują one jednak wsparcia w zdobywaniu pierwszych szlifów. Ze względu na troskę o jakość świadczonych usług, a także utrwalenie właściwych nawyków pracy nie powinno się rzucać ich na głęboką wodę, powierzając całościową odpowiedzialność za przeprowadzenie usługi. Instytucja decydująca się na współpracę z osobami dopiero zdobywającymi doświadczenie powinna stworzyć sprzyjające temu warunki. W przypadku osób świadczących usługi dla grup (trenerzy, facylitatorzy, moderatorzy, doradcy) może to oznaczać m.in.:

- **pracę w roli współprowadzącego** w ramach regularnych usług świadczonych przez instytucję, pod kierunkiem bardziej doświadczonego prowadzącego,

który bierze odpowiedzialność za jakość usługi, powierza wybrane jej fragmenty do realizacji współprowadzącemu oraz ma możliwość dzielenia się wskazówkami i informacją zwrotną;

- **prowadzenie usług wewnętrznych lub pilotażowych** adresowanych do pracowników instytucji edukacyjno-szkoleniowej, pozwalających na przetestowanie określonego programu w bezpiecznych warunkach oraz uzyskanie wskazówek i informacji zwrotnej;
- **organizację praktyk** zakładających prowadzenie szkoleń lub spotkań facylitowanych lub moderowanych wykraczających poza regularny zakres usług instytucji szkoleniowej, najczęściej bezpłatnych i adresowanych do uczestników jasno poinformowanych o doświadczeniu prowadzącego.

W przypadku usług świadczonych w relacji indywidualnej (coachowie, mentorzy, doradcy zawodowi) możliwe działania to m.in.:

- **Praca pod stałą supervizją** – może mieć ona charakter indywidualny lub grupowy, może być zapewniana wewnątrz instytucji lub przez zewnętrznych supervisorów zaakceptowanych przez instytucję. Supervizja zapewni realizatorowi stałe wsparcie w radzeniu sobie z wyzwaniami i trudnościami pojawiającymi się w trakcie kontaktu z klientem, a także informację zwrotną i ewentualne korekty podejmowanych działań.
- **Organizacja praktyk** zakładających prowadzenie coachingu lub mentoringu wykraczających poza regularny zakres usług instytucji szkoleniowej, najczęściej bezpłatnych i adresowanych do uczestników jasno poinformowanych o doświadczeniu prowadzącego. W wypadku doradztwa zawodowego może to również oznaczać stopniowe przejmowanie coraz większej liczby zadań w ramach procesu doradczego wg planu ustalonego z bardziej doświadczonym doradcą.

Wykorzystanie każdej z wymienionych powyżej form wsparcia stanowi oczywiście pewną inwestycję ze strony instytucji edukacyjno-szkoleniowej. Warto jednak zauważyć, że inwestycja w przygotowanie dydaktyczne osoby będącej np. ekspertem w zakresie prawa handlowego i poprzez to przygotowanie jej do roli trenera lub doradcy może okazać się znacznie korzystniejsza od współpracy z kimś, kto jest od dawna aktywny na rynku szkoleniowym – nie wspominając już o nakładach potrzebnych, by wyposażyć sprawnego trenera w odpowiednią wiedzę prawną.

Przygotowanie do pracy początkujących realizatorów usług może być powiązane z innymi działaniami użytecznymi dla instytucji szkoleniowej. Przykładem może być łączenie go z wewnętrznymi procesami rozwojowymi (zapraszanie początkujących trenerów do prowadzenia szkoleń dla pracowników instytucji), projektami społecznej odpowiedzialności instytucji edukacyjno-szkoleniowej (np. bezpłatne warsztaty dla samorządów studenckich) albo też z procesami rekrutacyjnymi (praktyki, po których najlepsi otrzymują propozycje współpracy z instytucją edukacyjno-szkoleniową).

SUPERWIZJA PRACY COACHINGOWEJ

Wskaźnik precyzujący wymagania *Standardów* wobec coachów stwierdza, że osoba posiadająca odpowiednie kompetencje metodyczne i społeczne to taka, która poddawała swoją pracę supervizji. Supervizja, traktowana jako metoda

wspierania rozwoju kompetencji i zapewnienia jakości usługi, jest szeroko stosowana w pracy terapeutycznej. Coaching nie ma cech terapii, jednak praca z klientem jest oparta na silnej relacji emocjonalnej. Umiejętność zreflektowania własnych emocji w tej relacji, wzmacnianie świadomości tego, jakie decyzje podejmuje coach i z jakich powodów, potencjalna możliwość występowania szeregu mechanizmów psychologicznych uruchamiających zachowania zarówno coacha, jak i klienta na niekoniecznie uświadamianym poziomie, a także indywidualny charakter pracy, bez możliwości współprowadzenia i uzyskania dodatkowych informacji zwrotnych od osób współpracujących – to przesłanki uznania superwizji za metodę zapewniającą coachowi nabycie potrzebnych kompetencji i tym samym sprzyjającą jakości usług. Superwizja może być realizowana na kilka sposobów.

- W czasie różnych działań edukacyjno-szkoleniowych adresowanych do coachów superwizja indywidualna jest częścią procesu rozwojowego.
- Instytucja edukacyjno-szkoleniowa może zorganizować superwizję dla swojej kadry coachingowej prowadzoną wewnątrz lub przez zatrudnionego z zewnątrz superwizora.
- Coach może korzystać z superwizji zewnętrznej we własnym zakresie. Ważne wówczas będą kompetencje superwizora, spójność jego przygotowania ze standardami pracy coachingowej definiowanymi przez instytucje zrzeszające. Jednym ze wskaźników tego przygotowania będą certyfikaty posiadane przez superwizora, poświadczające jego kompetencje coachingowe.

Superwizja, szczególnie akcentowana w przypadku coachów, trenerów i doradców zawodowych, jest również wartościowa dla realizatorów innych rodzajów usług rozwojowych. Jako sposób stałego podnoszenia kompetencji opisano ją w kolejnym podrozdziale.



STANDARD 9.
KADRA SZKOLENIOWA AKTYWNI
UCZESTNICZY W DZIAŁANIACH
ROZWOJOWYCH I AKTUALIZUJE WŁASNE
KOMPETENCJE

STANDARD 9. KADRA SZKOLENIOWA AKTYWNIIE UCZESTNICZY W DZIAŁANIACH ROZWOJOWYCH I AKTUALIZUJE WŁASNE KOMPETENCJE

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Zdecydowana większość obszarów, których dotyczą usługi edukacyjno-szkoleniowe, zmienia się pod wpływem powstających koncepcji i badań naukowych, postępu technologicznego, wprowadzanych regulacji prawnych, zmieniających się oczekiwań konsumentów itd. Kompetencje osób realizujących usługi muszą więc dostosowywać się do aktualnego stanu wiedzy i potrzeb, które wynikają z dominujących w danym momencie trendów społecznych czy rynkowych.

Potrzeba rozwoju kompetencji kadry merytorycznej może dotyczyć w równym stopniu wiedzy specjalistycznej w zakresie treści szkoleń lub najnowszych rozwiązań doradczych, jak i metodyki pracy szkoleniowej, facylitacyjnej czy doradczej. Istotne są także komunikacyjne i interpersonalne umiejętności osób prowadzących. Warto też wziąć pod uwagę, że realizacja usług edukacyjno-szkoleniowych jest często związana z dużym stresem i intensywnym zaangażowaniem w relacje międzyludzkie – w niektórych przypadkach istotne może więc być doskonalenie kompetencji osobistych i przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu.

Wszystkie wymienione powyżej względy stanowią uzasadnienie zawartego w *Standardach* oczekiwania dotyczącego stałego zaangażowania kadry merytorycznej w doskonalenie własnych kompetencji – m.in. w formie regularnego, co najmniej corocznego uczestnictwa w kursach i szkoleniach. Oczekiwany jest udział w dowolnych, trwających łącznie co najmniej 16 godzin formach kształcenia, które wiążą się z wiedzą specjalistyczną potrzebną do realizowanych usług bądź istotnymi w ich prowadzeniu kompetencjami społecznymi i metodycznymi. Realizacja tej wytycznej będzie sprzyjać jakości usług również dlatego, że jest pomocna w przyjmowaniu perspektywy uczestnika szkolenia, a zatem przypomina prowadzącym o potrzebach ich klientów.

Stosowane rozwiązania dotyczące wspierania rozwoju kadry merytorycznej powinny być dostosowane do wielkości zatrudniającej ją instytucji, modelu jej funkcjonowania na rynku i wynikającej z tego relacji, jaka łączy ją z prowadzącymi. Najbardziej podstawowe rozróżnienie dotyczy sposobu ustalenia odpowiedzialności za organizację i pokrycie kosztów działań rozwojowych – powierzenie jej głównie kadry merytorycznej lub zatrudniającej ją instytucji.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

FORMUŁOWANIE WYMAGAŃ ROZWOJOWYCH WOBEC KADRY SZKOLENIOWEJ

Podobnie jak w wypadku innych zawartych w *Standardach* oczekiwań wobec kadry merytorycznej, można uznać, że odpowiedzialność za własny rozwój zawodowy ponoszą przede wszystkim osoby realizujące usługi edukacyjno-szkoleniowe. Tego rodzaju założenie jest szczególnie uzasadnione w odniesieniu do prowadzących, którzy przejawiają znaczną autonomię na

rynku, zachowując kontrolę nad merytoryką i metodologią prowadzonych usług i współpracując jednocześnie z wieloma instytucjami szkoleniowymi. W modelu rynkowym, do którego pasuje ta sytuacja, kadra merytoryczna pełni rolę niezależnych dostawców, zaś instytucje edukacyjno-szkoleniowe – pośredników oferujących innym ich usługi. Instytucje te nie będą więc raczej zainteresowane inwestowaniem w potencjał realizatorów, choćby dlatego, że często działałyby w ten sposób nie tylko na własną korzyść ale również na korzyść konkurencji.

W tego rodzaju warunkach oczekiwania dotyczące aktualizacji i doskonalenia kompetencji jest kierowane przede wszystkim wobec kadry merytorycznej, choć to instytucja szkoleniowa jest odpowiedzialna za jego egzekwowanie. Aby zapewnić klarowność zasad regulujących wzajemną współpracę, zaangażowanie we własne działania rozwojowe powinno być jednym ze zobowiązań zawartych w umowie o współpracy pomiędzy instytucją a osobą realizującą usługi edukacyjno-szkoleniowe (zob. rozdział 3).

Jeżeli instytucja prowadzi bazę informacji o kwalifikacjach i doświadczeniu współpracującej z nią kadry merytorycznej, monitorowanie podejmowanych działań rozwojowych nie powinno być odrębnym procesem administracyjnym związanym z dostosowaniem do oczekiwań zawartych w *Standardach*. Znacznie bardziej użyteczne wydaje się wprowadzenie zasady regularnej, co najmniej corocznej aktualizacji zgromadzonych przez instytucję danych na temat prowadzących. Obok weryfikacji zgodności ze *Standardami* pozwala to na delegowanie zadań w sposób uwzględniający nowo zdobywane kwalifikacje, a także publikowanie i przekazywanie odbiorcom usług edukacyjno-szkoleniowych aktualnych informacji o kompetencjach i doświadczeniu osób prowadzących.

INWESTOWANIE W KOMPETENCJE KADRY MERYTORYCZNEJ

Jak wynika z powyższych akapitów, w obrębie *Standardów* możliwe jest funkcjonowanie instytucji edukacyjno-szkoleniowej, która nie bierze odpowiedzialności za rozwój zawodowy kadry merytorycznej, a jedynie definiuje klarowne oczekiwania wobec jej członków, nadzoruje ich pracę za pośrednictwem kierownika merytorycznego i dokonuje regularnej ewaluacji osiąganych rezultatów. Rozwiązanie to odpowiada przede wszystkim potrzebom niewielkich firm, które nie dysponują stałą kadrą ani potencjałem pozwalającym na proponowanie jej systematycznych działań rozwojowych.

Większe instytucje szkoleniowe, zatrudniające stały zespół merytoryczny lub będące głównym zleceniodawcą dla grupy stałych współpracowników, mają do dyspozycji inny model pracy. Zamiast traktować prowadzących usługę jako podwykonawców, mogą uznać ich za kluczową część własnego kapitału ludzkiego, zaś inwestowanie w ich kompetencje – za jedną z podstawowych form budowania rynkowej przewagi konkurencyjnej. Konsekwencją takiej decyzji może być gotowość do podejmowania następujących działań:

- **Wspieranie kadry merytorycznej w planowaniu rozwoju**

Może mieć postać mniej lub bardziej sformalizowanych rozmów indywidualnych z każdym realizatorem usług i poświęconych uzgadnianiu wzajemnych oczekiwań dotyczących obszarów wymagających doskonalenia.

Źródłem oczekiwań instytucji mogą być wyniki ewaluacji realizowanych usług lub inne formy oceny kompetencji prowadzących je osób, jak również strategiczne plany dotyczące np. poszerzania zakresu usług i planów powierzenia tym osobom nowych zadań. Osobą najlepiej przygotowaną do prowadzenia tego rodzaju rozmów będzie najczęściej przełożony zespołu merytorycznego lub kierownik merytoryczny.

- **Delegowanie kadry szkoleniowej do udziału w różnych formach kształcenia**

Powinno dokonywać się w powiązaniu z potrzebami instytucji edukacyjno-szkoleniowej, a zatem w oparciu o pewien rodzaj indywidualnego planu rozwoju, o którym wspomina powyższy akapit. Instytucja edukacyjno-szkoleniowa finansuje lub współfinansuje udział własnej kadry w kursach, szkoleniach i studiach podyplomowych, pomagając również w pogodzeniu ich z codziennymi obowiązkami zawodowymi. Jeżeli nakłady ponoszone przez instytucję są znaczne, warto rozważyć klarowne sformułowanie towarzyszących instytucji oczekiwań. Może to być np. podzielenie się zdobytą wiedzą z innymi pracownikami w ramach szkolenia wewnętrznego, wykorzystanie zdobytej wiedzy do przeglądu i aktualizacji programu lub materiałów szkoleń prowadzonych przez instytucję albo opracowanie nowej usługi, która wykorzystywałaby nowo zdobyte kompetencje prowadzącego.

- **Korzystanie ze szkoleń zamkniętych, prowadzonych przez inne instytucje szkoleniowe**

Wielką przewagą szkoleń zamkniętych nad formami opisanymi powyżej jest możliwość przeprowadzenia dokładnej diagnozy potrzeb i ścisłego dopasowania szkolenia do potrzeb konkretnej grupy. Jeżeli uda się to osiągnąć, efekty rozwojowe będą prawdopodobnie bardzo zadowalające – zaś dodatkowa korzyść będzie polegała na budowaniu fundamentu wiedzy i strategii działania, które są wspólne dla wszystkich członków zespołu. Dzięki temu instytucja edukacyjno-szkoleniowa może budować odrębne, specyficzne dla siebie *know-how* i kształtować sposób prowadzenia usług, który decyduje o jej przewadze konkurencyjnej. Przed podjęciem decyzji o organizacji szkolenia zamkniętego warto jednak przeanalizować jego koszty (w porównaniu z delegowaniem wybranych pracowników na szkolenia otwarte), a także ryzyko spadku efektywności uczenia się ze względu na lęk przed oceną i rywalizację pomiędzy członkami zespołu lub też pomiędzy przedstawicielami instytucji zamawiającej i oferującej szkolenie.

- **Organizowanie szkoleń wewnętrznych, prowadzonych przez członków kadry merytorycznej**

Szkolenia wewnętrzne wydają się szczególnie użyteczne w sytuacji dużego zróżnicowania kompetencji, doświadczenia i obszarów specjalizacji, jakie reprezentują sobą poszczególni członkowie kadry merytorycznej zajmujący się prowadzeniem podobnych typów usług. W instytucjach o licznych zespołach realizatorów szkolenia wewnętrzne będą prawdopodobnie służyć wspomnianemu wcześniej ujednoliceniu wiedzy i metod pracy – tak, aby można było mówić o specyficznym dla danej instytucji szkoleniowej podejściu do określonego zagadnienia. Korzyścią z wprowadzenia w instytucji programu szkoleń wewnętrznych będzie również rozwój osób odpowiedzialnych za ich przygotowanie, a także większa integracja zespołu. Związane z tym wyzwania będą w ogólnym zarysie podobne jak w wypadku szkoleń zamkniętych.

Warto jednak wziąć pod uwagę dodatkowe obciążenie dla prowadzącego, który może doświadczać trudności w podejmowaniu roli trenera wobec współpracowników.

ORGANIZACJA POZASZKOLENIOWYCH DZIAŁAŃ ROZWOJOWYCH

Alternatywą lub uzupełnieniem dla doskonalenia kompetencji kadry merytorycznej w ramach różnego rodzaju kursów mogą być formy pracy, które koncentrują się bezpośrednio na praktyce zawodowej uczestników. Korzyści rozwojowe będą wówczas osiągane poprzez rozwiązywanie konkretnych problemów, wymianę doświadczeń pomiędzy uczestnikami, a także stwarzanie okazji do zespołowej lub indywidualnej refleksji nad nawykowymi sposobami działania.

- **Zespołowa praca nad problemami zawodowymi** polega na cyklicznych spotkaniach poświęconych analizie i poszukiwaniu rozwiązań określonego zagadnienia stanowiącego wyzwanie dla jednego lub większej liczby uczestników. W tego rodzaju spotkaniach nie wyodrębnia się roli „trenera” lub „eksperta”, a jedynie rolę moderatora zapewniającego koncentrację na temacie i przestrzeganie reguł stosowanej metody pracy. Praca może mieć charakter swobodnej dyskusji poświęconej wymianie doświadczeń, opinii i propozycji rozwiązań, ale znacznie lepsze efekty można osiągnąć, proponując bardziej uporządkowaną strukturę. Na uwagę zasługuje metodologia *action learning*³⁵. Strukturę sesji *action learning* można pobeżnie streścić w następujący sposób:
 - » jeden z uczestników wybiera i krótko referuje aktualny problem zawodowy, określając również własne oczekiwania wobec pozostałych członków zespołu;
 - » członkowie zespołu zadają osobie referującej problem serię pytań służących uruchamianiu refleksji, poszerzaniu perspektywy i znajdowaniu nowych rozwiązań (powstrzymują się natomiast od udzielania rad i rozwiązywania problemu za nią);
 - » osoba referująca problem odpowiada krótko na pytania i podsumowuje użyteczne dla siebie wnioski; może udzielić informacji zwrotnej pozostałym członkom grupy;
 - » rola osoby prezentującej problem jest pełniona kolejno przez wszystkich członków zespołu (w trakcie jednego spotkania zwykle nie więcej niż 2–3 osoby).

Kluczem do powodzenia zespołowego uczenia się na podstawie konkretnych problemów zawodowych jest zaangażowanie wszystkich uczestników spotkania w partnerską, równorzędną współpracę skoncentrowaną na określonym zagadnieniu lub problemie – nie zaś na ocenianiu kompetencji i skuteczności rozwiązań stosowanych dotychczas przez prezentującą problem osobę. Wprowadzanie tego rodzaju form pracy może być więc wyzwaniem w zespołach o dużym zróżnicowaniu kompetencji i/lub skłonnych do rywalizacji.

- **Superwizja**, jak już wspomniano, to forma pracy pochodząca ze świata

³⁵ Zob. Weinstein-Fitzgerald K. (2004), *Action Learning*. Wydawnictwo Petit.

psychoterapii – wydaje się jednak użyteczna dla wszystkich ról zawodowych związanych w jakiś sposób ze wspieraniem rozwoju innych i silnym zaangażowaniem indywidualnym osoby, która tego wsparcia udziela. Polega na regularnych indywidualnych rozmowach na temat konkretnych wyzwań zawodowych, zwykle we współpracy z osobą bardziej doświadczoną niż ktoś, kto korzysta z jej usług. Obiektem zainteresowania mogą być zarówno kwestie związane z warsztatem pracy osoby realizującej usługę rozwojową, jak i z tymi obszarami rozwoju osobistego, które mają wpływ na skuteczność w prowadzeniu usług edukacyjno-szkoleniowych. Superwizor może opierać się na relacji osoby prowadzącej, może też uczestniczyć w zajęciach swojego klienta lub mieć wgląd w powstające w trakcie szkolenia nagrania i materiały. Dzięki temu możliwe jest uzyskanie zewnętrznej perspektywy i zakwestionowanie części nieświadomych nawyków coacha, trenera czy doradcy zawodowego.

Obydwie wymienione powyżej formy można realizować jako usługi rozwojowe świadczone przez zewnętrznych ekspertów (moderatorów, superwizorów itp.). Wprowadzanie ich wewnątrz instytucji edukacyjno-szkoleniowej jako formy wzajemnego wspierania się przez jej pracowników ma jednak dodatkowy walor – pomaga przekształcać grupę luźno współpracujących ze sobą ekspertów w zintegrowaną społeczność zawodową zdolną do pracy na rzecz wspólnych celów, a jednocześnie korzystającą ze swojej różnorodności, by zapewnić krytyczną, wieloaspektową refleksję nad własnym sposobem pracy. Nie zawsze jest to zadanie łatwe, jednak wydaje się mieć znaczący wpływ na jakość świadczonych przez instytucję usług.

W małych instytucjach, którym trudno byłoby organizować spójne działania rozwojowe wewnątrz, rozwiązaniem może być dofinansowanie korzystania z zewnętrznych działań, takich jak:

- superwizja indywidualna,
- interwizje organizowane przez grupy zawodowe,
- uczestniczenie w sesjach *action learning* organizowanych dla grup branżowych,
- uczestniczenie w innych pojawiających się formach samopomocy dla profesjonalistów, takich jak np. „grupy mastermind”.

OCENA, PLANOWANIE I ROZWÓJ UMIEJĘTNOŚCI DLA DORADCÓW ZAWODOWYCH

Doradcy zawodowi w ramach prowadzonych ocen okresowych, a także rozmów przeglądowych i superwizji określają wspólnie z koordynatorem metodycznym i przełożonym wstępny plan rozwoju zawodowego na dany rok. Mają też możliwość określenia potrzeb szkolenia i kształcenia w ramach zbieranych przez organizację informacji o potrzebach w zakresie szkolenia i kształcenia. Doradcy uczestniczą w szkoleniach wewnętrznych, zewnętrznych, studiach, konferencjach i seminariach. Dodatkowo organizowane są spotkania koordynacyjne stanowiące regionalną platformę wymiany doświadczeń. Spotkania koordynacyjne odbywają się kwartalnie i trwają ok. 3–4 godzin. Ich celem jest wymiana doświadczeń z pracującymi w regionie doradcami zawodowymi (w tym z doradcami pracującymi w szkołach), prezentowanie

oceny sytuacji na rynku pracy i nowych trendów w doradztwie. Jedno ze spotkań o charakterze regionalnym odbywa się corocznie w ramach Festiwalu Zawodów.

Przykładowy plan rozwoju doradcy zawodowego stażysty w projekcie „Kierunek Kariera” realizowanym w Centrach Informacji i Planowania Kariery Zawodowej WUP w Krakowie

- spotkania standaryzacyjne dotyczące wdrożenia usług Bilansu Kariery w Centrach Informacji i Planowania Kariery Zawodowej;
- szkolenie wewnętrzne prowadzone przez koordynatora metodycznego – Metoda Bilansu Kariery – wywiad behawioralny i wywiad biograficzny, Karta Bilansu Kompetencji, Indywidualny Plan Rozwoju;
- interwizje grupowe ukierunkowane na rozwiązywanie problemów, spotkania tematyczne dotyczące rozwoju kariery;
- spotkania indywidualne, superwizje, instruktaż wprowadzający, spotkania przeglądowe, konsultacje bilansów kompetencji;
- spotkania mentoringowe, wsparcie koleżeńskie;
- pigułki wiedzy dotyczące obszarów merytorycznych związanych z projektem, tj. proces bilansu kompetencji – poradnictwo całonocowe, potwierdzanie kompetencji, portfolio;
- zapoznanie się w ramach samokształcenia z materiałami informacyjnymi dotyczącymi w szczególności rozwoju kariery oraz kompetencji, procesu walidacji/potwierdzania efektów uczenia się, zawodoznawstwa;
- współprowadzenie spotkań z bardziej doświadczonym doradcą.

Szkolenia zewnętrzne

Kurs psychometrii, Prowadzenie rozmowy doradczej, Metody diagnostyczne KwestKZ, Narzędzia do Badania Kompetencji, Assessment Center/Development Center I i II etap, Dialog motywujący, Coaching w doradztwie zawodowym.



STANDARD 10.

**KADRA SZKOLENIOWA WNOSI WKŁAD
W POPULARYZACJĘ WIEDZY I WYMIANĘ
DOBRYCH PRAKTYK W ZAKRESIE LLL**

STANDARD 10. KADRA SZKOLENIOWA WNOSI WKŁAD W POPULARYZACJĘ WIEDZY I WYMIANĘ DOBRYCH PRAKTYK W ZAKRESIE LLL

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Niewielki rozmiar większości małopolskich instytucji szkoleniowych ogranicza ich możliwości inwestowania sił i środków w innowacje, działalność badawczo-rozwojową czy nawet badania rynku i tworzenie nowych usług w oparciu o zdobytą w ten sposób wiedzę. Jednym z najbardziej użytecznych sposobów na radzenie sobie w tej sytuacji jest budowanie sieci kontaktów i możliwości wymiany doświadczeń, które wykraczają poza sztywne ramy organizacyjne. Dzięki temu zamiast wywahać otwarte drzwi, można korzystać z doświadczeń i rozwiązań wypracowanych przez inne instytucje.

Warto zauważyć, że konsekwencją aktywnego udziału w różnych formach networkingu i wymiany doświadczeń jest popularyzacja idei kształcenia przez całe życie, a także edukowanie potencjalnych klientów. Instytucje szkoleniowe świadczące usługi wysokiej jakości powinny być zainteresowane upowszechnianiem wiedzy o kryteriach pozwalających na rozpoznanie i świadome korzystanie z takich usług. Ponadto gotowość osób prowadzących szkolenia do podzielenia się ze swoimi koleżankami i kolegami z branży częścią posiadanych praktycznych doświadczeń dobrze świadczy o ich przygotowaniu do uczenia innych, a często również oferuje możliwość uzyskania informacji zwrotnej.

Podsumowując, można powiedzieć, że wykraczające ponad standard wskaźniki dotyczące korzystania z możliwości poznawania dobrych praktyk (obecność w stowarzyszeniach, udział w konferencjach i seminariach) oraz dzielenia się nimi (przez minimum coroczne zaangażowanie jednej osoby w opracowanie artykułu lub wystąpienia) nie opisują działań absolutnie niezbędnych dla świadczenia usług wysokiej jakości. Stosowanie ich sprzyja jednak jakości, ponieważ zapewnia kadrze szkoleniowej możliwość pozostawania w kontakcie z innymi przedstawicielami branży i czerpania wynikających z tego korzyści.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

PODEJMOWANIE DZIAŁAŃ ZWIĄZANYCH Z DZIELENIEM SIĘ WIEDZĄ

Jak wynika z wprowadzenia, optymalne dla instytucji formy dzielenia się wiedzą to takie, które realizują priorytetowe dla instytucji edukacyjno-szkoleniowej cele, a jednocześnie odpowiadają jej zasobom i możliwościom. W szczególności zaś kompetencjom i zaangażowaniu kadry merytorycznej, która będzie reprezentować instytucję na różnych forach.

Przestrzenią dla dzielenia się doświadczeniami mogą być:

- wystąpienia na różnego rodzaju forach branżowych, konferencjach organizowanych przez samorządy i inne organizacje specyficzne dla obszaru, w którym działa instytucja edukacyjno-szkoleniowa;
- udział w spotkaniach i konferencjach poświęconych różnym metodom pracy rozwojowej;
- działanie w stowarzyszeniach zrzeszających profesjonalistów kształcenia przez całe życie (np. stowarzyszenia trenerów, doradców szkolnych

- i zawodowych, facylitatorów, coachów, konsultantów);
- publikowanie artykułów popularyzujących wiedzę o uczeniu się i różnych formach pracy edukacyjno-doradczej;
 - redagowanie internetowego biuletynu informacyjnego, bloga lub bazy artykułów autorstwa kadry szkoleniowej popularyzujących praktyczną wiedzę dotyczącą obszaru działalności instytucji szkoleniowej;
 - publikowanie w materiałach informacyjnych lub na stronie internetowej instytucji wyczerpujących informacji o przyjętej metodycie pracy edukacyjno-szkoleniowej, wykorzystywanych rozwiązaniach i „dobrych praktykach”;
 - delegowanie kadry szkoleniowej do udziału w pracach zespołów eksperckich i grup roboczych tworzących rozwiązania istotne z punktu widzenia branży i/lub rynku usług edukacyjno-szkoleniowych (np. działanie w Małopolskim Partnerstwie na rzecz Kształcenia Ustawicznego);
 - udział w pracach służących profesjonalizacji ról zawodowych i określaniu zasad pracy profesjonalistów *lifelong learning*, takich jak: tworzenie profili kompetencyjnych, badanie oczekiwań rynku, wypracowywanie kodeksu etycznego i zestawów dobrych praktyk;
 - udział w programach wymian zawodowych, międzyregionalnych i w ponadnarodowych wizytach studyjnych (np. organizowanych w ramach programu „Erasmus+”);
 - popularyzowanie wiedzy związanej z obszarem działalności instytucji świadczącej usługi rozwojowe w mediach (np. w ramach wywiadów, audycji radiowych);
 - organizacja lub uczestnictwo w programach odpowiedzialności społecznej i społecznych akcjach informacyjnych dotyczących obszarów związanych ze specjalizacją instytucji edukacyjno-szkoleniowej (np. szkoła nauki jazdy wspierająca kampanię na rzecz bezpieczeństwa na drogach przez delegowanie instruktorów do prowadzenia otwartych prelekcji).

Wybór z powyższych przykładów lub określenie odmiennych, bardziej właściwych dla danej instytucji form wnoszenia wkładu w popularyzację wiedzy i wymianę dobrych praktyk zależy przede wszystkim od potencjału kadrowego i specyfiki branży. W przypadku pewnych zaawansowanych obszarów specjalizacji przedstawiciele instytucji szkoleniowych mogą wносить autorski wkład w daną dziedzinę wiedzy, decydując się na udział w konferencjach naukowych lub pisanie artykułów dla specjalistycznych czasopism. W większości przypadków celem podejmowanych działań nie będzie jednak tworzenie wiedzy czy działalność badawczo-rozwojowa, ale raczej upowszechnianie wiedzy istniejącej i dzielenie się własnymi, wyływającymi z praktyki zawodowej doświadczeniami, propozycjami rozwiązań i przykładami zastosowań.



STANDARD 11.
INSTYTUCJA ZAPEWNIĄ UCZESTNIKOM
RZETELNĄ OBSŁUGĘ I SPRAWNĄ
ORGANIZACJĘ USŁUGI

ROZDZIAŁ 4

STOSOWANIE STANDARDÓW DOTYCZĄCYCH INFRASTRUKTURY, ORGANIZACJI I OBSŁUGI KLIENTA

PREZENTACJA GRUPY TEMATYCZNEJ STANDARDÓW

Usługa rozwojowa jest często efektem długiego procesu przygotowań, w trakcie którego zarówno w publicznej, jak i w wewnętrznej sferze instytucji dzieje się wiele istotnych rzeczy składających się na końcowy poziom satysfakcji jej odbiorców. Organizacja usługi, na którą składają się: obsługa klienta, infrastruktura i sposób zaplanowania realizacji/przebiegu usługi, wydaje się drugoplanowa w dążeniu do realizacji celów rozwojowych. Jeśli jednak traktuje się ją niedbale, może nie tylko obniżyć satysfakcję uczestników i zaszkodzić profesjonalnemu wizerunkowi instytucji świadczącej usługi rozwojowe, ale także w istotny sposób ograniczyć efektywność uczenia się. Brak odpowiednich warunków lokalowych czy chociażby rzetelnych informacji, które docierają do uczestników w odpowiednim czasie, może zniweczyć nawet najbardziej zaawansowany i wartościowy program.

Wprowadzanie rozwiązań wspierających dobrą organizację usługi rozwojowej może skutkować oszczędnością czasu, pracy i pieniędzy. Dzieje się tak wówczas, gdy inwestycja w rzetelną obsługę i sprawną organizację procesu realizacji usługi pomaga w uniknięciu sytuacji kryzysowych i niespodziewanych trudności organizacyjnych, które – ze względu na swój nagły i nieprzewidywany charakter – wymagają często podwójnych nakładów.

Odpowiednie planowanie działań związanych z realizacją usługi rozwojowej sprowadza się często do dbałości o podstawowe sprawy organizacyjne, takie jak np. rezerwacja sali, pomocy dydaktycznych, ustalenie harmonogramu itp. Z drugiej strony w wielu bardziej rozbudowanych przedsięwzięciach użyteczne mogą okazać się wybrane dobre praktyki pochodzące z metodyki zarządzania projektami. Opisane poniżej propozycje rozwiązań można potraktować jako wskazówki pomocne w projektowaniu wewnętrznych procedur stosowanych przez instytucję świadczącą usługi rozwojowe. Można też traktować je jako źródło kryteriów pomocnych w komunikacji z podwykonawcami (np. hotelem lub ośrodkiem szkoleniowym).

STANDARD 11. INSTYTUCJA ZAPEWNIĄ UCZESTNIKOM RZETELNĄ OBSŁUGĘ I SPRAWNĄ ORGANIZACJĘ USŁUGI

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Instytucja świadcząca usługę rozwojową, zapewniającą rzetelną obsługę i sprawną jej organizację jest świadoma całego procesu, jakim jest świadczenie owej usługi zarówno w fazie przygotowania, realizacji usługi, jak i po jej zakończeniu. Choćby najprostsza instrukcja postępowania definiująca kolejne kroki w organizacji usługi oraz przypisująca role osobom odpowiedzialnym za ich wykonanie zmniejsza prawdopodobieństwo przeoczeń i błędów oraz pozwala na powtarzalne osiąganie dobrych efektów. Można wykorzystywać ją również jako narzędzie monitorowania jakości usługi pozwalające na zidentyfikowanie słabszych elementów i doskonalenie ich w trakcie kolejnych realizacji.

Podstawowe wskazane w standardzie wymogi to sformułowanie procedury porządkującej organizację usługi i wyodrębnienie w niej co najmniej dwóch ról – koordynatora merytorycznego i organizacyjnego. Zalecenie oddzielenia zadań organizacyjnych od merytorycznych sprzyja jakości nie tylko ze względu na różne wymagania kompetencyjne związane z ich realizacją, ale także z racji dążenia do odciążenia osoby prowadzącej szkolenie, coaching czy też inny rodzaj usługi. Pozwala to zapewnić jej możliwość pełnego skoncentrowania się na procesie uczenia, nie zaś na rozwiązywaniu problemów organizacyjnych, takich jak interwencja w sprawie niesmacznego obiadu. Przykładowo zawarte w *Standardach* zalecenie, by w szkoleniach trwających dłużej niż 16 godzin rolę koordynatora merytorycznego i organizacyjnego pełniły różne osoby, zwiększa komfort w prowadzeniu szkoleń i zmniejsza ryzyko, że ewentualne niedociągnięcia wpłyną na postawę wobec szkolenia i ograniczą gotowość do uczenia się.

Zawarte w treści standardu podstawowe wytyczne wymagają dostosowania do specyfiki instytucji świadczącej usługę rozwojową; mogą jednak zostać z pożytkiem spełnione w zdecydowanej większości przypadków. Już w dwuosobowej firmie może powstać klarowny podział ról, w którym jedna osoba dba w danym projekcie o organizację, a druga o merytorykę, zaś obie posługują się prostą listą kontrolną pełniącą rolę procedury organizacji usługi. Z kolei w większych firmach, przy bardziej rozbudowanym zespole, w procedurze organizacji usługi wyodrębnionych będzie więcej ról, a sama procedura może dotyczyć także np. sposobów postępowania w sytuacjach kryzysowych.

Znajdujące się poniżej wskazówki powinny być użyteczne w projektowaniu procedury obsługi usługi rozwojowej, która najpełniej odpowiada specyfice stosującej ją instytucji. Dobrze sformułowana i zakomunikowana, może pełnić rolę mapy prowadzącej przez cały proces, nie zaś biurokratycznego obowiązku stanowiącego dodatkowe obciążenie dla realizujących go osób.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

STWORZENIE PROCEDURY REALIZACJI USŁUGI

Wymieniona w standardzie procedura rozumiana jest jako spis czynności, do których przypisane są role odpowiedzialne za ich wykonanie. Zanim rozpocznie się powierzanie zadań konkretnym osobom, warto bliżej przyjrzeć się wszystkim etapom i czynnościom, które należy wykonać w całym procesie realizacji usługi w taki sposób, aby zapewnić jej pożądaną jakość.

Składowe całego procesu mogą być określone samodzielnie przez jednego wyznaczonego członka zespołu – właściciela, kierownika instytucji bądź menedżera niższego szczebla. W większych instytucjach warto zaprosić do takiego namysłu kilkusobowy zespół, aby upewnić się, że nie pominięto istotnych kroków. Wspólne spotkanie wszystkich osób zaangażowanych w organizowanie usług rozwojowych w ramach instytucji może również okazać się użyteczne, ponieważ pomoże w ujednoliceniu rozumienia całego procesu.

Procedura powinna definiować kolejne etapy realizacji usługi rozwojowej i zadania do wykonania na każdym z nich. Warto także stworzyć odrębną procedurę dla usług realizowanych dla grup (szkolenia, facylitacja, coaching

zespołowy itp.) i dla usług dedykowanych klientowi indywidualnemu (coaching, mentoring, doradztwo zawodowe itp.). W przypadku tych drugich lista czynności organizacyjnych jest zazwyczaj krótsza. Przykładowo schemat dostosowany do specyfiki krótkiego szkolenia i niewielkiej instytucji szkoleniowej może przedstawiać się następująco:

Etap	Zadania
Przed rozpoczęciem szkolenia	Zebranie dostępnych danych o uczestnikach i przekazanie ich do trenera.
	Ustalenie szczegółowych wymagań zamawiającego dotyczących miejsca, sali szkoleniowej, poczęstunku (posiłki wegetariańskie?) i materiałów papierowych.
	Rezerwacja i sprawdzenie miejsca na szkolenie, zamówienie poczęstunku.
	Druk i oprawa materiałów szkoleniowych.
	Wystanie przypomnienia o miejscu i godzinie szkolenia.
	Przygotowanie materiałów papierowych dla trenera.
	Wydrukowanie listy obecności.
W trakcie szkolenia	Przywitanie uczestników.
	Zebranie podpisów na liście obecności.
	Uzgodnienie z trenerem przerw i potwierdzenie ich z dostawcą cateringu.
	Rozdanie i zebranie ankiet ewaluacyjnych.
	Spisywanie uwag uczestników.
Po zakończeniu szkolenia	Archiwizacja materiałów wypracowanych na szkoleniu.
	Posprzątanie sali szkoleniowej.
	Przekazanie listy obecności i ankiet ewaluacyjnych do archiwizacji.
	Rozestanie materiałów do uczestników.
	Stworzenie raportu ewaluacyjnego na podstawie ankiet ewaluacyjnych i informacji przesłanych przez osobę prowadzącą szkolenie.

11

ZDEFINIOWANIE RÓL I PRZYPISANIE ODPOWIEDZIALNOŚCI

Po szczegółowym zdefiniowaniu czynności składających się na proces realizacji usługi rozwojowej warto zastanowić się, jakiego rodzaju podział zadań będzie najlepiej służył ich efektywnej realizacji. Wyodrębnione role i zakresy odpowiedzialności powinny uwzględniać wielkość przedsięwzięcia i możliwości kadrowe instytucji. Mogą być dokonywane na różnym poziomie szczegółowości – m.in. w zależności od doświadczenia i kompetencji osób, które mają je pełnić. Podział zadań musi także uwzględniać ograniczenia czasowe i kosztowe usługi.

Jak wspomniano wcześniej, treść standardu wymienia dwie podstawowe role, jakie powinny zostać uwzględnione w procedurze organizacji usługi rozwojowej:

Kierownik merytoryczny	Odpowiedzialny za nadzór nad kadrą merytoryczną, a także adekwatnym doborem usługi rozwojowej do oczekiwanych rezultatów, zarządza merytorycznymi aspektami planowania i realizacji usługi.
Koordinator	Odpowiedzialny za zarządzanie informacją, kontakt z klientem i organizację usługi.

W przypadkach większych projektów rozwojowych istotne może okazać się również wyodrębnienie innych ról z bardziej szczegółowym podziałem odpowiedzialności. W procedurze można uwzględnić dodatkowo jedną lub więcej z wymienionych poniżej ról:

Kierownik projektu	Powolany w kompleksowych, bardzo rozbudowanych przedsięwzięciach angażujących wielu pracowników instytucji. Jego zadania mogą obejmować zarządzanie całym procesem realizacji usługi, nadzór nad zespołem projektowym, zapewnianie obiegu informacji, podejmowanie istotnych decyzji i reprezentowanie zespołu projektowego na zewnątrz.
Asystent trenera/opiekun grupy	Osoba obecna w trakcie realizacji szkolenia, pomagająca w przygotowaniu pomocy dydaktycznych, materiałów i sali szkoleniowej. Może odpowiadać za dbanie o komfort uczestników, udzielanie im informacji organizacyjnych, kompletowanie dokumentacji itp.
Administrator/specjalista ds. finansowych	Osoba odpowiedzialna za obsługę biurową i logistyczną projektu, prowadzenie odpowiedniej dokumentacji, zawieranie i weryfikację realizacji umów z podwykonawcami i wsparcie administracyjne dla pozostałych członków zespołu.
Specjalista ds. ewaluacji	Osoba odpowiedzialna za bieżące monitorowanie jakości świadczonych usług, prawidłowe i zgodne z terminami finalizowanie poszczególnych działań, analizę i wykorzystywanie informacji pochodzących z zadań ewaluacyjnych.

Wymienione powyżej role są jedynie propozycją wyjściową do dyskusji nad potrzebami danej instytucji. Istotne jest jednak, aby role przede wszystkim ściśle wiązały się z wcześniej zdefiniowanymi etapami i były adekwatne do wydarzeń, jakie mają nastąpić. Po wyborze liczby i rodzaju ról zaangażowanych w proces realizacji usługi warto podjąć następujące kroki:

- dookreślić obowiązujące w instytucji rozumienie istoty każdej z tych ról;
- przyporządkować każde ze zdefiniowanych zadań do jednej z ról i sprawdzić, czy wszystkie zadania zostały rozdysponowane;
- dookreślić zakres odpowiedzialności i stworzyć listę zadań dla każdej roli.

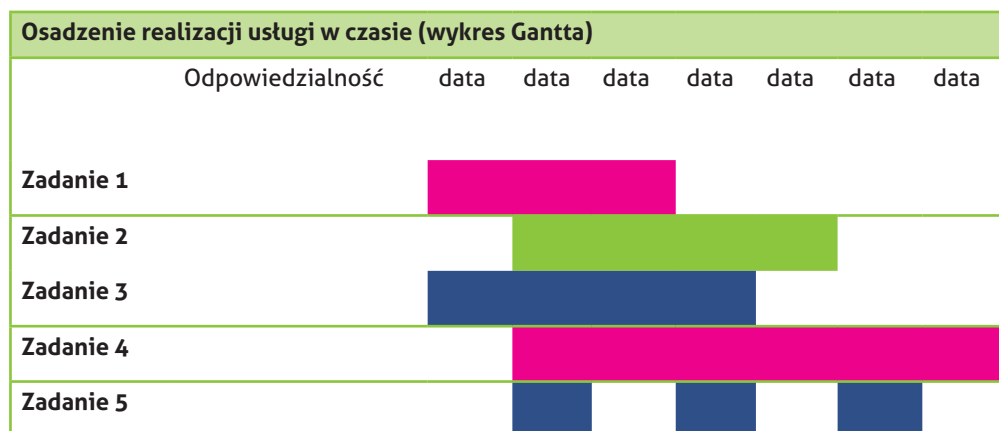
Warto upewnić się, że stworzona w ten sposób procedura będzie dodatkowo spełniała następujące kryteria:

- zdefiniowanie wzajemnych zależności i podległości pomiędzy rolami;
- zadbanie o to, aby poszczególne zakresy obowiązków i odpowiedzialności nie kolidowały ze sobą;
- opisanie dla każdej osoby zakresu odpowiedzialności w sposób zrozumiały i udostępnienie go wszystkim członkom zespołu;
- unikanie potąceń pomiędzy rolami merytorycznymi i organizacyjnymi.

STWORZENIE NARZĘDZI WSPOMAGAJĄCYCH PRAWIDŁOWĄ REALIZACJĘ PROCEDURY

Osadzona w czasie lista czynności potrzebnych do realizacji usługi z podziałem na główne etapy i odpowiedzialnością stanowi procedurę realizacji. Do zebrania informacji i monitorowania całego procesu można dodatkowo wykorzystywać różnego rodzaju narzędzia, których przykłady zamieszczono w tabelach znajdujących się poniżej.

Kluczowe etapy realizacji usługi					
Etap 1:					
Zadanie	Termin realizacji	Osoba odpowiedzialna	Potrzebne zasoby	Uwagi/wytyczne	
1					
2					
3					
4					
5					
Etap 2:					
Zadanie	Termin realizacji	Osoba odpowiedzialna	Potrzebne zasoby	Uwagi/wytyczne	
1					
2					
3					
....					
Macierz zadań i przypisanych do nich ról					
Zadanie	Kierownik	Opiekun merytoryczny	Koordynator	Asystent	TERMIN REALIZACJI
ETAP 1					
1	X				
2				x	
3			x		
4	X				
5				x	
ETAP 2					
6		x			
7		x			
8				x	
9			x		
Zadania dla każdej roli					
Rola/Imię i nazwisko osoby:					
ETAP 1					
Zadania:				Data wykonania	
1					
2					
3					
4					
ETAP 2					
5					
6					
7					



Lista sprawdzająca dla koordynatora lub asystenta szkolenia z przykładowymi zadaniami			
Realizacja		Data	Zadanie
Przed szkoleniem			Zamówienie cateringu.
			Zrobienie i wydrukowanie listy obecności.
			Przygotowanie materiałów szkoleniowych.
W trakcie szkolenia			Powitanie uczestników, wskazanie sali, szatni itp.
			Zebranie podpisów na liście obecności.
			Potwierdzenie z hotelem rezerwacji na obiad.
			Zebranie uwag uczestników.
Po szkoleniu			Sfotografowanie materiałów powstałych na szkoleniu.
			Posprzątanie sali szkoleniowej.
			Wysłanie fotografii materiałów do uczestników.



STANDARD 12.
INSTYTUCJA ORGANIZUJE USŁUGI
W WARUNKACH ZAPEWNIAJĄCYCH
KOMFORT UCZESTNIKÓW I HIGIENĘ PRACY
UMYSŁOWEJ

STANDARD 12. INSTYTUCJA ORGANIZUJE USŁUGI W WARUNKACH ZAPEWNIAJĄCYCH KOMFORT UCZESTNIKÓW I HIGIENĘ PRACY UMYSŁOWEJ

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Oczekiwania wobec warunków, w jakich realizowane są usługi rozwojowe, różnią się w zależności od typu usługi, branży, doświadczeń uczestników i ponoszonych przez nich kosztów. *Standardy* nie odwołują się do warunków, które znacząco wpływają na komfort i stan psychofizyczny uczących się osób, a przez to – na efekty uczenia się. Przykłady trudności wynikających z niewystarczającej troski o warunki realizacji usług rozwojowych dla grup to m.in.: niedostateczne lub nieodpowiednie oświetlenie powodujące zmęczenie wzroku, zbyt wysoka lub zbyt niska temperatura, hałas wynikający z niewłaściwego wyciszenia pomieszczeń albo filary na środku sali utrudniające kontakt wzrokowy z prowadzącymi. W przypadku realizacji usług dla osób indywidualnych zaniedbaniem może być dodatkowo niemożność zapewnienia poufności rozmowy wynikająca np. z nadmiernego przeszklenia pomieszczenia, niedostatecznego wyciszenia, braku drzwi.

Treść standardu odnosi się do 7 podstawowych czynników, które traktuje się jako istotne dla komfortu pracy intelektualnej wykonywanej głównie w pozycji siedzącej: odpowiednia do liczebności uczestników usługi powierzchnia, dostęp do światła dziennego i sztucznego oświetlenia, odpowiednia temperatura powietrza, nasilenie hałasu, czystość, dostęp do zaplecza sanitarnego oraz adekwatne do specyfiki usługi umeblowanie i aranżacja wnętrza. Dodatkowym, wykraczającym ponad standard sposobem zapewniania uczestnikom komfortu może być wyznaczenie odrębnej przestrzeni do odpoczynku w czasie przerw zapewniającej dostęp do napojów i poczęstunku oraz pozwalającej na łatwe wietrzenie i porządkowanie sali szkoleniowej.

Instytucje świadczące usługi rozwojowe dysponujące własną infrastrukturą mogą w znacznym stopniu kontrolować wymienione powyżej parametry. Bardzo wiele usług realizuje się jednak w siedzibie zamawiającej je organizacji, w hotelach, salach konferencyjnych, ośrodkach szkoleniowych. W takiej sytuacji zapewnienie właściwych warunków realizacji usługi staje się kwestią odpowiedniego zdefiniowania oczekiwań i kierowania się nimi w wyborze miejsca.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

OPRACOWANIE ZGODNYCH ZE STANDARDEM KRYTERIÓW WYBORU MIEJSCA REALIZACJI USŁUGI

Instytucje oferujące możliwość korzystania z sal dydaktycznych nie zawsze są świadome kryteriów wpływających na komfort realizowanych w nich usług, zaś podawane przez nie informacje bywają niepełne. Stworzenie listy wymagań wobec miejsca realizacji usługi może usprawnić prowadzenie rozmów z ośrodkami konferencyjnymi/szkoleniowymi i zagwarantować, że oczekiwania wobec nich zostaną klarownie zakomunikowane i uzgodnione. W zależności od świadczonych przez firmę szkoleniowo-doradczą usług rekomenduje się, by stworzyć odrębną listę wymagań dla wyboru miejsca realizacji usługi grupowej i usługi indywidualnej.

Wymienione w standardzie wskaźniki opisują podstawowe czynniki komfortu dostosowane do większości realizowanych usług. Warto jednak zastanowić się nad ich rozbudowaniem lub modyfikacją w taki sposób, by uwzględnić dodatkowe oczekiwania wynikające ze specyfiki usługi lub jej grupy docelowej. Modyfikacja może być oczywista i niezbędna (np. w przypadku szkolenia z zakresu obsługi maszyn potrzebny będzie dostęp do nich) albo pomocna ze względu na zaplanowane działania (np. dodatkowa sala do ćwiczeń w małych grupach). W przypadku usług indywidualnych należy pamiętać, że miejsce ich realizacji ma służyć zapewnieniu warunków poufności prowadzonej rozmowy, co gwarantuje odrębne, wyciszone i nieprzeszkłone pomieszczenie. Gdy usługi indywidualne realizowane są zdalnie, np. za pośrednictwem komunikatorów internetowych, telefonu, należy zadbać o komfort obu rozmówców np. przez sprawdzenie wymagań technicznych i przetestowanie jakości połączenia.

Czasem warto także wziąć pod uwagę korzyści wynikające z realizacji usługi poza siedzibą zamawiającego, które m.in. niosą za sobą możliwość pełniejszego zaangażowania się uczestników dzięki „oderwaniu się” od toczących się w miejscu pracy aktywności.

Opracowując listę wymagań wobec – przykładowo – sal szkoleniowych, warto zwrócić się do prowadzących lub kierownika merytorycznego z następującymi pytaniami:

- Na czym polega specyfika tego szkolenia? Co jest szczególnie ważne dla komfortu trenera i uczestników?
- Jakie warunki będą wspomagały proces uczenia się?
- Czego unikać za wszelką cenę?

SPRAWDZANIE WARUNKÓW W MIEJSCU REALIZACJI USŁUGI

O ile to możliwe, instytucja świadcząca usługi powinna z wyprzedzeniem wydelegować osobę, która sprawdzi, czy deklarowane przez ośrodek warunki rzeczywiście zostały spełnione. Pomocna w tej sytuacji może być poniższa tabela zawierająca przykładowe kryteria wyboru sali szkoleniowej na dwudniowe szkolenie z komunikacji interpersonalnej.

Kryteria wyboru – konieczne	Spełnia	Nie spełnia
Przestrzeń dla 14 uczestników, w tym możliwość ustawienia krzeseł w podkowę.		
Dostęp do światła dziennego.		
Układ sali pozwalający na swobodny kontakt wzrokowy między uczestnikami.		
Możliwość wykorzystania innej, dodatkowej sali do pracy w grupach.		
Możliwość zorganizowania posiłku i przerw kawowych na miejscu.		
Cena poniżej 700 zł/dzień.		
Kryteria wyboru – sprzyjające	Spełnia	Nie spełnia
Lokalizacja – łatwy dojazd, możliwość zakwaterowania na miejscu, parking.		
Wyposażenie sali.		
Spokojne otoczenie i miejsce na odpoczynek uczestników.		



STANDARD 13.

**INSTYTUCJA PLANUJE CZAS REALIZACJI
USŁUGI W SPOSÓB SPRZYJAJĄCY
KOMFORTOWI UCZESTNIKÓW I HIGIENIE
PRACY UMYSŁOWEJ**

STANDARD 13. INSTYTUCJA PLANUJE CZAS REALIZACJI USŁUGI W SPOSÓB SPRZYJAJĄCY KOMFORTOWI UCZESTNIKÓW I HIGIENIE PRACY UMYSŁOWEJ

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Planowanie czasu pracy w sposób sprzyjający komfortowi uczestników i higienie pracy umysłowej ma na celu zapewnienie optymalnej efektywności uczenia się. Odpowiednie zaprojektowanie harmonogramu usługi i dopasowanie go do celów i metod pracy oraz uwzględnienie w nim potrzeb i specyfiki odbiorców jest podstawą w spełnianiu tego standardu.

Podobnie jak w przypadku standardu opisującego miejsce realizacji usługi, proponowane wytyczne dotyczące czasu trwania modułów i zajęć w ciągu dnia oraz sposobu zaplanowania przerw odpowiadają większości typowych usług grupowych. W przypadku usług indywidualnych czas jednorazowego spotkania jest zazwyczaj na tyle krótki (45–90 minut), że nie wymaga przerw. To, o co należy przede wszystkim zadbać, to adekwatny dobór liczbyspotkań i ich częstotliwości do tematu usługi i oczekiwanych rezultatów. Niezależnie zatem od formy usługi (indywidualna *versus* grupowa) nadrzędnym kryterium jest dopasowanie czasu pracy do specyfiki realizowanych celów i optymalnej metody ich osiągnięcia – w określonych sytuacjach możliwe jest więc zaplanowanie go w sposób inny niż rekomendowany.

Powody odejścia od standardu powinny mieć jednak charakter „dydaktyczny”, a nie „organizacyjny” – standard ma na celu przeciwdziałanie sytuacjom, w których źle pojmowane dążenie do efektywnego wykorzystania czasu pracy prowadzącego lub uczestników staje się nadmiernie obciążające i przez to obniża jakość uczenia.

Wpływające na jakość usługi rozwojowej rozplanowanie czasu jej realizacji może dotyczyć harmonogramu zajęć oraz uwzględnianych w jego ramach przerw na odpoczynek i posiłki w obrębie danego modułu czy zjazdu. W drugiej kolejności warto również wziąć pod uwagę to, w jaki sposób czas przeznaczony na udział np. w szkoleniu wpływa na inne zobowiązania uczących się osób i na ile pomaga im godzić rolę uczestnika z pozostałymi pełnionymi rolami.

Wytyczne zawarte w *Standardach* mają charakter uniwersalny – dobrą praktyką jest więc zawężenie ich w sposób, który najlepiej odpowiada usługom świadczonym przez daną instytucję. Przedstawione poniżej wskazówki mogą być pomocne w modyfikacji planu usługi w zależności od jej celów, formy i potrzeb docelowej.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

DOPASOWANIE HARMONOGRAMU USŁUGI DO CELÓW I FORM PRACY

Sposób rozplanowania w czasie działań związanych z uczeniem się ma istotny wpływ na jego efektywność – i to w sposób, który wykracza poza przyczyny „energetyczne”, tj. związane ze spadkiem gotowości do uczenia się wraz z narastającym zmęczeniem. Na przykład w psychologii pamięci od XIX wieku wskazuje się na prawidłowość, zgodnie z którą uczenie się nowego materiału w serii sesji rozproszonych w czasie jest bardziej efektywne niż w wypadku

uczenia się w jednym intensywnym bloku. Dlatego planując czas szkolenia, warto poszukiwać równowagi między często branymi pod uwagę parametrami „organizacyjnymi” (takimi jak czas i koszty dojazdu do miejsca szkoleń lub częstotliwość, z jaką organizacja jest gotowa odrywać swoich pracowników od zadań zawodowych) a uwarunkowaniami związanymi bezpośrednio z celami i formą pracy.

W przypadku różnorodnych usług grupowych uczenie się jest tylko jednym z możliwych i pożądaných efektów charakterystycznych głównie dla usługi szkoleniowej. Realizując usługę facylitacji, częściej przyświeca nam cel nadrzędny związany nie tyle z uczeniem się, co z wypracowaniem przez grupę konkretnego rozwiązania. Grupa, pracując razem wokół konkretnego tematu, uczy się, jednakże jest to pochodna procesu, a nie jego główna funkcja. Dlatego planując harmonogram usług grupowych typu facylitacja, należy wziąć pod uwagę czas niezbędny na zastosowanie wybranych metod i technik (np. planistycznych, generowania rozwiązań, sesji twórczego myślenia), które pomogą grupie w osiągnięciu zdefiniowanego produktu/rezultatu.

Proces uczenia się w przypadku usług indywidualnych zachodzi w jeszcze innym tempie niż w przypadku usługi grupowej. Realizując np. proces coachingowy, musimy m.in. uwzględnić fakt, iż rozwój następuje nie tylko podczas sesji, ale przede wszystkim pomiędzy nimi, kiedy klient ma możliwość eksperymentowania z nowymi zachowaniami lub wdrażaniem i testowaniem wypracowanych rozwiązań. Dlatego planując przebieg procesu coachingowego, trzeba uwzględnić czas na aktywność klienta pomiędzy sesjami.

Przedstawione poniżej przykłady ilustrują najbardziej popularne czynniki mające wpływ na decyzje o planowaniu czasu usługi grupowej.

- **Szkolenia skoncentrowane na przekazywaniu wiedzy**, w których dominującą metodą pracy jest wykład lub prezentacja uzupełniane przez dyskusję, pogładową analizę studiów przypadku czy wykonywanie innych zadań pomocnych w zapamiętywaniu treści, powinny uwzględniać ograniczone możliwości przyswajania informacji przez uczestników, zmęczenie powodowane przez wykładowe formy pracy i przytaczaną wcześniej prawidłowość dotyczącą większej efektywności rozproszenia uczenia w czasie. Bardziej efektywne będzie więc proponowanie uczestnikom stosunkowo krótkich modułów szkoleniowych przerywanych częstszymi niż zwykle przerwami. Kursy trwające większą liczbę godzin warto wówczas planować w perspektywie tygodni lub miesięcy.
- **Szkolenia skoncentrowane na ćwiczeniu umiejętności**, w których istotne jest trenowanie nowych zachowań w rzeczywistych lub symulowanych sytuacjach. Rozwiązywanie zadań i problemowych studiów przypadku, samoobserwacja i korzystanie z indywidualnej i zbiorowej informacji zwrotnej zapewniają zwykle wyższy poziom energii, są mniej obciążające, jeżeli chodzi o ilość nowych wiadomości, oraz wymagają większej ilości czasu na wykonanie i omówienie ćwiczeń. Sugeruje to organizację dłuższych bloków zajęć, często trwających dzień lub dwa. Warto równocześnie wziąć pod uwagę to, że rozłożenie tego rodzaju szkoleń w czasie (np. 2 + 1 + 1 dni zamiast 4-dniowego zjazdu) daje uczestnikom możliwość trenowania nowo nabytych umiejętności w rzeczywistych warunkach, również pomiędzy kolejnymi spotkaniami. Możliwość taką można wzmocnić, proponując różnego rodzaju

„prace domowe”, a także poświęcając część czasu w późniejszych modułach na podsumowanie wniosków i refleksję nad dotychczasowym stosowaniem rezultatów szkolenia.

- **Facylitacja pracy grupy ukierunkowana na wytworzenie określonego produktu** będzie wymagała zaplanowania w taki sposób, aby nie tylko pozwolić na pełne zastosowanie adekwatnych do celu narzędzi i metod, ale też umożliwić interwencję w relacje interpersonalne i dynamikę grupy, o ile stanowią one przeszkodę w realizacji uzgodnionych celów. Warto zwrócić uwagę na to, że praca facylitacyjna nad konkretnymi rozwiązaniami bazuje na zasobach grupy, może być zatem wyczerpująca. Może również wymagać konfrontacji z praktyką – przetestowania lub skonsultowania rozwiązań opracowanych na pewnym etapie, a następnie dalszego ich rozwijania. Będzie to wymagało przerw pomiędzy kolejnymi sesjami.
- **Formy pracy grupowej opierające się na dostarczaniu uczestnikom doświadczeń** związanych z intensywnymi relacjami z innymi, dynamiką funkcjonowania grupy jako całości, a także skoncentrowane na głębokim doskonaleniu kompetencji osobistych i interpersonalnych (np. trening interpersonalny, warsztaty dynamiki grupowej) mogą wymagać intensywnego, dłuższego zanurzenia w sytuację pracy w grupie. Pozwala to na stopniowe przygotowywanie uczestników do coraz większej otwartości; wspieranie ich w udzielaniu sobie rozbudowanej informacji zwrotnej czy też zauważaniu ujawniających się mechanizmów grupowych. Z różnych względów istotne może być ponadto, by doświadczenia uczestników pochodzące z sytuacji szkoleniowej były poddawane refleksji i omawiane w trakcie trwania zajęć, nie zaś poza nimi. W związku z tym metodologicznie uzasadniony sposób planowania różnego rodzaju treningów interpersonalnych, warsztatów psychoedukacyjnych i samorozwojowych, a także szkoleń poświęconych budowaniu zespołów i rozwijaniu umiejętności współpracy może opierać się na jednym intensywnym spotkaniu trwającym kilka dni i wypełniającym uczestnikom niemal cały czas poza snem i posiłkami.

Intensywne relacje interpersonalne i dynamika grupy, stanowiące niezwykle pożądany kontekst dla uczenia się w ostatnim z wymienionych przykładów, są oczywiście obecne również w szkoleniach mających zupełnie inne cele. Warto pamiętać, że intensywność i nieprzewidywalność interakcji pomiędzy uczestnikami rośnie proporcjonalnie do ilości czasu, jaki spędzają we własnym towarzystwie – a także do poziomu zaangażowania, jakiego oczekuje od nich proponowana na szkoleniu forma pracy. Dłuższe zjazdy szkoleniowe stanowią więc większe wyzwanie dla kompetencji metodycznych i interpersonalnych kadry dydaktycznej. Prowadzący musi być wówczas zdolny do takiego kierowania dynamiką relacji wewnątrz grupy, by utrzymać koncentrację na zadaniu i nie poddać się zakłócającym ją czynnikom. Stwierdzenie to można potraktować jako kolejny argument przemawiający za podziałem większości długich kursów na krótsze moduły.

DOPASOWANIE HARMONOGRAMU USŁUGI DO SPECYFIKI GRUPY

Uzupełnieniem refleksji pozwalającej na dopasowanie harmonogramu do celów i metod rozwojowych może być bliższe przyjrzenie się potrzebom uczestników wynikającym ze specyfiki pełnionych przez nich ról. Planowanie usługi w sposób

sprzyjający komfortowi uczestników może oznaczać m.in. branie pod uwagę czasu dojazdu do miejsca jej realizacji, dogodności połączeń komunikacyjnych, a także różnego typu zobowiązań zawodowych i rodzinnych.

Oczekiwania uczestników dotyczące sposobu rozplanowania usługi można poznać, zwracając się do nich bezpośrednio, np. w trakcie diagnozy potrzeb. W praktyce wprowadzane przez instytucje rozwiązania sprzyjające dopasowaniu np. czasu szkolenia do potrzeb konkretnej grupy są zwykle oparte na ich dotychczasowym doświadczeniu i negocjacjach z osobami zainteresowanymi przesunięciem terminu szkolenia. W poniższej tabeli znajdują się przykładowe rozwiązania pozwalające dopasować czas szkolenia do wybranych charakterystyk uczestników. Rozwiązanie to może być z powodzeniem stosowane również w przypadku realizacji innych niż szkolenia usług grupowych.

Grupa	Przykładowe rozwiązania
Osoby dojeżdżające z daleka	Pierwszy dzień szkolenia rozpoczyna się i kończy później, ostatni dzień kończy się wcześniej.
Osoby pracujące, uczestniczące w szkoleniu z własnej inicjatywy	Wykorzystywanie weekendów, „mostów” pomiędzy świętami, aby łatwo było wziąć urlop, pogodzić szkolenie z pracą.
Osoby pracujące, delegowane przez pracodawcę	Szkolenia w godzinach pracy.
Osoby obciążone licznymi zadaniami, doświadczające trudności w rezerwowaniu czasu na „duże” bloki szkoleniowe	Bardzo krótkie, regularne zajęcia prowadzone w nietypowych porach dnia (np. o 7:00 rano lub 9:00 wieczorem).



STANDARD 14.

**INSTYTUCJA DYSPONUJE RÓŻNORODNYMI
ŚRODKAMI TECHNICZNYMI I MATERIAŁAMI
WSPIERAJĄCYMI REALIZACJĘ USŁUGI**

STANDARD 14. INSTYTUCJA DYSPONUJE RÓŻNORODNYMI ŚRODKAMI TECHNICZNYMI I MATERIAŁAMI WSPIERAJĄCYMI REALIZACJĘ USŁUGI

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Przemyślane, planowe wykorzystanie różnorodnych pomocy i materiałów ułatwia przyswajanie wiedzy, pomaga usprawniać proces uczenia się czy też wspiera grupę w efektywnej pracy wokół wypracowania pożądanych rezultatów. Wynika to m.in. z możliwości wykorzystania wielu sposobów prezentacji tych samych treści, uwzględnienia różnych preferencji i stylów uczenia się uczestników, ustrukturyzowania tematu i dyskusji, wizualizacji pomysłów i rozwiązań, uatrakcyjnienia procesu pracy czy też uczynienia go bardziej kreatywnym.

To, jakiego rodzaju materiały i środki będą szczególnie pomocne dla uczestników, zależy w znacznym stopniu od celu, tematu i formy usługi. Korzystanie z różnego rodzaju pomocy nie może stanowić celu samego w sobie – efektem będzie wówczas prawdopodobnie przyćmienie sensu i treści usługi przez „gadżety” mające je uatrakcyjnić. W związku z tym zawarte w opisywanym standardzie oczekiwania nie dotyczą stosowania przez prowadzących różnych środków technicznych, ale raczej oddania tych środków do dyspozycji prowadzącego. Tak, aby mógł z nich korzystać w miarę potrzeb.

Podstawowe pomoce wymieniane w standardzie (tablica lub blok papierowy oraz rzutnik multimedialny) zostały wybrane ze względu na powszechność ich wykorzystania oraz użyteczność w graficznym ilustrowaniu przekazywanej wiedzy bądź wypracowywanych rozwiązań. Pozwala to z jednej strony na wspieranie miniwykładów i instruktaży wcześniej przygotowanymi schematami, diagramami, danymi itp., a z drugiej na bieżące reagowanie na to, co dzieje się w trakcie sesji (np. wykorzystanie tablicy do podsumowania wniosków z dyskusji) czy też prowadzenie grupy przez kolejne etapy, które są ważne w pracy nad danym zagadnieniem.

Rozszerzenie tego podstawowego zakresu może wynikać w oczywisty sposób ze specyfiki usługi (np. konieczność udostępnienia wózków widłowych w trakcie kursu dla ich operatorów). Mniej oczywiste rozwiązania będą natomiast polegały na poszukiwaniu różnorodnych nowoczesnych narzędzi uatrakcyjnających i wzbogacających pracę w trakcie szkolenia, a także wspierających samodzielne uczenie się uczestników po jego zakończeniu. W przypadku sesji facylitowanych stosowanie różnorodnych narzędzi nie tylko uatrakcyjni pracę grupy i wizualizuje jej efekty (np. specjalne tablice samoprzylepne, kolorowe markery, różnorodne kształty kart typu *post-it*), ale również organizuje proces pracy grupy wokół konkretnego narzędzia (np. karty dialogowe, klocki).

Znajdujące się poniżej przykładowe propozycje mogą posłużyć jako punkt wyjścia dla namysłu prowadzącego do rozszerzenia repertuaru środków i materiałów, z jakich korzysta instytucja. Wiele spośród nich można zacząć stosować bez ponoszenia znacznych kosztów, przyczyniając się jednocześnie do zwiększenia atrakcyjności i skuteczności oferowanych przez instytucję usług.

POSZERZENIE REPERTUARU WYKORZYSTYWANYCH ŚRODKÓW I MATERIAŁÓW

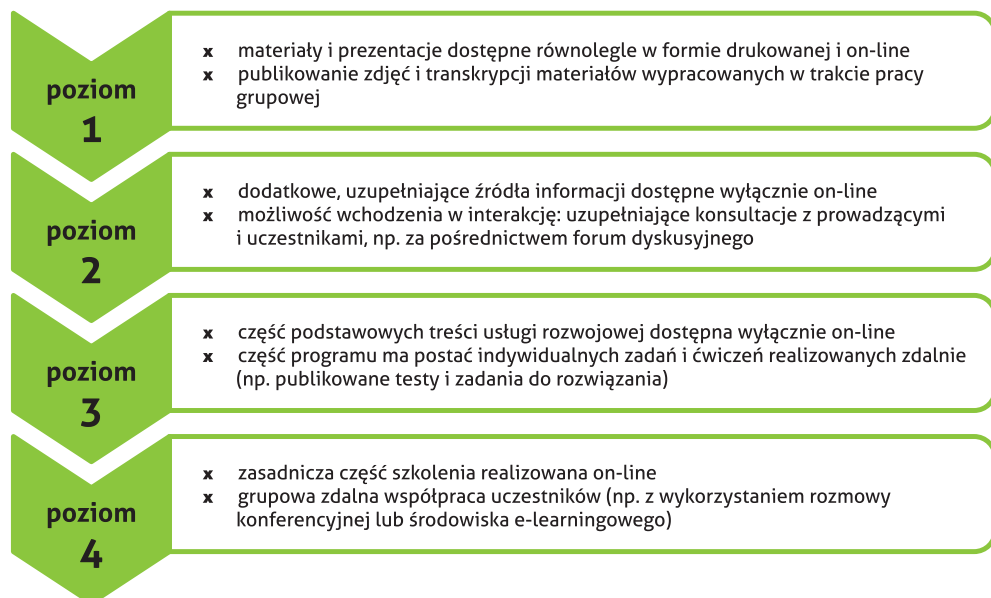
Namysł nad wyborem stosowanych środków i materiałów warto rozpocząć od zestawienia wszelkich pomocy i sprzętów, jakie są stosowane i dostępne przy realizacji usług grupowych i indywidualnych w danej instytucji. Bardzo możliwe, że narzędzia wykorzystywane przez część prowadzących mogłyby być z powodzeniem zastosowane przez innych.

Kolejnym krokiem może być stworzenie i przeanalizowanie listy potencjalnych środków i materiałów, które można wykorzystywać przed, w trakcie lub po realizacji usługi lub udostępniać uczestnikom w trakcie przerw/wypożyczać na określony czas. Niektóre z wielu możliwości zostały wymienione poniżej:

- plansze prezentujące w graficzny sposób koncepcje wykorzystywane na szkoleniu;
- pomoce do wizualizacji, facylitacji i moderacji typu kartki *post it*, markery, maty samoprzylepne, chmurki, kartki samoprzylepne w różnych kształtach i kolorach, karty dialogowe, klocki;
- fotografie modelowych efektów pracy w danej dziedzinie; fotografie kolejnych etapów pracy nad jakimś wytworem; trójwymiarowe, plastyczne modele i fantomy;
- nagrania prezentujące modelowe lub niepożądane zachowania w rzeczywistych lub symulowanych sytuacjach;
- kamera wideo wykorzystywana do nagrywania i analizowania zachowania uczestników;
- programy komputerowe wspierające proponowane uczestnikom gry i symulacje;
- programy komputerowe wspierające ćwiczenie umiejętności (np. językowe, programistyczne);
- narzędzia internetowe wspierające wymianę doświadczeń między uczestnikami (telekonferencje, czaty, fora dyskusyjne, platformy wymiany wiedzy, bazy wiedzy);
- czasopisma, literatura fachowa i materiały multimedialne udostępniane uczestnikom po zakończeniu szkoleń;
- arkusze samoobserwacyjne, kwestionariusze i ankiety wspierające samoświadomość uczestników, także z możliwością zdalnego wypełnienia w aplikacji internetowej (np. za pomocą telefonu komórkowego) i bezpośredniej analizy wyników indywidualnych lub grupowych;
- testy psychometryczne (o ile wynika to z celów usługi i prowadzący ma odpowiednie kwalifikacje do ich stosowania).

E-learning traktowany jako dominująca forma świadczenia usług rozwojowych wymaga szeregu zabiegów i rozwiązań, które są specyficzne wyłącznie dla niego – nie stanowi więc głównego obszaru zainteresowania w niniejszej publikacji. Korzystanie z różnych wariantów zdalnego nauczania stanowi jednak doskonały sposób na uzupełnienie innych usług rozwojowych i utrwalenie ich efektów.

Intensywność wykorzystywania narzędzi internetowych można z łatwością regulować, przechodząc od traktowania internetu jako medium służącego utrwalaniu i upowszechnieniu treści wypracowanych na spotkaniach „twarzą w twarz” aż do przenoszenia znacznej części aktywności edukacyjnej do środowiska wirtualnego. Obrazuje to schemat znajdujący się poniżej.



Instytucje świadczące usługi rozwojowe zmierzające do rozszerzania repertuaru pomocy będą prawdopodobnie zainteresowane stosowaniem rozwiązań z poziomu 1 lub 2. Wydaje się on atrakcyjny ze względu na korzyści uzyskiwane relatywnie małym kosztem: publikowanie materiałów na stronie i obsługa forum dyskusyjnego nie wymaga zaawansowanych umiejętności ani od prowadzących, ani od uczestników, a może przynieść znaczące korzyści. W wielu wypadkach będzie to więc wartościowy zabieg sprzyjający jakości efektów usługi rozwojowej.



STANDARD 15.
INSTYTUCJA JEST PRZYGOTOWANA DO
REAGOWANIA NA NIEPRZEWIDZIANE
SYTUACJE I ZASTRZEŻENIA KLIENTÓW

STANDARD 15. INSTYTUCJA JEST PRZYGOTOWANA DO REAGOWANIA NA NIEPRZEWIDZIANE SYTUACJE I ZASTRZEŻENIA KLIENTÓW

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Każda instytucja świadcząca usługi rozwojowe spotyka się okazjonalnie z nieprzewidzianymi kryzysowymi sytuacjami. Zarówno tymi, które wynikają z niedopełnienia obowiązków lub niewłaściwego zachowania jej pracowników, jak i tymi, które wywołane zostały przyczynami zewnętrznymi, nieszczęśliwymi wypadkami. O profesjonalizmie kadry i organizacji świadczy efektywność radzenia sobie z nimi i – o ile to możliwe – przeciwdziałanie ich ponownemu wystąpieniu.

Zaplanowanie odpowiedniej reakcji na wszystkie nieprzewidziane sytuacje jest niemożliwe. Przygotowanie procedur reagowania w wypadku najczęściej zdarzających się lub obciążonych najbardziej dotkliwymi konsekwencjami problemów pozwoli jednak ustrzec się przynajmniej części kosztów finansowych, czasowych lub wizerunkowych związanych z niespodziewaną sytuacją kryzysową.

Najczęstsze powody skłaniające instytucje do uruchamiania „awaryjnych” sposobów reagowania wiążą się z odbiorcami ich usług – ich satysfakcją, ale także zapewnieniem im bezpieczeństwa, a z drugiej strony ochroną przed ich ryzykownym lub agresywnym zachowaniem. Poniższe przykłady mogą być pomocne w zidentyfikowaniu sytuacji wymagających uregulowania.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

STWORZENIE PROCEDURY REKLAMACJI

Opracowanie jasnego, dostępnego dla uczestników dokumentu opisującego procedurę reklamacji zaplanowano przede wszystkim jako sposób wspierania jakości usług przez pełniejszą ochronę praw klientów instytucji świadczących usługi rozwojowe. Z perspektywy takiej instytucji można jednak postrzegać ją również jako narzędzie klarownego definiowania wzajemnych zobowiązań umożliwiające z jednej strony zadbanie o potrzeby niezadowolonego klienta i ograniczenie negatywnych konsekwencji konfliktu, z drugiej zaś ochronę przed nieuzasadnionymi roszczeniami.

Próba opracowania procedury reklamacji postawi pracowników instytucji przed podstawowym pytaniem: „Za co jesteśmy gotowi wziąć odpowiedzialność?”. Odpowiedź będzie wymagała rozstrzygnięcia, które z aspektów świadczonej usługi mogą być przedmiotem gwarancji, które zaś odnoszą się do rezultatów pożądaných, lecz zbyt zależnych od wielu czynników, aby niedopełnienie ich traktować jako zarzut wobec instytucji.

Warto odwołać się do konkretnych przykładów. Kadra zarządzająca instytucji może zadać sobie pytanie, na ile uprawnione jest oczekiwanie zadośćuczynienia od instytucji w sytuacji, gdy:

- usługa rozwojowa nie odbyła się ze względu na nieobecność prowadzącego;
- prowadzący był wobec uczestników niegrzeczny i opryskliwy;
- prowadzący zmodyfikował bez konsultacji z uczestnikami program, bo uznał, że potrzebują oni innego rodzaju umiejętności/treści;
- prowadzący uzgodnił z uczestnikami cele i program, którego następnie nie udało się zrealizować ze względu na wiele dygresji pojawiających się w trakcie dyskusji;

- konflikt pomiędzy dwoma uczestnikami doprowadził do otwartego sporu i opuszczenia sali szkoleniowej przez część uczestników;
- usługa odbywała się w warunkach zgodnych z ofertą i dalekich od rażącej niedogodności, ale nieodpowiadających części uczestników, którzy skarżyli się na zbyt mało miejsc parkingowych, niesmaczne posiłki;
- usługa była prowadzona w sposób adekwatny do jej celów, ale otrzymała od większości uczestników niskie oceny w ankietach ewaluacyjnych.

Odpowiedź na to pytanie może okazać się pomocna w definiowaniu klarownych warunków reklamacji usługi. Sformułowanie rozstrzygnięcia, zgodnie z którym np. „instytucja odpowiada za zapewnienie kompetentnego prowadzącego, sprzyjających warunków do uczenia się i koncentracji na uzgodnionym z uczestnikami programie, ale nie gwarantuje osiągnięcia efektów edukacyjnych ani satysfakcji z ich osiągania” wystarczy przetłumaczyć na listę warunków, po spełnieniu których reklamacja jest uzasadniona, a następnie na możliwe formy zadośćuczynienia (np. powtórzenie usługi lub jej wybranych modułów, zwrot części kosztów).

ZAPLANOWANIE SPOSOBU REAGOWANIA NA WYBRANE SYTUACJE TRUDNE

Instytucja może również przygotować się na zdarzenia kryzysowe. Priorytetem w tego typu sytuacjach powinno być zapewnienie bezpieczeństwa uczestnikom i prowadzącym, w dalszej perspektywie powrót do realizacji celów usługi. Przytoczone poniżej przykłady wydają się najbardziej uniwersalne w kontekście realizacji różnych usług indywidualnych i grupowych oraz potencjalnie istotne dla wielu instytucji.

Przykładowe sytuacje trudne	Rozwiązania do rozważenia
Nieszczęśliwe wypadki lub nagłe pogorszenie stanu zdrowia uczestnika	Ubezpieczenie od odpowiedzialności cywilnej. Przeszkolenie kadry dydaktycznej z zasad BHP i udzielania pierwszej pomocy. Instalacja ogólnodostępnej apteczki zawierającej podstawowe materiały opatrunkowe.
Choroby lub inne sytuacje powodujące nieobecność prowadzącego	Jasne oczekiwania wobec prowadzących, dopuszczalne przyczyny nieobecności, osoby, które powinny zostać o niej poinformowane. Zasady informowania uczestników o nowym terminie; ewentualnym zwrocie kosztów (zawarte w umowie, regulaminie realizacji usługi w zasadach reklamacji). Wyznaczenie z wyprzedzeniem osób mogących zastępować innych prowadzących.
Nieobecność znacznej części grupy utrudniająca lub uniemożliwiająca realizację programu	Zawarcie w umowie z zamawiającym informacji o minimalnej liczbie uczestników umożliwiającej przeprowadzenie usługi. Ustalenie katalogu możliwych rozwiązań proponowanych uczestnikom, którzy są obecni (np. przełożenie zajęć, zmiana formy pracy na indywidualną itp.).
Obecność podczas realizacji usługi osób nietrzeźwych lub uniemożliwiających pracę w inny sposób	Uzgodnienie z prowadzącymi warunków, które uzasadniają wykluczenie uczestnika z dalszej części szkolenia. Wprowadzenie wybranych zapisów odnoszących się do tego zagadnienia do umowy z organizacją zamawiającą usługę lub do obowiązujących w instytucji zasad rozpatrywania reklamacji.



STANDARD 16.
INSTYTUCJA DYSPONUJE SPÓJNĄ
KONCEPCJĄ FUNKCJONOWANIA
OKREŚLAJĄCĄ JEJ SPOSÓB DZIAŁANIA
I KIERUNKI ROZWOJU

ROZDZIAŁ 5

STOSOWANIE STANDARDÓW DOTYCZĄCYCH ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ USŁUG ROZWOJOWYCH

PREZENTACJA GRUPY TEMATYCZNEJ STANDARDÓW

Dotychczas opisywane grupy standardów koncentrowały się na etapach i elementach bezpośrednio związanych z realizacją usługi rozwojowej: jej przebiegu, kompetencjach osób zaangażowanych w jej realizację oraz warunkach, w jakich się odbywa. Ostatnia, czwarta grupa poszerza tę perspektywę o to, co pozostaje zwykle na drugim planie – kontekst organizacyjny i wybrane wewnętrzne procesy w mniej lub bardziej bezpośredni sposób wpływające na jakości zapewnianych usług.

Stopniowe pojawianie się systematycznych, uzgodnionych procedur i praktyk regulujących sposób działania jest naturalnym elementem rozwoju każdej instytucji. Sprawia, że to, co u początku jej funkcjonowania jest spontanicznym wysiłkiem ludzi podejmujących się wspólnie jakiegoś przedsięwzięcia, zamienia się w zorganizowany, stabilny sposób działania prowadzący w powtarzalny sposób do przewidywalnych wyników. Dzięki temu możliwe jest tworzenie kapitału intelektualnego, który wykracza poza wiedzę i doświadczenie pracowników, praca nad doskonaleniem jakości usług dająca długofalowe, trwałe efekty, a także budowanie organizacji trwających dłużej niż zaangażowanie poszczególnych ich członków.

To, co napisano powyżej, nie oznacza oczywiście, że sam fakt istnienia procedur związanych z zapewnianiem jakości automatycznie wpływa na jej podniesienie. Bez większego wysiłku można wyobrazić sobie organizacje, w których tego rodzaju regulacje stosowane są w sposób nadmiernie zbiurokratyzowany, mechaniczny, wymagający dodatkowego wysiłku, ale nieznajdujący przełożenia na realne rezultaty. Wyzwaniem w zarządzaniu każdą instytucją jest projektowanie takich procesów i standardów pracy, które z jednej strony pozwalają automatyzować pewne działania i nie projektować ich, za każdym razem na nowo wyważając otwarte drzwi, a z drugiej strony nie stanowią nadmiernego obciążenia utrudniającego koncentrowanie się na podstawowych zadaniach instytucji.

Zawarte w tej części *Standardów* wytyczne w przeważającej większości przypadków nie określają, jakiego rodzaju szczegółowe rozwiązania powinny być wprowadzane przez instytucje świadczące wysokiej jakości usługi rozwojowe. Zamiast tego oczekuje się, że pewne istotne dla jakości usług zagadnienia zostaną rozstrzygnięte w systematyczny i możliwy do zakomunikowania na zewnątrz sposób. Tak, aby konkretne rozwiązania odpowiadały specyfice instytucji, stanowiąc wyraz jej autorskiej strategii i sposobu konkurowania na rynku.

STANDARD 16. INSTYTUCJA DYSPONUJE SPÓJNĄ KONCEPCJĄ FUNKCJONOWANIA OKREŚLAJĄCĄ JEJ SPOSÓB DZIAŁANIA I KIERUNKI ROZWOJU

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Spójna koncepcja funkcjonowania, o której wspomina zapis *Standardów*, to sposób na określenie tego, co stanowi o odrębności i specyfice instytucji, a dzięki

temu pozwala jej odnaleźć swoje miejsce na rynku. Sformułowanie jej sprzyja jakości, ponieważ ułatwia dokonywanie wielu szczegółowych rozstrzygnięć i tworzenie zasad postępowania w konkretnych przypadkach. Dzięki jej istnieniu możliwe jest bardziej efektywne wykorzystywanie środków inwestowanych w rozwój instytucji. Zamiast jednoczesnej pracy nad wszystkimi możliwymi aspektami jakości lub przypadkowego doboru obszarów rozwojowych, łatwiej koncentrować się na tym, co wyróżnia daną organizację na rynku. Dotyczący koncepcji działania zapis *Standardów* ma na celu zachęcenie kadry zarządzającej instytucjami świadczącymi usługi rozwojowe do całościowej, strategicznej refleksji nad własną organizacją.

Zgodnie z oczekiwaniem zawartym w *Standardach* instytucja powinna publikować informacje o przyjętej koncepcji działania na stronie internetowej lub w materiałach informacyjnych udostępnianych wszystkim zainteresowanym. Informacje te mogą obejmować m.in. istotne dla instytucji wartości, kierunki rozwoju, określoną specjalizację, sposób współpracy z klientem, wykorzystywane metody i formy wspierania rozwoju czy preferowaną grupę adresatów świadczonych przez instytucję usług. Upowszechnianie tego rodzaju informacji jest istotne, ponieważ pomaga potencjalnym odbiorcom podjąć świadomą decyzję o wyborze instytucji, z której usług skorzystają.

Warto podkreślić, że całościowa, strategiczna koncepcja działania instytucji nie musi być podawana do wiadomości publicznej w pełnym brzmieniu. Można wyobrazić sobie, że pewne strategiczne cele i plany dotyczące jej funkcjonowania mają charakter poufny, istotny dla podejmowanych decyzji, ale stanowiący chroniony przed konkurencją element przewagi rynkowej. Należy wówczas sformułować taki komunikat, który pozwala potencjalnym klientom zbudować klarowne wyobrażenie o instytucji, z której usług będą korzystać, a jednocześnie zachowuje niezbędną dozę poufności.

Formułowanie rozbudowanych dokumentów to praktyka kojarzona zwykle z działalnością dużych firm i instytucji podejmujących próby ujednolicenia działań w wielu działach i na wielu szczeblach zarządzania. Większość małopolskich instytucji świadczących usługi rozwojowe nie dorównuje złożonością takim organizacjom i nie potrzebuje skomplikowanych procesów wspierających określanie i implementację strategii.

Jeżeli dana instytucja nie sformułowała do tej pory żadnego dokumentu, który można byłoby uznać za spójną koncepcję funkcjonowania, dostosowanie do *Standardów* powinno po prostu polegać na sformułowaniu wyrazistego, klarownego i możliwego do zakomunikowania potencjalnym klientom przesłania określającego to, co stanowi o jej specyfice. Zgodnie z treścią standardu przesłanie to powinno określać „m.in. misję, cele, wartości, obszary tematyczne szkoleń i innych usług, metody kształcenia czy kierunki doskonalenia i rozwoju”.

Wynikający z odniesienia się do tych aspektów profil organizacji będzie prawdopodobnie wypadkową diagnozy otoczenia rynkowego oraz potencjału, jaki ma do zaoferowania instytucja. Analizując oba te czynniki, określa się sposób działania podmiotu świadczącego usługi rozwojowe. Dodatkowy wymiar może wносить określonego typu misja wynikająca z istotnych dla instytucji wartości i korzyści, jakie chce przynosić swojemu otoczeniu społecznemu.

Przyjęcie określonej koncepcji funkcjonowania instytucji decyduje o jej wyjątkowości. Koncepcja ta powinna być zatem możliwie zindywidualizowana. Zaprezentowane poniżej wskazówki mają więc jedynie inspirować do refleksji i wskazać przykładowe rozwiązania, które można zaobserwować na rynku usług rozwojowych.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

OKREŚLENIE KONCEPCJI FUNKCJONOWANIA W ZAKRESIE SPECJALIZACJI I GRUPY DOCELOWEJ

Specjalizacja dotycząca wybranego obszaru tematycznego – instytucja bazuje na kadrze wyspecjalizowanych w określonym temacie ekspertów. Stosunkowo wąsko określa tematykę swojego działania, a specjalizacja w tej dziedzinie jest jej główną przewagą konkurencyjną. Grupa docelowa ma wtórny charakter w stosunku do tematów realizowanych działań rozwojowych, obejmując wszystkich zainteresowanych daną tematyką. Specjalizacja tematyczna dotyczyć może tylko tych form wspierania rozwoju, w których od prowadzących wymagana jest wiedza specjalistyczna i doświadczenie w zakresie tematycznym, którego dotyczy realizowana usługa rozwojowa (np. szkolenie, mentoring, doradztwo).

• Przykłady specjalizacji:

- » Prawo zamówień publicznych.
- » Ochrona własności intelektualnej, prawo patentowe i ochrona własności przemysłowej.
- » Księgowość, rachunkowość, podatki.
- » Obsługa komputera i wybranych programów komputerowych.
- » Przygotowanie do wykonywania określonego zawodu.
- » Nauka jazdy.
- » Wdrażanie systemów informatycznych.
- » Optymalizacja procesów organizacyjnych.
- » Formułowanie strategii organizacji.

Specjalizacja dotycząca określonej grupy odbiorców – wybór grupy docelowej uzależniony jest od jej rynkowego potencjału definiowanego również przez dedykowane jej środki publiczne. Przewagą konkurencyjną jest w tym przypadku dobra znajomość potrzeb i kontekstu działania grupy docelowej oraz możliwość doboru adekwatnych dla niej form wspierania rozwoju. Tematyka oferowanych usług jest wtórna w stosunku do rodzaju grupy. W tym przypadku korzysta się również z tych form wspierania rozwoju, które zakładają odpowiedzialność klienta za wypracowanie rozwiązań (np. coaching, facylitacja).

• Przykłady specjalizacji:

- » Coaching par małżeńskich.
- » Szkolenia dla bezrobotnych.
- » Mentoring dla osób rozpoczynających pracę na stanowisku menedżera zespołu.
- » Doradztwo dla właścicieli małych i średnich przedsiębiorstw.

- » Szkolenia/warsztaty dla osób planujących rozpocząć własną działalność gospodarczą.
- » Facylitacja procesów konsultacji społecznych, w których uczestniczą przedstawiciele lokalnych społeczności.
- » Szkolenia dla trenerów.

Przewaga wynikająca z kompleksowej, rozległej oferty tematycznej dotyczy przede wszystkim instytucji skoncentrowanych na realizacji usług szkoleniowych. Dysponują one bardzo szerokim katalogiem oferowanych szkoleń. Dobór tematów uzależniony jest od potrzeb rynku definiowanych na bieżąco przez instytucję, która z dużą elastycznością wprowadza nową, aktualną ofertę tematyczną. Przewagą konkurencyjną jest w tym przypadku łatwość w dotarciu z różnorodną gamą ofert prezentowaną w grupach tematycznych. Instytucja współpracuje z wieloma trenerami różnej specjalizacji, którzy pracują indywidualnie w zakresie realizacji zleconych szkoleń.

Przygotowywanie do zdobycia uprawnień i certyfikatów – specjalizacja w tym obszarze obejmować może dwie grupy usług rozwojowych:

1. Programy rozwojowe zaprojektowane w taki sposób, aby przygotować ich uczestników do egzaminów, które skutkują nadaniem określonych uprawnień lub certyfikatów. Najczęściej są to szkolenia skoncentrowane nie tylko na przekazie treści merytorycznych, ale również na spełnieniu specyficznych wymagań egzaminu. Mogą być one uzupełnione o sesje doradcze, mentoringowe, coachingowe lub superwizyjne. Przewagą konkurencyjną jest w tym przypadku przygotowanie do pełnienia ściśle opisanej nowej roli zawodowej. Udział w takim programie przekłada się zatem na wymierne korzyści. Instytucja często oferuje wsparcie doradcze i organizacyjne w zakresie zdawania egzaminów (organizacja egzaminów, pomoc w spełnieniu ich pozaszkoleniowych wymogów). Instytucje szkoleniowe wyspecjalizowane w przygotowywaniu do określonego egzaminu mogą posiadać akredytację jednostek certyfikujących.
- **Przykłady specjalizacji:**
 - » Kursy nauki jazdy.
 - » Szkolenia i kursy zawodowe.
 - » Kursy języków obcych przygotowujące do uzyskania certyfikatów.
 - » Obsługa wózków widłowych.
 - » Szkolenia przygotowujące do uzyskania certyfikatu zarządzania projektami.
 - » Szkolenia przygotowujące do pełnienia roli coacha/facylitatora (akredytowane przez instytucje certyfikujące, np. ICF, IAF).
2. Procesy identyfikowania, dokumentowania oraz weryfikowania efektów uczenia się. Chodzi tutaj o egzaminy i procesy certyfikacyjne, o których mowa również w poprzednim akapicie (pkt 1). Poddają się im indywidualne osoby. Obok elementów sprawdzających kompetencje (kandydaci przedstawiają portfolio opisujące ich doświadczenia, są obserwowani podczas wykonywania określonych zadań, rozwiązują testy, biorą udział w dyskusjach z ekspertami, którzy sprawdzają poziom ich wiedzy, itp.) procesom tym mogą towarzyszyć elementy o charakterze rozwojowym (sesje coachingowe, mentorskie lub

doradztwa zawodowego, krótkie szkolenia), które mają wesprzeć kandydatów w zdefiniowaniu poziomu swoich kompetencji lub pomóc im sprostać wymaganiom egzaminów.

- **Przykłady specjalizacji:**

- » Egzamin językowy.
- » Egzamin na prawo jazdy.
- » Certyfikacja kompetencji coachingowych.
- » Certyfikacja w określonej metodologii zarządzania projektami.
- » Certyfikacja na poziomie *green belt* w obszarze zarządzania procesowego.
- » Egzamin Professional Scrum Master.
- » Certyfikacja do samodzielnego prowadzenia testów MBTI.

Kompleksowa obsługa rozwojowa organizacji – instytucja specjalizuje się w realizacji projektów o charakterze doradczo-szkoleniowym, których celem jest wsparcie wdrożenia zmian zwiększających efektywność biznesową organizacji. Przewagą w tym przypadku może być wzajemne powiązanie prowadzonych w organizacji różnorodnych form wsparcia rozwoju, a także bliska współpraca z zamawiającym: możliwość pełnego dopasowania świadczonych usług do pogłębionej diagnozy potrzeb, elastyczność w realizacji różnorodnych rodzajów usług rozwojowych, rozbudowane działania wspierające wdrożenie zdobytych kompetencji i weryfikujące ich użyteczność. Współpraca w tym modelu nie wiąże się każdorazowo z monopolem instytucji na realizację wszystkich działań rozwojowych w organizacji, zwłaszcza gdy potrzebne są działania dalekie od specjalizacji tematycznej i doświadczenia instytucji. Jej kluczową rolą jest tutaj doradcze wsparcie organizacji w zakresie kreowania systemowej polityki rozwojowej (diagnoza potrzeb, projektowanie i planowanie programów rozwojowych, ewaluacja), która ma wspierać najważniejsze dla organizacji cele biznesowe oraz doradztwo w procesie wdrażania zmian.

Oferowanie usług rozwojowych dla określonej branży lub sektora rynku – przewagą konkurencyjną jest dostosowanie tematyki oferowanych usług rozwojowych do specyfiki określonej branży oraz specjalizacja merytoryczna prowadzących w zdefiniowanym przez nią zakresie. Znajomość modelu funkcjonowania różnych przedsiębiorstw w ramach tej samej branży oraz doświadczenie w realizacji usług rozwojowych dla podobnego typu organizacji są bardzo pomocne przy projektowaniu i wdrażaniu projektów rozwojowych dla nowych klientów.

Specjalizacja w określonym sposobie nauczania, koncepcji merytorycznej lub rodzaju usługi rozwojowej

- **Przykłady specjalizacji:**

- » Nauczanie języków obcych metodą Callana – zdefiniowanie jednej wybranej metody nauczania.
- » Szkolenia i doradztwo dla menedżerów wyższego szczebla oparte na założeniach zarządzania partycypacyjnego – promocja określonej koncepcji merytorycznej w ramach specjalizacji tematycznej. Ofertę rozwojową w tym przypadku można oprzeć na określonym profilu programów (np. autorskie lub licencjonowane).

- » Specjalizacja w realizacji programów rozwojowych z wykorzystaniem e-learningu. Na przewagę konkurencyjną instytucji składają się tutaj możliwości technologiczne oraz wiedza, w jaki sposób wykorzystać je w procesie uczenia. Można tu wykorzystać zaprojektowane i przygotowane wcześniej, gotowe, interaktywne materiały edukacyjne (filmy, gry, testy) oraz bezpośredni kontakt z prowadzącymi za pośrednictwem narzędzi komunikacyjnych.
- » Specjalizacja w realizacji programów rozwojowych z wykorzystaniem gier edukacyjnych. Kluczowe w tym podejściu jest dostarczenie uczestnikom osobistego doświadczenia w określonych warunkach gry, które jest podstawą do wyciągania wniosków i modyfikacji dotychczasowego sposobu działania.
- » Specjalizacja oparta na wykorzystywaniu licencjonowanych narzędzi wspierających rozwój pracowników/menedżerów/zespołów (np. MBTI, Extended DICS, Insights).
- » Specjalizacja oparta na dostarczaniu konkretnej metodyki pracy projektowej (metodyka PRINCE, metodyka PMI).
- » Możliwa jest również specjalizacja w zakresie wybranego rodzaju usługi rozwojowej, np. świadczenie tylko i wyłącznie usług coachingowych. Sytuacja ta specyficzna jest dla małych instytucji świadczących usługi rozwojowe, w szczególności osób prowadzących jednoosobową działalność gospodarczą. Specjalizacja w określonym rodzaju usługi rozwojowej wynikać może również z koncentracji na określonej grupie docelowej lub zakontraktowanym produkcie działań rozwojowych, np. prowadzenie konsultacji społecznych umożliwia budowanie swojej specjalizacji na facylitacyjnym podejściu do pracy grupowej. W niektórych przypadkach określony rodzaj usługi rozwojowej może stać się też specjalizacją tematyczną instytucji, np. świadczeniu usług coachingowych mogą towarzyszyć szkolenia przygotowujące do samodzielnego prowadzenia coachingu.

OKREŚLENIE KONCEPCJI FUNKCJONOWANIA W ODNIESIENIU DO SPOSOBU REALIZACJI USŁUG

Zaprezentowane powyżej przykładowe profile działania instytucji świadczących usługi rozwojowe mogą być uzupełnione o inne czynniki świadczące o ich przewadze konkurencyjnej. Stanowią one argument dla klientów rozważających skorzystanie z usług instytucji.

Indywidualne wsparcie dla uczestników – koncentracja na indywidualnych formach pracy rozwojowej z uczestnikami (coaching, mentoring, doradztwo, lekcje indywidualne), a w przypadku szkoleń zmniejszenie liczebności grup, wprowadzenie możliwości indywidualnego kontaktu z prowadzącymi oraz stwarzanie okazji do przekazywania uczestnikom indywidualnej informacji zwrotnej lub możliwości monitorowania postępów.

Wysoki poziom zaawansowania – akcent na najwyższe wymagania wobec jakości i rzetelności przekazywanych uczestnikom treści; współpraca z wysokiej klasy ekspertami; stosowanie procedur selekcji uczestników pozwalających na zapewnienie jednolitego, wysokiego poziomu początkowych kompetencji.

Kompleksowa obsługa klienta – szybkość, skuteczność i elastyczność w realizowaniu oczekiwań klienta, zarówno merytorycznych, jak i związanych z organizacją usługi rozwojowej (np. wiele terminów do wyboru, rezerwacja noclegów, sal, organizacja transportu). Gotowość do uzupełnianie oferty rozwojowej o dodatkowe usługi (np. propozycje spędzania czasu wolnego przez uczestników – zwiedzane miasta, rezerwacja biletów do kina, teatru itp.).

Całościowa ścieżka rozwoju w określonej roli – możliwość zaoferowania kursów na wielu poziomach zaawansowania, dostęp do narzędzi pozwalających określić początkowy poziom kompetencji uczestnika i skierować go na odpowiednio dopasowane szkolenie. Po zakończeniu określonego etapu edukacji możliwe jest dalsze uczenie się zgodnie z proponowaną uczestnikom spójną i przemyślaną ścieżką doskonalenia kompetencji.

Wsparcie we wdrożeniu – gotowość do rozbudowanego wsparcia uczestników po zakończeniu programu rozwojowego – rozbudowane formy ewaluacji wdrożenia, indywidualne konsultacje, oferowanie możliwości praktykowania w obszarze rozwijanych kompetencji, działania na rzecz środowiska absolwentów kursów prowadzonych przez instytucję.

Bezpieczeństwo i komfort wynikają z infrastrukturalnych warunków realizacji usługi rozwojowej, liczby osób w grupie szkoleniowej, liczby prowadzących, jakości pomocy dydaktycznych. Szczególnie ważne przy realizacji kursów i szkoleń zawodowych (odpowiednia ilość miejsca do ćwiczeń obsługi wózków widłowych, wymagane zabezpieczenia podczas praktyk budowlanych, sprawność samochodu podczas nauki jazdy).

INFORMOWANIE OTOCZENIA O KONCEPCJI FUNKCJONOWANIA INSTYTUCJI

Spójna koncepcja funkcjonowania instytucji świadczącej usługi rozwojowe powinna zostać zakomunikowana otoczeniu zewnętrznemu, w szczególności zaś osobom i organizacjom zainteresowanym korzystaniem z jej usług. Może to polegać na publikacji odpowiednich treści na stronie internetowej instytucji, w ofertach przekazywanych zainteresowanym klientom lub w innych materiałach promocyjnych (np. cyklicznie wydawane katalogi szkoleń, ulotki, plakaty itp.). Najczęściej informacje tego typu formułowane są w modułach tematycznych zatytułowanych „O nas”, „Dlaczego warto z nami pracować”, „Misja” itp.



STANDARD 17.
INSTYTUCJA PUBLIKUJE RZETELNĄ
INFORMACJĘ O OFEROWANYCH USŁUGACH

STANDARD 17. INSTYTUCJA PUBLIKUJE RZETELNĄ INFORMACJĘ O OFEROWANYCH USŁUGACH

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Wymagania tego standardu wspierają przekazywanie potencjalnym klientom pełnej informacji o oferowanej im usłudze. Wiedza na jej temat powinna zostać dostarczona na etapie prezentowania oferty, przed podjęciem ostatecznej decyzji o wyborze usługodawcy. Może to się odnosić do sposobu konstrukcji ogólnych materiałów informacyjnych i promocyjnych dla wszystkich zainteresowanych, albo też do informacji zawartych w zindywidualizowanych ofertach prezentowanych klientom organizacyjnym.

Sformułowane w treści standardu wymogi dotyczące publikacji aktualnego katalogu szkoleń nie wymagają wprowadzania dodatkowych form komunikacji z klientami, ale raczej porządkują sposób prezentowania i aktualizacji już powstających materiałów promocyjnych w taki sposób, aby zapewnić klientom dostęp do pełnych informacji na temat oferty.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

RZETELNE INFORMOWANIE O OFERCIE W MATERIAŁACH PROMOCYJNYCH

Kluczowe, zapewniające zgodność ze standardem kryteria w prezentowaniu oferty instytucji świadczącej usługi rozwojowe są następujące:

- **Wyjaśnienie specyfiki oraz kontekstu stosowania określonej usługi rozwojowej** – wielość i różnorodność pojawiających się na rynku usług rozwojowych utrudnia klientom ich rozpoznawanie oraz uzyskanie pełnej wiedzy na temat ich specyfiki i właściwego zastosowania. Dlatego prezentując ofertę określonej usługi rozwojowej, warto wyjaśnić te kwestie. Można to zrobić, koncentrując się na niektórych z zaprezentowanych poniżej aspektów:
 - » **Zdefiniowanie, jakie cele realizuje określona usługa rozwojowa.** Przykładowo szkolenie i mentoring koncentrują się na rozwoju kompetencji, doradztwo dla organizacji wiąże się z zaproponowaniem konkretnego rozwiązania, a facilitacja prowadzi do wypracowania przez grupę zdefiniowanego wcześniej produktu, a celem team coachingu może być poprawa jakości współpracy w zespole.
 - » **Opisanie kontekstu stosowania**, w którym wybrana usługa rozwojowa może być szczególnie skuteczna. Przykładowo „po facilitację warto sięgnąć wtedy, gdy rozwiązanie, które jest do wypracowania przez grupę, wymaga zaangażowania wszystkich oraz jest trudne i złożone”, „coaching zespołowy adresujemy raczej do zespołów, które mają w organizacji duże znaczenie”.
 - » **Określenie odpowiedzialności osób prowadzących.** Szczególnie ważne w tych rodzajach usług rozwojowych, w których główną odpowiedzialnością prowadzących jest dbanie o strukturę pracy oraz proces grupowy, a neutralność wobec wypracowywanego rozwiązania jest wpisana w metodologię pracy określonej usługi rozwojowej.
 - » **Opisanie ramowego harmonogramu i planu pracy** – oczywiście w wypadku szkoleń, jednak użyteczne również w mniej ustrukturyzowanych formach. Na przykład w indywidualnych sesjach coachingowych, mentorskich czy doradczych plan ten może obejmować liczbę, czas trwania i częstotliwość

spotkań, długość całego procesu, sposób uzgadniania i pomiaru celów czy zadania do wykonania i wsparcie dostępne pomiędzy sesjami.

- » **Opisanie dodatkowych wymagań związanych ze specyfiką usługi rozwojowej.** Wskazanie na nieoczywiste charakterystyki danej usługi, które mogą w przyszłości zaskoczyć zamawiające ją osoby. Na przykład: „ze względu na poufność relacji coachingowej przedstawiciele Zamawiającego nie będą informowani o przebiegu i treści rozmów z delegowanymi pracownikami”.
- **Realistyczne, uwzględniające możliwości prezentowanie celów i programu** – formułowanie konkretnych, mierzalnych celów (por. rozdział 2) możliwych do osiągnięcia przez uczestników w zadeklarowanym czasie, adekwatnych do stosowanej usługi rozwojowej; zawarcie w programie zagadnień i form pracy, które mają szanse na realizację w ciągu czasu przewidzianego na realizację usługi. Nie wszystkie usługi rozwojowe ze względu na ich specyfikę dają jednak pełnię możliwości w zakresie prezentowania szczegółowego programu oraz towarzyszących im form pracy. W szczególności dotyczy to tych, w których zagadnienia merytoryczne są wypracowywane przez uczestników, a formy pracy dostosowywane na bieżąco do ich potrzeb. W takim wypadku w ofercie należy skoncentrować się na sformułowaniu celów, podaniu ogólnego programu, wyjaśnieniu specyfiki danej usługi rozwojowej oraz kontekstu jej stosowania (zob. wyżej). Pomocne dla klienta może być także podanie adekwatnego do danej oferty studium przypadku prezentującego zastosowanie oferowanej usługi w podobnych okolicznościach.
- **Prezentacja stosowanych form kształcenia (dotyczy szkoleń).** Warto dokonać jej w relacji z poszczególnymi zagadnieniami programu szkoleniowego, aby zaprezentować, które formy kształcenia odnoszą się do poszczególnych elementów programu. W przypadku trudnych do intuicyjnego zrozumienia form kształcenia można uzupełnić je o narracyjny opis, który zobrazuje uczestnikowi sposób pracy.
- **Prezentowanie informacji o kompetencjach i doświadczeniu prowadzących** w taki sposób, by było jasne, kto zostanie delegowany do prowadzenia danej usługi rozwojowej, i by umożliwić uczestnikom ocenę przygotowania osoby skierowanej do prowadzenia danego tematu.
- **Cykliczna aktualizacja prezentowanej oferty** – odróżnianie nowości w ofercie instytucji od programów realizowanych wielokrotnie; informowanie o rozpoczęciu i zakończeniu rekrutacji do szkoleń otwartych, usuwanie propozycji, które nie będą już realizowane, wskazanie programów realizowanych cyklicznie i takich, które zostaną uruchomione, jeżeli pojawią się zainteresowani klienci.

ZDEFINIOWANIE WYMAGAŃ WOBEC UCZESTNIKÓW

Wymagania wobec uczestników szkoleń

Sformułowanie w ofercie wstępnych wymagań wobec uczestników wynika z potrzeby zadbania o spójność grupy szkoleniowej – przede wszystkim pod względem wyjściowego poziomu kompetencji i potrzeb szkoleniowych związanych z tematem, a niekiedy również innych czynników (pozycja zawodowa, miejsce w strukturze organizacji). Zbyt duża różnorodność uczestników jest wyzwaniem dla prowadzącego, który odwołując się do zaprezentowanego

w ofercie programu, powinien znaleźć wspólny mianownik dla szerokiego wachlarza potrzeb i oczekiwań. Dlatego kryteria uczestnictwa w określonym programie mogą obejmować:

- **Wymagania związane z formalnym wykształceniem**, które mogą wynikać z prawnych regulacji zawierających wymóg, aby uczestnicy szkoleń posiadali określony poziom lub rodzaj wykształcenia. Podanie ogólnego profilu wykształcenia może też służyć ujednoliceniu „punktu wyjścia” w pracy z uczestnikami.

„Szkolenie dla absolwentów studiów stacjonarnych i podyplomowych w zakresie: zarządzania przedsiębiorstwem, marketingu i zarządzania zasobami ludzkimi”.

„Szkolenie dedykowane dla absolwentów kierunków technicznych”.

- **Wymagania związane z realizacją innych szkoleń i posiadaniem certyfikatów**. Otrzymanie uznanego w danej branży certyfikatu potwierdza na podstawie przeprowadzonych egzaminów określony poziom wiedzy i umiejętności. Wymagania dotyczące wcześniejszej realizacji innych szkoleń mogą ograniczyć się do opisu ich zagadnień merytorycznych i zakresu godzinowego lub dotyczyć konkretnie zdefiniowanych szkoleń rekomendowanych przez instytucję szkoleniową.

„Szkolenie dla osób posiadających certyfikat zarządzania projektami w metodologii PMI”.

„Szkolenie dla osób, które zrealizowały 30-godzinny kurs obsługi komputera obejmujący zagadnienia: program operacyjny Windows XP, obsługa podstawowych funkcji programów MS Office – Word, Excel, PowerPoint”.

„Szkolenie dla osób, które zrealizowały dwa szkolenia o profilu podstawowym z katalogu akredytowanego przez Stowarzyszenie Księgowych Polskich”.

- **Wymagania związane z doświadczeniem zawodowym lub posiadaniem konkretnych kompetencji**. Można definiować tu czas trwania określonego doświadczenia zawodowego, jego specyfikę związaną z rodzajem stanowiska, specjalizacją zawodową lub zakresem realizowanych czynności oraz rodzaj branży, formę organizacyjną lub wielkość pracodawcy.

„Szkolenie dla osób posiadających min. 2-letnie doświadczenie pracy w działach rozliczeń księgowych instytucji publicznych”.

„Szkolenie dla osób znających zasady tworzenia biznesplanu przedsiębiorstwa”.

„Szkolenie dla osób potrafiących płynnie komunikować się w języku angielskim”.

Bardziej zaawansowaną i rzetelną formą weryfikowania początkowych kompetencji uczestników może być stosowanie rozwiązań rekrutacyjnych, wykraczających poza poziom deklaracji. Może to oznaczać prowadzenie rozmów rekrutacyjnych lub stosowanie standaryzowanych testów pozwalających ocenić poziom zaawansowania (co stanowi rutynową praktykę w wielu szkołach językowych). Specyficzną, również istotną dla uczestników formą określenia wymagań będzie oczywiście stwierdzenie, że udział nie wymaga spełnienia żadnych kryteriów wstępnych.

Inne sposoby oddziaływania na ostateczny kształt grupy mogą wynikać z bardziej szczegółowych kwestii – np. dążenia do ograniczenia liczby uczestniczących

w szkoleniu otwartym osób reprezentujących jedną organizację, unikania jednoczesnej obecności na sali bezpośrednich przełożonych czy podwładnych, unikania lub przeciwnie, dążenia do wspólnego szkolenia osób reprezentujących części organizacji znajdujące się w ostrym konflikcie.

Wymagania wobec uczestników innych usług rozwojowych

Opisane poniżej wymagania wobec uczestników można również zawrzeć w ofercie. Wskazano je jednak przede wszystkim po to, aby instytucje świadczące usługi rozwojowe rzeczywiście zadbały o ich realizację, ponieważ jest to kluczowe dla jakości i skuteczności podjętych działań rozwojowych.

- W przypadku usług rozwojowych opartych na pracy indywidualnej podstawowym i najważniejszym wymaganiem jest zgoda uczestnika na wzięcie udziału w określonym procesie rozwojowym. Jest to tak ważne dlatego, że usługi te bazują w znacznej części na zaangażowaniu, potencjale, zasobach oraz materiale dostarczonym przez uczestnika i w przypadku, gdy nie będzie on zainteresowany pracą, będą po prostu nieskuteczne.
- W przypadku facylitacji wymogi wobec uczestników formułuje się w służbie celu, jaki ma wypracować grupa. Oznacza to, że powinny w niej pracować osoby: a) posiadające kompetencje odpowiednie do przedmiotu pracy; b) reprezentujące możliwie różnorodne perspektywy dotyczące przedmiotu pracy (np. osoby z różnych działów struktury organizacyjnej) oraz c) osoby, których rzeczywiście dotyczy przedmiot pracy grupowej, które w związku z tym będą zainteresowane wywieraniem wpływu na ostateczny kształt celu pracy grupowej.

UDOSTĘPNIANIE INFORMACJI NA TEMAT OSÓB REALIZUJĄCYCH USŁUGI ROZWOJOWE

Kompetencje osób bezpośrednio realizujących usługi rozwojowe mają decydujące znaczenie dla klientów, zaś dążenie do współpracy z konkretną osobą często leży u podstaw ich decyzji o wyborze oferty tej czy innej firmy. Zgodnie z zapisami *Standardów* instytucje świadczące usługi rozwojowe powinny udostępniać klientom informacje o prowadzących je osobach – w ofercie przedstawionej na życzenie zamawiającego lub w postaci powszechnie dostępnego ogłoszenia (zwykle na stronie internetowej), jeśli mamy do czynienia z otwartą rekrutacją. Popularny zwyczaj publikowania informacji o doświadczeniu i kwalifikacjach kadry merytorycznej w zbiorczych podsumowaniach (zakładka „Nasz zespół”) może być niewystarczający, jeśli nie pozwala dopasować prowadzących do opisów poszczególnych usług.

Instytucje świadczące usługi rozwojowe są niekiedy ostrożne w udostępnianiu tego typu danych. Wynika to z obawy o przejęcie kluczowej kadry przez konkurencję lub klientów, a także potrzeby zapewnienia sobie pola manewru, gdy planowana pierwotnie osoba stanie się z jakichś przyczyn niedostępna. Aby częściowo zapobiec wymienionym trudnościom, można rozważyć:

- uregulowanie formy współpracy z kadrami merytoryczną w taki sposób, aby zminimalizować ryzyko konfliktu interesów (np. gwarancja stabilnej współpracy w zamian za umowę o świadczeniu usług na wyłączność lub o zakazie konkurencji);
- powiązanie konkretnych usług rozwojowych z więcej niż jedną osobą odpowiedzialną za realizację (przy założeniu, że wszystkie delegowane osoby dysponują odpowiednim doświadczeniem i kwalifikacjami).



STANDARD 18.

**INSTYTUCJA STOSUJE SYSTEMOWE
ROZWIĄZANIA WSPIERAJĄCE WYSOKĄ
JAKOŚĆ ŚWIADCZONYCH USŁUG**

STANDARD 18. INSTYTUCJA STOSUJE SYSTEMOWE ROZWIĄZANIA WSPIERAJĄCE WYSOKĄ JAKOŚĆ ŚWIADCZONYCH USŁUG

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Ta część *Standardów* poświęcona jest wewnętrznym procesom zorientowanym bezpośrednio na kontrolę i wspomaganie jakości działań podejmowanych przez instytucję. Przedmiotem działań zorientowanych na zapewnienie jakości powinny być dwa zawarte już w treści *Standardów* obszary: sposób realizacji szkoleń oraz kompetencje prowadzącej je kadry.

Korespondujące z tymi obszarami procesy wewnątrz instytucji to wewnętrzny system monitorowania i podnoszenia jakości usług oraz stosowane w instytucji kryteria rekrutacji i oceny pracy prowadzących. Znajdujące się poniżej wskazówki mogą okazać się pomocne w opracowaniu rozwiązań wspierających ciągłe doskonalenie jakości usług.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

OPRACOWANIE WEWNĘTRZNEJ PROCEDURY ZAPEWNIANIA JAKOŚCI

Przykłady wykorzystania wyników ewaluacji

Zgodnie z zapisami *Standardów* wewnętrzna procedura zapewniania jakości powinna być przede wszystkim oparta na wynikach ewaluacji poszczególnych usług (por. rozdział 2). Istotą procedury nie jest jednak samo badanie efektów realizowanych usług rozwojowych, ale sposób wykorzystywania gromadzonych w ten sposób informacji. Przykłady zastosowania wyników ewaluacji w działaniu instytucji świadczącej usługi rozwojowe zaprezentowano poniżej. Każdy z nich może stać się elementem wewnętrznej procedury zapewniania jakości.

- **Regularne przekazywanie wyników ewaluacji osobom realizującym usługę.** Wyniki ewaluacji pełnią tutaj rolę informacji zwrotnej. Od prowadzących oczekuje się, że sami będą w stanie wyciągnąć wnioski i zadbać o przełożenie ich na działania doskonalące.
- **Ocena i rozwój prowadzących.** Wyniki ewaluacji usług rozwojowych realizowanych przez prowadzących w dłuższym okresie są uwzględniane podczas rozmów oceniających i służą jako punkt odniesienia do decyzji o ich dalszej współpracy z instytucją lub do zaplanowania adresowanych do nich działań rozwojowych. Bieżący nadzór nad wynikami ewaluacji (najczęściej na poziomie satysfakcji uczestników) daje przełożonym aktualną informację o jakości wykonywanej pracy.
- **Upowszechnianie dobrych praktyk** – wskazywanie czynników sprzyjających wysokiej satysfakcji uczestników lub skuteczności procesu uczenia w celu przenoszenia ich do innych programów lub szerokiego promowania (np. w postaci studium przypadku). Prowadzący mogą je opisywać, omawiać na spotkaniach wewnętrznych, co daje sposobność do wdrażania ich na szerszą skalę podczas realizacji kolejnych usług.
- **Modyfikacje programów i sposobu działania w projektach rozwojowych** – wynikające z całościowych podsumowań ewaluacji wielu realizowanych usług, prowadzące do zmian w ofercie i w sposobie jej realizacji.
- **Reagowanie w sytuacjach kryzysowych i rozpatrywanie reklamacji.**

Określone wyniki ewaluacji mogą stanowić jeden z elementów decydujących o uwzględnieniu reklamacji zgłaszanych przez klientów lub podejmowaniu kroków zmierzających do wyjaśnienia nagłego spadku jakości.

Przykłady wewnątrzorganizacyjnych rozwiązań zmierzających do zapewnienia jakości

Sposób organizacji wewnętrznych procesów zmierzających do zapewniania jakości będzie oczywiście zależał od rozmiaru i złożoności instytucji, a także specyfiki realizowanej przez nią usługi rozwojowej. Niektóre z działań zmierzających do podnoszenia jakości mogą być następujące:

- **Cykliczne raporty ewaluacyjne** sporządzane regularnie, np. raz na miesiąc, całościowo prezentujące aktywność szkoleniową instytucji w danym okresie wraz z wynikami ewaluacji. Umożliwiają dostrzeżenie ogólnych trendów w ocenie działań instytucji oraz analizę wyników, biorąc pod uwagę różne kategorie (grupa docelowa, zakres tematyczny szkoleń). Wnioski dotyczą w większym stopniu działania całej organizacji niż realizacji poszczególnych usług rozwojowych.
- **Cykliczny przegląd programów szkoleniowych/warsztatowych** – podejmowana regularnie merytoryczna weryfikacja programów najważniejszych usług oferowanych przez instytucję prowadzona przez odpowiedzialny za jej realizację zespół trenerski na podstawie wyników badań ewaluacyjnych; prowadzi do zmian w programach lub opracowania nowej oferty.
- **Zespołowa praca nad projektowaniem i doskonaleniem usługi.** Zdefiniowana w *Standardach* rola kierownika merytorycznego może być punktem wyjścia dla powołania pracującego pod jego kierunkiem zespołu odpowiedzialnego za realizację usługi. Stwarza to możliwość rozwoju i przygotowania do samodzielnej pracy mniej doświadczonych prowadzących. Sprzyja też podnoszeniu jakości usług, zapewniając okazję do zespołowego namysłu nad celami, programem, doświadczeniami z prowadzenia usługi oraz wnioskami z jej ewaluacji. *Standardy* nie wymuszają powoływania zespołów – jedyny prowadzący może być jednocześnie kierownikiem merytorycznym. Tam, gdzie to możliwe, warto jednak rozważyć wprowadzenie jednej z wymienionych poniżej form pracy zespołowej:
 - » **współprowadzenie usługi rozwojowej** – powierzenie realizacji jednej usługi dwóm lub większej liczbie prowadzących (może to oznaczać np. wspólne prowadzenie szkolenia lub tylko wspólnie prowadzoną diagnozę i ewaluację projektu coachingowego, w ramach którego każdy prowadzący pracuje z inną grupą klientów);
 - » **indywidualne lub zespołowe konsultacje z kierownikiem merytorycznym;**
 - » **spotkania projektowe** – regularne spotkania poświęcone rozstrzyganiu bieżących wyzwań w realizacji kompleksowych projektów rozwojowych, obejmujące m.in. omówienie wniosków z diagnozy potrzeb, doskonalenie programu i wymianę doświadczeń z realizacji.
- **Superwizja pracy prowadzących.** Wprowadzenie regularnych spotkań superwizyjnych osób świadczących usługi rozwojowe służy przede wszystkim wspieraniu ich rozwoju. W tej funkcji opisywano ją szerzej w rozdziale 3. Ponieważ jednak przedmiotem pracy są aktualnie realizowane usługi rozwojowe, superwizja jest też formą zapewniania jakości. Poza analizą oraz

próbą zrozumienia trudnej sytuacji w realizacji usługi rozwojowej prowadzi również do konkretnych wniosków dotyczących dalszego postępowania w danym przypadku oraz rozwiązania podobnych wyzwań w przyszłości. Klasyczne spotkania supervizyjne wymagają udziału neutralnego, doświadczonego supervisora. Bardzo użyteczne mogą być również spotkania o charakterze interwizji (spotkań grupy profesjonalistów o podobnym statusie, bez wyraźnie wyodrębnionej roli lidera).

OPRACOWANIE SPOSOBU REAGOWANIA NA NEGATYWNE WYNIKI EWALUACJI

Obok standardowych rozwiązań dotyczących doskonalenia usług procedura zapewniania jakości może także zawierać określone działania naprawcze podejmowane w reakcji na niskie i nietypowe wyniki ewaluacji świadczonych usług. Punktem wyjścia będzie wówczas określenie, w jakich sytuacjach uzasadnione jest podejmowanie specjalnych, wykraczających poza rutynowe praktyki działań naprawczych, np.:

- niższa niż uzgodnione minimum średnia ocen w ankietach ewaluacyjnych opisujących satysfakcję uczestników;
- informacja o niezadowalającym przebiegu lub efektach przekazywana przez prowadzącego szkolenie lub inną osobę, do której docierają niepokojące informacje;
- zastrzeżenie w stosunku do jakości realizowanej usługi wyrażone przez klienta za pośrednictwem reklamacji.

Przykładowa procedura postępowania w jednej z wymienionych powyżej sytuacji powinna obejmować zebranie dodatkowych informacji na temat nisko ocenionej usługi:

- weryfikację oceny usługi przez uzupełnienie jej o obszary inne od poziomu satysfakcji klienta (np. monitoring efektów uczenia);
- ustrukturyzowane wywiady z częścią uczestników – chodzi o doprecyzowanie obszarów, których jakość oceniono nisko, próbę określenia przyczyn niskiej oceny; wywiady powinna realizować osoba niezaangażowana w realizację usługi.

Opracowaniem rozwiązań może zająć się zespół, w którego w skład wchodzi: prowadzący usługę i kierownik merytoryczny, ewentualnie również przedstawiciel kadry zarządzającej (np. dyrektor instytucji szkoleniowej) i osoba odpowiedzialna za prowadzenie ewaluacji. Na spotkaniu dokonuje się analizy usługi, definiując przyczyny jej niskiej oceny, i formułuje się rekomendacje dotyczące zmian.

TWORZENIE RAPORTÓW EWALUACYJNYCH I PRZEKAZYWANIE INFORMACJI O JAKOŚCI USŁUG

W niektórych sytuacjach jedyną stosowaną przez instytucję formą ewaluacji są ankiety wypełniane przez uczestników na koniec realizacji usługi, przekazywane po prostu do wglądu prowadzącemu, a w wypadku usług zamkniętych – również zamawiającemu. Jest to jednak rozwiązanie na dłuższą metę mało efektywne, wymagające archiwizacji dokumentów papierowych i każdorazowego zapoznawania się z plikiem ankiet. Warto więc rozważyć:

- rutynowe sporządzanie podsumowań wyników ankiet ewaluacyjnych każdej z usług w formie krótkiego dokumentu zawierającego nazwę i datę realizacji, liczbę uczestników i otrzymanych ankiet, a także uśrednione wyniki oceny;
- tworzenie bardziej rozbudowanych raportów uwzględniających inne niż badanie satysfakcji formy ewaluacji, komentarze osób zaangażowanych w proces realizacji usługi, a także informacje o zrealizowanych i niezrealizowanych działaniach w kontekście pierwotnej diagnozy i wynikających z niej celów.

Adresatami tego rodzaju podsumowań są w pierwszej kolejności osoby bezpośrednio zaangażowane w realizację – prowadzący, a w wypadku usług realizowanych na zlecenie organizacji – także przedstawiciel zamawiającego. Wartościowe może być też rutynowe przekazywanie podsumowań ewaluacji:

- kierownikowi merytorycznemu odpowiedzialnemu za nadzór nad właściwym przebiegiem usługi;
- kadrze zarządzającej instytucją;
- osobom odpowiedzialnym za organizację usługi (szczególnie jeżeli część podlegających ewaluacji czynników odnosi się do kwestii organizacyjnych).

STWORZENIE KRYTERIÓW REKRUTACJI I OCENY PROWADZĄCYCH

Racjonalna, rzetelna organizacja działań związanych z rekrutacją, oceną i wspieraniem rozwoju osób prowadzących wymaga jasnego zdefiniowania kryteriów, jakie mają być przez nie spełniane. Pomaga to uniknąć uznaniowych, opartych na niejasnych kryteriach decyzji personalnych i stwarza warunki, w których możliwa jest systematyczna praca nad doskonaleniem kompetencji kadry szkoleniowej.

Rekomendowane przez *Standardy* stworzenie kryteriów wykorzystywanych w rekrutacji i ocenie pracy prowadzących może stanowić podstawę do projektowania rozbudowanych systemów rekrutacyjnych, motywacyjnych i rozwojowych. Dla większości instytucji szkoleniowych ważniejsza będzie koncentracja na czymś bardziej podstawowym: sformułowaniu jasnego zestawu oczekiwań wobec osób, których kompetencje są kluczowe dla jakości świadczonych usług.

Wymagania dotyczące prowadzących *Standardy* dzielą na dwie zasadnicze grupy:

- teoretyczna i praktyczna wiedza z zakresu tematyki prowadzonych zajęć (dotyczy tylko wybranych rodzajów usług rozwojowych ukierunkowanych na przekazywanie wiedzy, jak w przypadku szkoleń, doradztwa, mentoringu);
- kompetencje społeczne i metodyczne związane ze specyfiką usługi.

Grupy te mają uniwersalny charakter i tworzą ramy dla dowolnego zdefiniowania wymagań wobec prowadzących w zależności od specyfiki i rodzaju realizowanej usługi rozwojowej. Poniżej zaprezentowano przykład prostej tabeli, którą można wykorzystać w doprecyzowaniu kryteriów oceny lub rekrutacji prowadzących szkolenia.

1. Oczekiwania w zakresie wiedzy specjalistycznej dotyczącej tematyki prowadzonych usług

.....

.....

.....

.....

Metody weryfikacji wymagania:

- a) formalne wykształcenie (uczelnia, data zakończenia nauki, specjalizacja naukowa, tytuł naukowy),
- b) katalog odbytych szkoleń, kursów i innych form kształcenia (tytuł szkolenia, liczba godzin, zakres tematyczny szkolenia, podmiot realizujący szkolenie, data jego ukończenia),
- c) katalog uprawnień i certyfikatów (nazwa dokumentu, podmiot, który wydał dokument, data wydania dokumentu, forma przeprowadzonego egzaminu),
- d) rozmowa rekrutacyjna z udziałem eksperta w zakresie tematyki szkoleń.

2. Oczekiwania wobec doświadczenia zawodowego i wiedzy praktycznej dotyczącej tematyki prowadzonych usług

.....

.....

.....

.....

Metody weryfikacji opisanego wymagania:

- a) historia doświadczenia zawodowego kandydata (pracodawca, czas zatrudnienia, nazwa stanowiska, zakres obowiązków, główne osiągnięcia i zrealizowane projekty, kontakt do osoby, która może udzielić referencji),
- b) rozmowa z udziałem eksperta w zakresie tematyki szkoleń.

3. Kompetencje społeczne i metodyczne związane z kształceniem osób dorosłych

.....

.....

.....

.....

Metody weryfikacji opisanego wymagania:

- a) katalog szkoleń, kursów i innych form kształcenia dotyczących rozwoju kompetencji związanych z kształceniem dorosłych (tytuł szkolenia, liczba godzin, podmiot realizujący szkolenie, data jego ukończenia),
- b) obserwacja realizacji usługi rozwojowej,
- c) rozmowa rekrutacyjna obejmująca prezentację przykładowej samodzielnie zrealizowanej przez kandydata usługi rozwojowej.

4. Doświadczenie w realizacji usług rozwojowych

Metody weryfikacji opisanego wymagania:

- a) katalog zrealizowanych przez kandydata usług rozwojowych (rodzaj realizowanej usługi, jej zakres tematyczny, nazwa zleceniodawcy, liczba godzin, data realizacji, kontakt do osoby, która może udzielić referencji),
- b) referencje i rekomendacje od poprzednich klientów i pracodawców.

UŁATWIANIE ARCHIWIZOWANIA DANYCH DOTYCZĄCYCH USŁUG ROZWOJOWYCH

Osoby świadczące usługi rozwojowe pracują w bezpośrednim kontakcie z ludźmi, którym służą. Ważnym elementem ich pracy jest budowanie relacji – a w wypadku takich usług, jak coaching, mentoring czy doradztwo zawodowe, również stopniowe poznawanie rozwijającej się osoby i dopasowywanie wsparcia do jej potrzeb i możliwości. Próby zachęcania ich do dokumentowania przebiegu pracy – wypełniania formularzy, rejestrowania spotkań itd. – są przez nie często traktowane jak narzucanie niepotrzebnej biurokracji odciągającej uwagę od tego, co najważniejsze.

Tego typu postawa jest zrozumiała i częściowo uzasadniona. Trzeba jednak zwrócić uwagę także na sytuacje, w których:

- uczestnik, który korzystał kiedyś z coachingu, wraca po kilku latach i jest zainteresowany kontynuacją pracy z tym samym coachem;
- uczestnik doradztwa zawodowego chce wykorzystać wykonany kiedyś bilans kompetencji, by uzyskać potrzebny mu certyfikat – zgubił jednak otrzymany kiedyś oryginał;
- wiodący konsultant biznesowy rezygnuje z pracy w połowie bardzo złożonego projektu, osoba zatrudniona w zastępstwie musi szybko przejąć jego zadania;
- rozwiązanie opracowane kiedyś w ramach „niszowego” projektu rozwojowego okazuje się prawie gotową odpowiedzią na potrzeby opisane w zapytaniu ofertowym, w którym termin składania ofert upływa za kilka dni.

W tych i wielu podobnych sytuacjach łatwy dostęp do danych o zrealizowanych w przeszłości usługach rozwojowych jest nie tylko kwestią wygody – ma bezpośredni wpływ na jakość świadczonych usług.

Zadaniem instytucji świadczącej usługi rozwojowe jest więc znalezienie takiego rozwiązania, które pozwoli w bezpieczny i uporządkowany sposób gromadzić dane o klientach i realizowanych projektach, a jednocześnie nie obarczy pracowników (szczególnie zaś osób bezpośrednio realizujących usługi) nadmierną ilością pracy administracyjnej. W dobie powszechnej dostępności komputerów, internetu i łączących się z nim urządzeń mobilnych opieranie pracy na papierowej dokumentacji najczęściej nie będzie takim rozwiązaniem. Warto rozważyć wykorzystanie profesjonalnego oprogramowania lub serwisu do zarządzania relacjami z klientem (Customer Relationship Management, CRM albo analogicznych narzędzi do zarządzania projektami.



STANDARD 19.

**INSTYTUCJA UPOWSZECHNIA WIEDZĘ
O DOBRYCH PRAKTYKACH W ZAPEWNIANIU
JAKOŚCI USŁUG**

STANDARD 19. INSTYTUCJA UPOWSZECHNIA WIEDZĘ O DOBRYCH PRAKTYKACH W ZAPEWNIANIU JAKOŚCI USŁUG

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Duża liczba różniących się doświadczeniem podmiotów świadczących usługi rozwojowe skutkuje zróżnicowaną jakością usług. Korzystające z nich osoby nie zawsze potrafią je kompetentnie ocenić. Aby to umożliwić, konieczne jest edukowanie obecnych i przyszłych klientów – m.in. przez bardziej powszechną rozmowę o „dobrych praktykach” i o tym, co stanowi o jakości usługi edukacyjno-szkoleniowej. Edukowanie klientów zwiększy wprawdzie wymagania stawiane usługodawcom, ale będzie też służyć promowaniu instytucji świadczących usługi dobrej jakości.

Promocja „dobrych praktyk” leży też w bezpośrednim interesie poszczególnych instytucji świadczących usługi rozwojowe. Trzeba wziąć pod uwagę to, że w większości przypadków chodzi o promocję rozwiązań, które są stosowane przez promującą je instytucję. Pozwala to na lepsze dotarcie do potencjalnych klientów z informacjami o tym, co stanowi o jej przewadze konkurencyjnej.

Zaprezentowane poniżej wskazówki opisują możliwe sposoby upowszechniania wiedzy o realizowanych przez instytucję dobrych praktykach w zapewnianiu jakości usług rozwojowych.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

PUBLIKACJA INFORMACJI O SPOSOBIE DZIAŁANIA INSTYTUCJI

Podmioty świadczące usługi rozwojowe czynią to zwykle poprzez zamieszczenie informacji na stronie internetowej w zakładkach typu „O nas”, „Jak działamy”, „Sposób pracy” itp. W tekstach tego rodzaju można zamieścić informacje dotyczące:

- **metodyki pracy rozwojowej** (np. prezentacja jej założeń i sposobu działania; opis koncepcji, do których się odwołuje; wymienienie innych podmiotów, które promują lub akredytują daną metodykę; określenie, czy jest to rozwiązanie autorskie, czy licencjonowane);
- **sposobu współpracy z klientem** (np. opis form diagnozy potrzeb, prezentacja możliwości wsparcia w dalszym rozwoju, podanie sposobu udostępniania materiałów szkoleniowych);
- **misji i podstawowych wartości** (np. profesjonalizm prowadzących, doświadczenie w realizacji szkoleń, oparcie działań rozwojowych na rzetelnej i sprawdzonej wiedzy).

PUBLIKACJA OPINII KLIENTÓW

Opinie klientów informują o specyfice określonej usługi rozwojowej, jej zaletach i elementach szczególnie użytecznych z perspektywy adresatów. Źródłem tych opinii mogą być uwagi zawarte w ankietach ewaluacyjnych lub pisemne referencje wystawione przez klientów. Ich opinie bywają umieszczane:

- na stronie internetowej instytucji szkoleniowej w zakładkach typu „Portfolio projektów” lub „Najważniejsze projekty”, gdzie stanowią uzupełnienie dla opisu specyfiki głównych dokonań instytucji;
- na stronie www instytucji w zakładkach typu „Nasi klienci” lub „Referencje”;

- w ofertach usług rozwojowych kierowanych bezpośrednio do klientów lub opublikowanych na stronie internetowej instytucji jako uzupełnienie opisu celów i programu proponowanej usługi;
- w formie filmu promocyjnego opublikowanego na stronie internetowej instytucji szkoleniowej lub w otwartych serwisach internetowych;
- na profilach instytucji w mediach społecznościowych, w których przedstawiciele instytucji umożliwiają uczestnikom wyrażanie własnych opinii dotyczących określonych usług.

Uczestnicy będący użytkownikami mediów społecznościowych sami decydują się pozostawić opinie, a sposób wykorzystania ich danych i wizerunku regulują odpowiednie regulaminy. W pozostałych przypadkach należy zatroszczyć się o zgodność działania instytucji z przepisami o ochronie danych osobowych, w szczególności koniecznością uzyskania zgody na publikację opinii umożliwiających identyfikację autora, a także prawem autora do korekty lub usunięcia jego danych z baz instytucji.

PUBLIKACJA STUDIÓW PRZYPADKU

Jest to opis wybranych projektów rozwojowych, które stanowią modelowe przykłady usług realizowanych przez instytucję. Opis dotyczy przede wszystkim sposobu realizacji usługi i dopasowania jej do potrzeb odbiorców, wskazuje czynniki, które zadecydowały o jej wysokiej jakości, prezentuje osiągnięte rezultaty. Opisy studiów przypadku upowszechnia się najczęściej:

- na stronie internetowej instytucji w zakładkach typu „Dobre praktyki” lub „Najważniejsze projekty”;
- w elektronicznych i papierowych mediach branżowych w formie artykułów merytorycznych;
- podczas wystąpień na konferencjach branżowych w formie prezentacji wraz z dyskusją dotyczącą zastosowanych rozwiązań.

UCZESTNICTWO W IZBACH I STOWARZYSZENIACH BRANŻOWYCH

Jednym ze sposobów na promowanie wysokiej jakości usług rozwojowych jest zrzeszanie się świadczących je firm w izbach i organizacjach branżowych. Instytucje reprezentujące tego typu środowiska mają znaczący wpływ na kierunki rozwoju branży i zachodzące w niej trendy, np. przez tworzenie profili kompetencyjnych, kodeksów i opisów „dobrych praktyk”, a także udział w konsultacjach przepisów dotyczących branży. Mają też ważną rolę edukacyjną – informują o tym, co jest praktyką godną naśladowania, edukują klientów korzystających z danego typu usług i troszczą się o profesjonalny wizerunek branży. Działania tego typu są szczególnie potrzebne w odniesieniu do usług innych niż szkolenia. Coaching, mentoring, facylitacja, doradztwo zawodowe czy biznesowe nie są powszechnie znane i rozpoznawalne, zaś ich klienci często nie wiedzą, czego mają się spodziewać. Na dodatek w przypadku większości z nich współczesne rozumienie roli i standardy profesjonalnego postępowania cały czas się kształtują. W tej sytuacji jedną z bardziej użytecznych form zapewnienia aktywnego wkładu kadry merytorycznej w dzielenie się wiedzą i popularyzację „dobrych praktyk” (por. standard 10) jest właśnie działalność w organizacjach branżowych.



STANDARD 20.

**INSTYTUCJA OFERUJE USŁUGI W ZGODZIE
Z OBOWIĄZUJĄCYMI NORMAMI PRAWNYMI
I WYMOGAMI NARZUCONYMI PRZEZ
ZEWNĘTRZNE REGULACJE**

STANDARD 20. INSTYTUCJA OFERUJE USŁUGI W ZGODZIE Z OBOWIĄZUJĄCYMI NORMAMI PRAWNYMI I WYMOGAMI NARZUCONYMI PRZEZ ZEWNĘTRZNE REGULACJE

WPROWADZENIE DO STANDARDU

Przeważająca część MSUES skupia się na tym, co decyduje o jakości różnego typu usług edukacyjno-szkoleniowych i jest dla nich specyficzne. Trzeba jednak pamiętać o tym, że każda świadcząca takie usługi instytucja działa w obrębie szerszego ekosystemu, którego funkcjonowanie regulują bardziej ogólne zasady. Z samego faktu sprzedaży usług, obsługiwanie klientów i przetwarzania ich danych, uzyskiwania przychodów, prowadzenia działalności gospodarczej, zatrudniania pracowników itd. wynika cały zestaw norm i oczekiwań, za których spełnianie odpowiada kadra zarządzająca. Zgodnie z treścią standardu 20 od instytucji świadczącej usługi wysokiej jakości oczekuje się również działania w zgodzie z obowiązującym prawem, a tam, gdzie to uzasadnione, też innego typu regulacjami czy kodeksami postępowania. Zjawiska, takie jak: niewłaściwe zabezpieczanie wrażliwych danych klientów, niezgodne z przepisami zasady rezygnacji z zamówienia albo wprowadzanie klientów w błąd co do wagi uprawnień zdobywanych dzięki ukończeniu kursu, mają istotny wpływ na jakość usług, nawet jeśli nie wiążą się z ich merytoryką. Opisany w kolejnym rozdziale audyt MSUES nie dotyczy całościowej zgodności działania firmy z obowiązującym prawem; zaś audytorzy nie ingerują w dokumentację finansową czy personalną instytucji i nie wyręczają w tym odpowiednich organów kontrolnych. Ujawnione przy okazji samooceny lub późniejszego audytu braki (np. w zgodności wewnętrznych regulaminów z ustawą o ochronie praw konsumenta) stanowią jednak przeszkodę w uzyskaniu znaku jakości i powinny być jak najszybciej skorygowane.

Należy również zauważyć, że wśród instytucji zainteresowanych *Standardami* mogą znaleźć się takie, które objęte są dodatkowymi, szczegółowymi wymaganiami zdefiniowanymi przez przepisy prawa – np. dlatego, że ukończenie oferowanego przez nie programu wiąże się z otrzymaniem odpowiednich uprawnień zawodowych. W takim przypadku potrzebna jest dodatkowo orientacja w szczegółowych regulacjach, dopasowanie do nich działania firmy, a często także opracowanie i przekazanie rzetelnych informacji klientom.

Wspomniane powyżej zagadnienia wiążą się z aspektem działalności organizacji opisywanym niekiedy jako „zgodność” (ang. *compliance*), czyli dostosowanie do obowiązujących norm regulacji w celu uniknięcia strat (finansowych lub wizerunkowych). „Dobre praktyki” zawierają propozycje odniesienia się do najczęściej powtarzających się zagadnień.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK SPEŁNIAJĄCYCH STANDARD

WSKAZANIE OSÓB ODPOWIEDZIALNYCH ZA ZAPEWNIANIE ZGODNOŚCI Z PRZEPISAMI

Jednoosobowe firmy zatrudniające profesjonalistów LLL jako podwykonawców obarczają właściciela całą prawną i finansową odpowiedzialnością za zgodność z obowiązującym prawem. Niezależnie od zagadnień związanych z jakością usług stanowi to poważne obciążenie, które częściowo łagodzą jedynie

kompendia i serwisy informacyjne podające potrzebną wiedzę w możliwie przystępnej formie (np. wydany przez GODO przewodnik po ochronie danych osobowych³⁶, wydany przez UOKiK przewodnik po przepisach konsumenckich dla przedsiębiorców³⁷). Już w niewielkiej firmie możliwy jest jednak podział pracy – choć prawie na pewno nie można pozwolić sobie na luksus stworzenia osobnego stanowiska, warto wyraźnie określić, kto odpowiada za zgodność w odniesieniu do poszczególnych obszarów działalności firmy. Zapewnianie zgodności nie jest zwykle zadaniem „z pierwszego wyboru” – może pomóc w uniknięciu poważnego kryzysu, ale trudno oczekiwać po nim nagród i sukcesów. Ciężko więc wymagać, że zostanie przez kogoś podjęte spontanicznie; prawdopodobnie potrzebny będzie aktywny wysiłek ze strony osób zarządzających firmą, by tego dokonać.

INFORMOWANIE KLIENTÓW O POSIADANIU LUB BRAKU ISTOTNYCH UPRAWNIENI

Instytucje zobowiązane prawem do pozyskania odpowiednich licencji, akredytacji lub pozwoleń na kształcenie w określonej dziedzinie powinny nie tylko wypełniać te obowiązki, ale także informować o tym potencjalnych uczestników. Dokumenty potwierdzające spełnianie wymaganych prawem kryteriów mogą być przywoływane (np. w postaci numeru licencji) lub publikowane w całości na stronie internetowej instytucji (np. w postaci skanu zaświadczenia/licencji podstawy prawnej).

Co ważniejsze, powinny ich też rzetelnie informować o istotnych w danym kontekście wymaganiach, których nie spełniają. Ma to znaczenie w sytuacjach, w których zgłaszający się do organizacji klienci są zainteresowani zdobyciem zawodu, kwalifikacji lub uprawnień regulowanych przepisami prawa albo nieobowiązkowymi, lecz znanymi standardami liczących się w danej dziedzinie instytucji czy stowarzyszeń. Niektórzy klienci mogą zgłaszać się do instytucji, zakładając, że dzięki udziałowi w programie rozwojowym otrzymają interesujący ich certyfikat lub spełnią część związanych z nim wymagań. Może to prowadzić do sytuacji, w której usługi o niższej jakości stanowią nieuczciwą konkurencję dla tych, które spełniają bardziej ambitne wymagania.

Aby uniknąć wprowadzania klientów w błąd, instytucja świadcząca usługi rozwojowe powinna przekazywać im klarowne informacje o odpowiednich do kontekstu przepisach i wymaganiach, wskazując, które z nich są spełniane przez oferowaną usługę i – optymalnie – w jaki sposób można uzupełnić pozostałe (np. przez wskazanie odpowiedniej instytucji certyfikującej lub sposobu uzupełnienia wymogów niespełnianych przez oferowaną usługę).

ODNIESIENIE SIĘ DO KWALIFIKACYJNYCH KURSÓW ZAWODOWYCH

Niektóre instytucje świadczące usługi rozwojowe dla osób dorosłych posiadają uprawnienia do prowadzenia kursów kształcenia zawodowego. Kursy tego rodzaju prowadzą do uzyskania efektów uczenia się opisanych w *Podstawie programowej kształcenia w zawodach* i muszą spełniać dodatkowe wymogi dotyczące np. czasu trwania zajęć i warunków kształcenia. Osoby, które ukończą kurs kształcenia zawodowego, mogą poddać się walidacji kompetencji i uzyskać

³⁶ Przewodnik dla przedsiębiorców. Generalny Inspektor Ochrony Danych Osobowych: <https://giodo.gov.pl/pl/1520056/4257>.

³⁷ Przepisy konsumenckie dla przedsiębiorców. Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumentów: <https://uokik.gov.pl/download.php?plik=15674>.

kwalifikacje zgodne z klasyfikacją obowiązującą w szkolnictwie zawodowym – np. fotografa, fryzjera czy technika masażysty.

Treść standardu 20 zwraca uwagę na konieczność zapewnienia zgodności z obowiązującym prawem i innymi istotnymi regulacjami. W przypadku instytucji oferujących kursy kształcenia zawodowego będzie to oznaczało ścisłe przestrzeganie wymagań określonych w *Podstawie programowej*. Istnienie tych wymagań może jednak być istotne również dla instytucji, które nie aspirują do tego, by je spełniać. Programy rozwojowe niezwiązane ze zdobywaniem kwalifikacji zawodowych, ale odnoszące się do podobnej tematyki (np. kurs fotografii prowadzony wg własnej koncepcji autora), mogą być usługami bardzo wysokiej jakości. Trzeba jednak zadbać o to, by ich uczestnicy nie zostali wprowadzeni w błąd lub sami nie pomylili tego typu programu z kursem kształcenia zawodowego. Dobrą praktyką jest więc wyraźne informowanie potencjalnych klientów nie tylko o zaświadczeniach i certyfikatach, które wiążą się z ukończeniem danego programu, ale także o tym, czy w danej dziedzinie istnieją kwalifikacje, których nie można uzyskać w wyniku jego ukończenia.

ROZDZIAŁ 6

JAK PRZYGOTOWAĆ SIĘ DO AUDYTU?

SAMOOCENA JAKO REFLEKSJA NAD JAKOŚCIĄ REALIZOWANYCH USŁUG

WPROWADZENIE

Instytucje świadczące usługi rozwojowe zainteresowane budowaniem konkurencyjności na rynku muszą spełniać coraz wyższe oczekiwania klientów i nieustająco doskonalić jakość swoich usług. Warunkiem doskonalenia jakości jest wiedza o czynnikach, które jej sprzyjają, a następnie dogłębna analiza słabych i mocnych stron w odniesieniu do kontekstu, w jakim działa organizacja. Dzięki rzetelnej samoocenie i autorefleksji można osiągnąć pełniejszą kontrolę nad podejmowanymi działaniami i jakością usług. Dobre wykorzystanie informacji zwrotnej jest więc sposobem na budowanie przewagi konkurencyjnej.

Można również obiektywnie potwierdzić (niezależny audyt zewnętrzny), czy firma jest na poziomie jakości określonym w MSUES 2.0. Instytucje, które przeszły taki audyt z wynikiem pozytywnym, mogą używać Znak Jakości MSUES. Audytorzy zapewniają także zewnętrzną, zdystansowaną informację zwrotną. Współpracę z nimi warto traktować też jako okazję do dostrzeżenia tego, co wcześniej umykało uwadze kadry zarządzającej, i udoskonalenia stosowanych rozwiązań.

Wsparcie audytora nie jest jednak konieczne, by wykorzystać *Standardy* do podnoszenia jakości usług. Pierwszym krokiem do ich zastosowania jest rzetelna samoocena – audyt wewnętrzny, który powinien służyć autentycznej refleksji nad jakością oferowanych usług rozwojowych i wspierającymi ją rozwiązaniami. Opierając się na jego wynikach, można później podjąć decyzję o ubieganiu się o Znak jakości MSUES. Jednakże nawet jeśli okaże się, że instytucja nie jest jeszcze w pełni gotowa, by go otrzymać, wnioski z audytu wewnętrznego mogą zostać wykorzystane do stopniowego podnoszenia jakości oferowanych usług.

Przyjmując taką perspektywę, warto przeprowadzić audyt wewnętrzny w taki sposób, by nie koncentrować się tylko na gromadzeniu dokumentacji i formalnym potwierdzaniu kolejnych wskaźników powiązanych ze *Standardami*. Długoślawo ważniejsze jest, czy oceniane lub wprowadzane pod ich wpływem rozwiązania rzeczywiście sprzyjają jakości i efektywności pracy instytucji. Przypuśćmy, że pod wpływem wewnętrznego audytu instytucja zdecyduje się sformalizować rolę kierownika merytorycznego i powierzyć kilku osobom nadzór nad poszczególnymi usługami. Czy jednak kierownik merytoryczny rzeczywiście sprawuje nadzór nad merytoryką tych usług, czy też istnieje jedynie „na papierze”? Czy dzięki temu udało się je w jakiś sposób udoskonalić? Pytania tego typu będą interesujące dla audytorów zewnętrznych i powinny być istotne dla osób, które dążą do rzeczywistego podnoszenia jakości usług.

Samoocena może być użyteczna dla instytucji na różnych etapach rozwoju – od nowo powstałych przedsiębiorstw, które są zainteresowane profesjonalizacją swoich działań i poszukują informacji na temat kluczowych obszarów

wymagających rozwoju, po ciesząc się dużą renomą organizacje, które poszukują raczej możliwości udoskonalenia wybranych obszarów i sprawienia, by przekraczały one oczekiwania.

AKTORZY I ETAPY PROCESU WERYFIKACJI ZGODNOŚCI Z MSUES 2.0

Działania związane z certyfikacją MSUES 2.0 i przyznawaniem Znak Jakości nadzoruje Centrum Zapewniania Jakości Kształcenia (CZJK). Jest to komórka organizacyjna WUP w Krakowie powołana do tego, by wspierać wysoką jakość realizowanych w Małopolsce usług rozwojowych. W CZJK opracowano aktualnie funkcjonującą i stale udoskalaną pod wpływem doświadczeń procedurę audytową. Definiuje ona trzy zaangażowane w ten proces organizacje:

• Instytucja świadcząca usługi rozwojowe

Aplikuje o Znak Jakości MSUES 2.0 i poddaje się zewnętrznemu audytowi.

• Uprawniona Instytucja Audytująca

Znajdująca się w Rejestrze Instytucji Audytujących i wybrana przez instytucję aplikującą o Znak Jakości MSUES 2.0 firma audytowa. W Rejestrze znajdują się tylko firmy wyróżnione przez CZJK, spełniające kryteria umożliwiające im realizację audytów zewnętrznych weryfikujących zgodność z MSUES 2.0. Lista uprawnionych instytucji audytujących wraz z listą audytorów dostępne są na stronie www.msues.pl. Audytorzy są niezależni w podejmowaniu decyzji dotyczących wyników audytu. Usługa audytu zewnętrznego jest odpłatna i realizowana na podstawie odrębnej umowy pomiędzy instytucją aplikującą a firmą audytową.

• Centrum Zapewniania Jakości Kształcenia

Zapewnia wsparcie konsultacyjne, wyłania i nadzoruje instytucje audytujące, koordynuje całą procedurę weryfikacji zgodności z MSUES 2.0 oraz monitoruje jakość usług w okresie obowiązywania licencji.

Proces składa się z czterech etapów przedstawionych w tabeli poniżej.

Etapy ubiegania się o Znak Jakości MSUES 2.0
Etap 1. Samoocena (audyt wewnętrzny)
• Zapoznanie się z kryteriami oceny zawartymi w MSUES 2.0. • Zapoznanie się z wymaganiami procedury audytowej. • Dokonanie samooceny. • [opcjonalnie] Działania dostosowujące działanie instytucji do wymagań MSUES 2.0. • [opcjonalnie] Przygotowanie planu audytu. • Wypełnienie i przesłanie formularza samooceny MSUES 2.0.
Etap 2. [opcjonalny] Konsultacja
• Wyjaśnienie wątpliwości dotyczących kryteriów oceny zawartych w MSUES 2.0. • Wyjaśnienie wątpliwości dotyczących wymagań procedury audytowej. • Określenie działań dostosowujących funkcjonowanie instytucji do wymagań MSUES 2.0. • Konsultacje lub przygotowanie planu audytu (o ile nie został on opracowany na etapie 1). • Przekazanie informacji o warunkach realizacji procedury (regulamin, umowa licencyjna). • Przekazanie informacji o wszystkich firmach uprawnionych do realizacji audytu.

Etap 3. Audyt zewnętrzny

- Realizacja zewnętrznego audytu przez jedną z uprawnionych instytucji audytujących.
- Decyzja w sprawie przyznania prawa do posługiwania się Znakiem Jakości MSUES 2.0.

Etap 4. Monitoring jakości usług

- Monitoring jakości usług rozwojowych świadczonych przez instytucje, które otrzymały Znak Jakości MSUES 2.0.

Instytucje świadczące usługi rozwojowe mogą kontaktować się z konsultantem CZJK jeszcze przed podjęciem działań związanych z ubieganiem się o Znak Jakości MSUES. Konsultacje są nieobowiązkowe, bezpłatne, uzależnione od potrzeb i ograniczane tylko przez dostępność i czas pracy konsultanta. Można w ich trakcie uzyskać szczegółową wiedzę na temat procesu ubiegania się o Znak Jakości MSUES.

Jeżeli konsultacja dotyczy konkretnych rozwiązań zmierzających do zapewniania jakości usług, korzystające z niej osoby powinny wcześniej zapoznać się z treścią *Standardów*, a w miarę możliwości również rekomendacji zawartych w tym *Przewodniku*. Dzięki temu łatwiej będzie efektywnie wykorzystać czas spotkania, rozmawiając o kwestiach budzących wątpliwości lub których zmiana wymaga większego wysiłku.

Pełny komplet informacji dotyczących procedury weryfikacji zgodności z MSUES 2.0 dostępny jest na stronie: www.msues.pl w sekcji dla instytucji świadczących usługi rozwojowe. Całą procedurę szczegółowo opisuje dokument „Opis systemu zarządzania jakością opartego o Małopolskie Standardy Usług Edukacyjno-Szkoleniowych dla potrzeb województwa Małopolskiego”, również dostępny na tej stronie.

KRYTERIA OCENY

Przed przystąpieniem do właściwej samooceny konieczne jest zapoznanie się z kryteriami oceny oraz wymaganiami procedury weryfikacji zgodności z MSUES 2.0. Kryteria oceny opisane są w *Standardach*. Po ich wnikliwej lekturze warto sięgnąć do wcześniejszych rozdziałów niniejszego *Przewodnika*, który pokazuje kontekst stosowania standardów, powody stojące za wprowadzeniem określonych wymagań oraz przykłady dobrych praktyk spełniających standardy.

Przewodnik nie zawiera zamkniętego katalogu przypadków spełniających określony standard – pokazuje tylko wybrane, najbardziej typowe przykłady. Mają one na celu wyjaśnienie treści standardu oraz zainspirowanie czytelników do samodzielnego poszukiwania realizowanych przez nich działań, które spełniają standard i są adekwatne dla specyfiki świadczonych przez nich usług rozwojowych. Jeżeli lektura *Przewodnika* nie rozwieje wszystkich wątpliwości, można skontaktować się z konsultantem Centrum Zapewniania Jakości Kształcenia.

W celu łatwiejszego zrozumienia treści zawartych w *Standardach* warto zwrócić uwagę na poniższe wskazówki:

- Każdemu ze standardów towarzyszą wskaźniki – konkretne działania lub zachowania, które są podstawą do oceny, czy instytucja świadcząca usługi rozwojowe spełnia określony standard.

- Wskaźniki dzielą się na oczekiwane („O”) i ponadstandardowe („P”). Tylko wskaźniki oczekiwane są oceniane podczas audytu zewnętrznego. Wskaźniki ponadstandardowe wyznaczają perspektywę dla dalszego doskonalenia w zakresie podnoszenia jakości świadczonych usług.
- Wskaźniki dzielą się na szkoleniowe („S”) i doradcze („D”). Wskaźniki szkoleniowe dotyczą szkoleń, wskaźniki doradcze – wszystkich usług rozwojowych poza szkoleniami. Podział ten jest szczególnie przydatny w przypadku analizy dotyczącej konkretnej usługi rozwojowej i spełniania przez nią zapisów *Standardów*. Wskazuje bowiem, które ze wskaźników należy wziąć pod uwagę w jej przypadku.

WYMAGANIA AUDYTU ZEWNĘTRZNEGO

Poniżej można znaleźć zestawienie najbardziej istotnych informacji o przebiegu audytu, kluczowych już na etapie przygotowania się do samooceny. Dane te są aktualne na 30 kwietnia 2018 roku – przed przystąpieniem do audytu należy zweryfikować je na stronie www.msues.pl.

- **Minimalny czas poddawany ocenie**
 - » Zgodnie z procedurą ocenie podczas audytu zewnętrznego poddawany jest okres minimum 3 miesięcy funkcjonowania instytucji.
- **Minimalna próba badawcza poddawana ocenie podczas audytu**
 - » Zgodnie z procedurą minimalna próba badawcza poddawana ocenie podczas audytu zewnętrznego wynosi 6 usług rozwojowych, w tym minimum jedna musi mieć charakter inny niż szkoleniowy. Dodatkowo instytucja jest zobowiązana umożliwić obserwację dowolnej usługi szkoleniowej świadczonej podczas realizacji audytu. Jeżeli instytucja w okresie 3 miesięcy zrealizowała mniej niż 6 usług rozwojowych, okres oceny wydłuża się o czas potrzebny do spełnienia obu tych warunków. Jeżeli w okresie 3 miesięcy instytucja zrealizowała więcej niż 6 usług rozwojowych, jest zobowiązana zgłosić do oceny w audycie zewnętrznym wszystkie te usługi.

Warto zauważyć, że większość zapisów *Standardów* koncentruje się na sposobie świadczenia usług, a nie ogólnym funkcjonowaniu instytucji świadczącej usługi rozwojowe. Zdefiniowanie próby badawczej – listy usług, które mają zostać poddane ocenie podczas audytu zewnętrznego – powinno więc skutkować także tym, że staną się one przedmiotem zainteresowania podczas samooceny. Istotne będzie nie tylko pytanie: „Czy moja organizacja spełnia wymogi *Standardów*?”, ale także: „Czy spełniają je wszystkie usługi, które jesteśmy zobowiązani zgłosić do audytu?”.

Wymagania dotyczące minimalnego czasu, który jest poddawany ocenie, pozostawiają jednak instytucji edukacyjno-szkoleniowej znaczną elastyczność w zakresie formułowania harmonogramu. To, w jaki sposób potoczy się cała procedura, zależy w dużym stopniu od wyników samooceny.

- Samoocena, która prowadzi do wniosku, że wszystkie usługi rozwojowe realizowane przez daną organizację w ciągu ostatnich 3 miesięcy spełniają wymagania *Standardów* (a ich liczba i charakter spełniają wymagania minimum próby badawczej), sugeruje natychmiastowe przystępowanie do audytu zewnętrznego.

- Samoocena może jednak również prowadzić do wniosku, że usługi spełniają wymagania *Standardów* obecnie, ale w przeszłości krótszej niż 3 miesiące było inaczej. Tego typu sytuacja może się zdarzyć, jeżeli instytucja wprowadziła właśnie nowe, zgodne ze *Standardami* rozwiązania. W takim wypadku warto ustalić termin audytu na minimum 3 miesiące od ich wprowadzenia. Tak by funkcjonowały już w każdej badanej usłudze.
- Samoocena, która prowadzi do wniosku, że realizowane przez daną firmę usługi rozwojowe nie spełniają obecnie wymagań zawartych w *Standardach*, powinna zmienić się w plan doskonalenia. Po zdefiniowaniu i wprowadzeniu w życie potrzebnych usprawnień powinny być one stosowane przez okres 3 miesięcy. Dopiero po tym czasie (jeśli spełnione są też wymogi dotyczące minimalnej próby badawczej) można zrealizować audyt zewnętrzny.

SAMOOCENA – WEWNĘTRZNY AUDYT INSTYTUCJI

Rozpoczynając audyt wewnętrzny, warto ponownie przypomnieć sobie o celu przedsięwzięcia. Jest nim zdobycie rzetelnych informacji, które w rezultacie mają służyć poprawie świadczonych przez instytucję usług rozwojowych. Bez tej świadomości łatwo ulec chęci stworzenia wyidealizowanego obrazu instytucji, zwłaszcza na potrzeby planowanego audytu zewnętrznego. Niestety, nie będzie to służyć podnoszeniu jakości, a na dodatek stwarza poważne ryzyko negatywnej oceny audytora.

Audyt rozpoczyna się od wskazania osoby lub osób, które będą odpowiedzialne za jego przeprowadzenie. Choć może to być trudne w przypadku bardzo niewielkich firm, warto powołać w tym celu niewielki zespół. Nawet jeśli firma nie zatrudnia etatowych pracowników, można wziąć pod uwagę zaproszenie do niego stałych współpracowników i podwykonawców. Służy to nie tylko podziałowi zadań, ale przede wszystkim obiektywizacji i wykorzystaniu różnych perspektyw.

Zdefiniowany cel samooceny powinien być zakomunikowany wszystkim pracownikom i współpracownikom instytucji. Poinformowanie ich o całym procesie, jego celu i poszczególnych krokach pozwoli im lepiej odnaleźć się na etapie zbierania informacji o sposobie pracy. W rozmowie na ten temat warto też podkreślić potrzebę otwartego dialogu o trudnościach, problemach, obszarach wymagających poprawy. Szczegółowe pytania o sposób pracy i funkcjonowania instytucji nie mają na celu „znalezienia winnych”, ale diagnozę stanu obecnego, a w przyszłości jego udoskonalenie. Ukrywanie realnych wyzwań i trudności, przed którymi staje każdy pracownik, będzie oddalało organizację od uzyskania prawdziwego oglądu sytuacji.

Ważne może okazać się również zaangażowanie w samoocenę możliwie szerokiej grupy osób. Uzyskanie jak największej liczby perspektyw oraz różnorodność opinii pozwoli uzyskać lepszy obraz instytucji. Zaangażowanie całego zespołu może też stać się czynnikiem motywującym do wprowadzenia zmian, które będą wynikały z analizy sytuacji. Jednocześnie osoby zarządzające muszą być świadome, że cały proces będzie wymagał zaangażowania zespołu. Może się okazać, że na czas samooceny konieczne będzie uwzględnienie w obowiązkach osoby lub osób prowadzących cały proces wynikających z niej zadań. Brak czasu na rzetelne przeprowadzenie samooceny obniży znacząco jej jakość.

Jednym z większych wyzwań w jakiegokolwiek samoocenie jest gotowość na otrzymywanie informacji zwrotnych na temat swojej osoby czy jakości własnej pracy. Audyt wewnętrzny wymaga wydawania opinii na temat pracy innych osób. Pracownicy powinni mieć pewność, że zbieranie tych opinii służy doskonaleniu pracy całej organizacji i nie będzie wykorzystywane przeciwko poszczególnym osobom. Czynniki wpływające na jakość gromadzonych informacji podsumowuje tabela poniżej.

Czynniki wpływające na jakość gromadzonych informacji o współpracownikach	
	• Jasny cel zbierania informacji. • Jawność procesu. • Partycypacja w całym procesie audytu wewnętrznego i rozumienie jego sensu. • Gotowość do otrzymywania informacji zwrotnych.

Przedstawiony poniżej przykładowy scenariusz może zostać wykorzystany jako podstawa dla zaplanowania samodzielnie prowadzonego wewnętrznego audytu firmy świadczącej usługi rozwojowe. Jego poszczególne kroki stanowią propozycję dostosowaną raczej do potrzeb większych instytucji dysponujących rozbudowanymi zespołami, nie wszyscy adresaci podręcznika będą więc zainteresowani przejściem przez kolejne wymienione poniżej kroki. Rekomendujemy, by mniejsze instytucje zaplanowały procedurę samooceny w sposób nieco mniej rozbudowany (np. nie powołując zespołu zajmującego się audytem, ale powierzając wszystkie związane z tym działania osobie zarządzającej). Struktura logiczna i sekwencja wybranych czynności do wykonania zaproponowane w poniższym scenariuszu użyteczne będą jednak również dla indywidualnej refleksji osób zarządzających małymi organizacjami.

PRZYKŁADOWY SCENARIUSZ AUDYTU WEWNĘTRZNEGO	
FAZA PRZYGOTOWANIA SAMOOCENY	
Organizacja i planowanie procesu	• Zdefiniowanie celu samooceny. • Wyodrębnienie etapów samooceny i osadzenie ich w czasie. • Wybór standardów będących przedmiotem oceny. • Zdefiniowanie usług rozwojowych, które będą przedmiotem oceny.
Powołanie zespołu (opcjonalnie)	• Wyznaczenie osób odpowiedzialnych za samoocenę. • Ustalenie zadań i odpowiedzialności. • Omówienie organizacji pracy osób odpowiedzialnych za samoocenę.
Przygotowanie narzędzi	• Wybór źródeł przypisanych do standardów i metod zbierania danych. • Zaprojektowanie wybranych narzędzi zgodnie z przyjętą metodą. • Ewentualny pilotaż i weryfikacja narzędzi pod kątem adekwatności do standardów będących przedmiotem samooceny.
FAZA SAMOOCENY	
Komunikacja procesu samooceny (opcjonalnie)	• Oficjalne rozpoczęcie procesu: poinformowanie wszystkich pracowników o samoocenie, jej etapach i czasie trwania. • Przedstawienie osób odpowiedzialnych za proces samooceny.

Zebranie i analiza danych	• Zebranie danych zgodnie z wyborem metod i źródeł. • Analiza danych pod kątem stopnia spełniania standardów. • Spisanie protokołu rozbieżności ze <i>Standardami</i>.
FAZA WNIOSKOWANIA	
Analiza wyników	• Analiza wyników i stopnia spełniania standardów. • Identyfikacja słabych i mocnych stron instytucji. • Wybór priorytetowych standardów. • Zdefiniowanie obszarów wymagających poprawy, adekwatnych do wybranych standardów.
Stworzenie procesu naprawczego	• Zaprojektowanie działań naprawczych. • Wybór osób odpowiedzialnych za wdrożenie działań naprawczych. • Wyznaczenie terminów. • Rozpoczęcie procesu.

PLAN AUDYTU

Plan audytu to dokument, w którym wskaźnikom standardów przypisuje się źródła, na podstawie których wskaźniki te będą weryfikowane, oraz metody, jakimi się to będzie odbywać. Przykładowo w sformułowaniu „wywiad z kadrą zarządzającą” kadra, która zarządza instytucją, jest źródłem weryfikacji wskaźnika, a wywiad metodą weryfikacji. Warto zauważyć, że w przypadku poddawania ocenie różnych usług źródła i metody weryfikacji tego samego wskaźnika mogą się różnić.

Plan audytu tworzy się przy planowaniu samooceny, a uzupełnia się go w trakcie zbierania danych, gdy mogą pojawić się dodatkowe pomysły dotyczące źródeł i metod weryfikacji wskaźników. Plan audytu nie jest dokumentem wymaganym w procedurze weryfikacji zgodności z MSUES 2.0. Nie ma charakteru oficjalnego, nie trzeba go nigdzie wysyłać, załączać i przedkładać. Instytucja edukacyjno-szkoleniowa przygotowuje go na własny użytek, jeżeli widzi korzyści wynikające z posiadania takiego dokumentu.

Na podstawie doświadczeń z dotychczas zrealizowanych audytów rekomenduje się przygotowanie planu audytu z kilku powodów, które zaprezentowano poniżej. Plan audytu:

- pozwala na rzetelne przeprowadzenie procesu samooceny, z uwzględnieniem poszczególnych usług rozwojowych, które są jej przedmiotem;
- ułatwia instytucji edukacyjno-szkoleniowej stworzenie własnych, adekwatnych do jej specyfiki źródeł i metod weryfikacji wskaźników;
- usprawnia przygotowanie bazy dokumentów weryfikującej wskaźniki;
- może być narzędziem firmy świadczącej usługi rozwojowe w rozmowie z audytorem podczas realizacji audytu zewnętrznego i służyć ukierunkowaniu uwagi audytora na niestandardowe źródła i metody weryfikacji.

Poniżej zaprezentowano formularz planu audytu, który wykorzystywany jest podczas konsultacji prowadzonych przez Centrum Zapewniania Jakości Kształcenia z firmami przygotowującymi się do audytu zewnętrznego. Formularz ten dostarczany jest firmom w edytowalnej wersji. Poszczególnym wskaźnikom towarzyszą tam najbardziej typowe dla nich źródła i metody weryfikacji. Należy

wyraźnie podkreślić, że nie jest to katalog zamknięty. Firma ubiegająca się o Znak Jakości MSUES 2.0 ma pełną wolność w zakresie identyfikacji specyficznych dla jej działalności źródeł oraz powiązanych z nimi metod badawczych, które zweryfikują spełnianie przez nią wymogów zawartych w *Standardach*, a nie ma ich w poniższym formularzu. Możliwy jest także wybór źródeł weryfikacji, które z różnych przyczyn są bardziej adekwatne lub łatwiej dostępne w danym kontekście. Przykładowo zamiast wywiadu z uczestnikami można skorzystać ze źródeł dokumentowych, np. ankiet wypełnionych przez uczestników, jeżeli możliwa jest dzięki nim weryfikacja wskaźnika. Należy jednak pamiętać o tym, że audytor ma obowiązek sprawdzenia każdego wskaźnika, wykorzystując co najmniej dwie wybrane przez niego różne metody weryfikacji.

PLAN AUDYTU METODY WERYFIKACJI POSZCZEGÓLNYCH WSKAŹNIKÓW
1. Cele i zakres usług są dostosowane do potrzeb uczestników
1.1. S Kadra zarządzająca instytucją szkoleniową potrafi wskazać związek pomiędzy ofertą szkoleń otwartych a potrzebami i oczekiwaniami potencjalnych odbiorców, odwołując się do wykraczających poza własną opinię źródeł wiedzy (np. własne badania rynku, ogólnodostępne raporty i publikacje).
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. lista badań, analiz publikacji i raportów wykorzystanych w ciągu ostatniego roku jako podstawa do podejmowania decyzji o ofercie szkoleń)</i>
1.2. S Realizacja wszystkich prowadzonych przez instytucję szkoleń zamkniętych jest poprzedzona badaniem potrzeb, którego wyniki są opisane w postaci notatki zawierającej co najmniej: • informacje o uczestnikach, w szczególności dotyczące wyjściowego poziomu kompetencji rozwijanych w trakcie szkolenia, • informacje o oczekiwaniach zamawiającego, w szczególności dotyczące pożądanych rezultatów szkolenia i obszaru ich stosowania.
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad z prowadzącymi szkolenia</i>
<i>Wywiad z uczestnikami szkoleń</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. przykładowe raporty z diagnozy potrzeb organizacji zamawiającej szkolenie zamknięte/przykładowe kwestionariusze ankiet potrzeb rozwojowych uczestników szkoleń otwartych)</i>
1.3. S Instytucja kontaktuje się z częścią uczestników szkoleń otwartych przed rozpoczęciem szkolenia i zbiera uzupełniające informacje o ich potrzebach.
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad z uczestnikami szkoleń</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. uczestnicy szkoleń/bazy danych o uczestnikach szkoleń)</i>

1.4. S W szkoleniach otwartych o czasie trwania wynoszącym 60 lub więcej godzin szkoleniowych instytucja zawiera z każdym uczestnikiem lub podmiotem zamawiającym szkolenie umowę określającą zakres usług i wzajemne zobowiązania.
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane</i>
<i>Wywiad z uczestnikami szkoleń (np. wzór umowy/regulamin szkolenia)</i>
1.5. D Realizacja wszystkich prowadzonych przez instytucję usług poprzedzona jest analizą potrzeb klienta, której wyniki są opisane np. w karcie doradczej, kontrakcie, korespondencji, notatce czy też umowie zawierającej co najmniej: • informacje o uczestniku adekwatne do zakresu usługi, • informacje o oczekiwaniach zamawiającego, w szczególności dotyczące pożądanych efektów usługi i obszaru ich stosowania.
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad z prowadzącymi/prowadzącym usługę</i>
<i>Wywiad ze zlecającym usługę</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane – jak we wskaźniku (np. dokumentacja diagnozy potrzeb organizacji zamawiającej usługę rozwojową w postaci raportu lub notatki z diagnozy potrzeb, korespondencji mailowej, umowa)</i>
1.6. D Instytucja kontaktuje się z klientami przed rozpoczęciem usług grupowych w celu określenia ich oczekiwań oraz ustalenia adekwatności zakresu usługi do ich potrzeb (np. e-mail, ankieta, notatka z rozmowy).
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad ze zlecającym usługę</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane – jak we wskaźniku (np. klienci zamawiający usługę rozwojową/ dokumenty/korespondencja prowadzona z klientami)</i>
1.7. D Instytucja uzgadnia z klientem cele usługi. Cele te powinny być zrozumiałe i jasne dla klienta usługi oraz pozwalać na ocenę, czy zostały osiągnięte w określonych ramach czasowych. Instytucja posiada dokumentację w tym zakresie (np. korespondencję z klientem, pismną umowę, notatkę, kwestionariusz, kontrakt).
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad z prowadzącymi/prowadzącym usługę</i>
<i>Wywiad ze zlecającym usługę</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane – jak we wskaźniku (np. dokumentacja ustalonych z klientem celów realizacji usługi np. w postaci: raportu lub notatki z diagnozy potrzeb, oferty przedstawionej klientowi, umowy z klientem, korespondencji mailowej)</i>

2. Programy nauczania są opisane w języku efektów uczenia się
2.1. S Instytucja opisuje cele uczenia się dla oferowanych szkoleń w taki sposób, by spełniały one łącznie następujące kryteria: • cele są prezentowane w formie opisu efektów uczenia się dla uczestnika, • cele są sformułowane w sposób mierzalny.
Wywiad z kadrą zarządzającą
Wywiad z prowadzącymi szkolenia
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. informacje o szkoleniach dostępne dla uczestników: programy nauczania, plany szkoleń, materiały szkoleniowe)</i>
3. Programy i metody są oparte na aktualnej, rzetelnej wiedzy i realizowane w adekwatnej do celów formie
3.1. S Uczestnicy szkoleń otrzymują materiały zawierające podsumowanie treści szkolenia i odwołania do źródeł wiedzy, na której zostało ono oparte.
Wywiad z kadrą zarządzającą
Wywiad z uczestnikami szkoleń
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. programy szkoleń realizowanych przez instytucję/ materiały szkoleniowe)</i>
3.2. S Oferowane przez instytucję materiały wspomagające kształcenie (np. skrypty, prezentacje, filmy) są wykorzystywane w sposób respektujący prawo autorskie, co obejmuje w szczególności przywołanie ich autora i źródła.
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. materiały szkoleniowe/prezentacje)</i>
3.3. S Oferowane przez instytucję szkolenia wykorzystują różnorodne, angażujące uczestników metody kształcenia i są dostosowane do specyfiki sytuacji uczących się osób dorosłych.
Wywiad z kadrą zarządzającą
Wywiad z prowadzącymi szkolenia
Wywiad z uczestnikami szkoleń
Obserwacja
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. kierownik merytoryczny, prowadzący szkolenia, uczestnicy szkoleń/program operacyjny szkolenia)</i>
3.4. S Stosowane metody są adekwatne do deklarowanych rezultatów, treści szkolenia oraz specyfiki grupy.
Wywiad z kadrą zarządzającą
Wywiad z prowadzącymi szkolenia

Wywiad z uczestnikami szkoleń
Obserwacja
Źródła dokumentowe i zastane (np. kierownik merytoryczny, prowadzący, uczestnicy)
3.5. D Instytucja określa i przedstawia klientowi metody pracy adekwatne do określonych celów i zakładanych rezultatów usługi zgodnie z najlepszą i aktualną wiedzą oraz praktyką. Metody pracy powinny być dostosowane do poziomu kompetencji i samodzielności osób. Informacje te są dokumentowane (np. korespondencja z klientem, pisemna umowa, notatka, kwestionariusz, kontrakt, karta usługi).
Wywiad z kadrą zarządzającą
Wywiad z osobą/osobami prowadzącymi usługę
Wywiad ze zlecającym usługę
Źródła dokumentowe i zastane – jak we wskaźniku (np. kierownik merytoryczny, prowadzący, dokumentacja ustalonych z klientem szczegółów dotyczących propozycji realizacji usługi, np. w postaci: raportu lub notatki z diagnozy potrzeb, oferty przedstawionej klientowi, umowy z klientem, korespondencji mailowej)
4. Instytucja prowadzi działania wspierające utrwalanie efektów uczenia się
4.1. S Instytucja zapewnia uczestnikom lub delegującej ich organizacji co najmniej jedną formę wsparcia w utrwalaniu efektów uczenia się, w tym m.in.: • rekomendacje i wskazówki dotyczące samokształcenia po zakończeniu szkolenia, • dodatkowe ćwiczenia i zadania do wykonania po szkoleniu, • spotkania i sesje poszkoleniowe, • osobiste lub dystansowe konsultacje z kadrą szkoleniową, • moderowane przez kadrę szkoleniową internetowe fora dyskusyjne, • uzupełniające lekcje e-learningowe, • dostęp do bazy wiedzy (artykuły, ćwiczenia, materiały audiowizualne) wspierającej dalsze samodzielne uczenie.
Wywiad z kadrą zarządzającą
Wywiad z uczestnikami szkoleń
Źródła dokumentowe i zastane (np. programy szkoleń realizowanych przez instytucję)
4.2. D Instytucja zapewnia uczestnikom lub delegującej ich organizacji co najmniej jedną formę wsparcia w rozwoju, w tym m.in.: • Indywidualny Plan Rozwoju, • Indywidualny Plan Działania, • kontakt do osoby świadczącej usługę, • materiały pomocne w dalszym rozwoju.
Wywiad z kadrą zarządzającą
Wywiad z osobą lub osobami prowadzącymi usługę
Wywiad z osobą zlecającą usługę

<i>Źródła dokumentowe i zastane – jak we wskaźniku (np. prowadzący usługę i uczestnicy usługi)</i>
5. Instytucja systematycznie bada rezultaty realizowanych usług
5.1. S Instytucja stosuje procedurę oceny efektów uczenia się wszystkich szkoleń uwzględniającą badanie opinii uczestników lub inne zaawansowane formy ewaluacji.
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad z prowadzącymi szkolenia</i>
<i>Wywiad z uczestnikami szkoleń</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. strona internetowa i publikacje wydawane przez instytucję szkoleniową/zbiorcze raporty podsumowujące, procedury wewnętrzne instytucji)</i>
5.2. S Instytucja udostępnia raporty podsumowujące ocenę efektów uczenia się kadrze prowadzącej dane szkolenie, a w wypadku szkoleń zamkniętych również zlecającej je instytucji.
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad z prowadzącymi szkolenia</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. prowadzący szkolenia i uczestnicy szkoleń/zamawiający)</i>
5.3. S Instytucja publikuje na stronach internetowych lub w materiałach informacyjnych podsumowania prowadzonych działań ewaluacyjnych, referencje lub opinie uczestników szkoleń.
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad z uczestnikami szkoleń</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. strona WWW instytucji lub materiały promocyjne)</i>
5.4. D Instytucja stosuje procedurę oceny rezultatów usługi w odniesieniu do zakładanych i uzgodnionych z klientem celów.
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad z prowadzącymi/prowadzącym usługę</i>
<i>Wywiad ze zlecającym usługę</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane – jak we wskaźniku (np. raporty ewaluacyjne przykładowych usług rozwojowych)</i>
5.5. D Instytucja udostępnia wyniki oceny kadrze prowadzącej usługę oraz zlecającej ją instytucji z zachowaniem zasad etyki zawodowej.
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad z osobą lub osobami prowadzącymi usługę</i>

<i>Źródła dokumentowe i zastane – jak we wskaźniku (np. lista osób realizujących usługi doradcze)</i>
5.6. D Instytucja publikuje na stronach internetowych lub w materiałach informacyjnych informację o ocenach swoich usług, referencje lub opinie klientów.
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad ze zlecającym usługę</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane – jak we wskaźniku (np. strona WWW instytucji/materiały informacyjne i promocyjne instytucji)</i>
6. Instytucja dysponuje kadrą odpowiedzialną za merytoryczną jakość usług
6.1. S+D Każda z oferowanych przez instytucję usług jest objęta nadzorem kierownika/opiekuna merytorycznego: osoby zatrudnionej lub stale współpracującej z instytucją i odpowiedzialnej za zapewnienie rzetelności treści i adekwatnych do celów metod pracy. Funkcja ta może być pełniona przez osobę prowadzącą daną usługę.
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad z osobami prowadzącymi szkolenia i usługi doradcze</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. kadra zarządzająca)</i>
6.2. S+D Osoba pełniąca w instytucji rolę kierownika/opiekuna merytorycznego spełnia łącznie następujące warunki: • posiada min. 3-letnie doświadczenie zawodowe w zakresie odpowiednim do tematyki nadzorowanych szkoleń LUB zrealizowała w tym zakresie 300 godzin szkoleń, 500 godzin doradztwa, coachingu, mentoringu, w tym interwizji i superwizji, oraz • dysponuje wykształceniem (np. wyższe wykształcenie kierunkowe, specjalistyczne kursy i studia podyplomowe, właściwe dla dziedziny certyfikaty i uprawnienia) w zakresie odpowiednim do tematyki szkolenia lub innej usługi.
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. życiorysy prowadzących usługi rozwojowe)</i>
7. Wiedza teoretyczna i praktyczna kadry jest odpowiednia do zakresu oraz celów usług
7.1. S+D Wszyscy członkowie kadry posiadają doświadczenie zawodowe lub wykształcenie odpowiednie do zakresu tematycznego prowadzonych usług.
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad z uczestnikami szkoleń i innych usług</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. życiorysy zawodowe prowadzących usługi rozwojowe/ zapisy w systemach, np. CMR/certyfikaty/dokumenty potwierdzające kompetencje i kwalifikacje/referencje)</i>

8. Kadra posiada kompetencje społeczne i metodyczne związane z kształceniem lub świadczeniem usług

8.1. S+D Każda z osób należących do kadry instytucji spełnia co najmniej jeden z wymienionych poniżej warunków:

8.1.1. Kadra szkoleniowa:

- ukończyła trwający min. 60 godzin kurs dydaktyczny lub przygotowujący do kształcenia dorosłych, tj. służący rozwojowi kompetencji zbliżonych do następujących: rozumienie sytuacji uczących się dorosłych, definiowanie celów edukacyjnych, projektowanie programu szkolenia, klarowne prezentowanie wiedzy, stosowanie aktywizujących metod nauczania,
- dysponuje przyznaniem przez zewnętrzną instytucję certyfikatem potwierdzającym posiadanie kompetencji zbliżonych do wymienionych powyżej,
- posiada 750 godzin doświadczenia w zakresie edukacji osób dorosłych,
- posiada specjalistyczne wykształcenie i min. 5-letnie doświadczenie zawodowe w danej dziedzinie oraz prowadzi kształcenie wyłącznie w formie wykładowej.

8.1.2. Doradca zawodowy:

- posiada 200 godzin doświadczenia w świadczeniu usług doradztwa zawodowego lub
- ukończył studia psychologiczne, pedagogiczne, zarządzania zasobami ludzkimi lub studia podyplomowe w obszarze doradztwa zawodowego (w przypadku doradztwa edukacyjno-zawodowego – edukacja dzieci i młodzieży) lub posiada inne wykształcenie i min. 5-letnie doświadczenie zawodowe w dziedzinie doradztwa zawodowego.

8.1.3. Coach:

- ukończył min. 60 godzin kursów o programie i zakresie adekwatnym do kursów akredytowanych przez organizacje zrzeszające oraz posiada 100 godzin doświadczenia w coachingu i podlegał superwizji coachów.

8.1.4. Mentor:

- posiada 100 godzin doświadczenia w mentoringu i ukończył szkolenie/kurs w zakresie mentoringu oraz posiada 5-letnie doświadczenie w danej dziedzinie czy też branży, w której pełni rolę mentora

8.1.5. Doradca:

- posiada 200 godzin doświadczenia w doradztwie lub
- posiada specjalistyczną wiedzę, kompetencje lub kwalifikacje w dziedzinie, w której świadczy usługę doradczą, oraz pracuje tylko w zespole doradczym z koordynatorem merytorycznym.

8.1.6. Facylitator i moderator:

- posiada 100 godzin doświadczenia w pracy z grupą metodą warsztatową oraz ukończył szkolenie w zakresie facylitacji, moderacji lub technik pracy z grupą.

Źródła dokumentowe i zastane (np. życiorysy zawodowe prowadzących usługi rozwojowe/ zapisy w systemach np. CMR oraz dokumenty potwierdzające ich doświadczenie i wykształcenie)

9. Kadra aktywnie uczestniczy w działaniach rozwojowych i aktualizuje własne kompetencje

9.1. S+D Każdy z członków kadry bierze udział w co najmniej jednym w ciągu roku programie edukacyjnym zorientowanym na rozwój i aktualizację kompetencji związanych wykonywanym zawodem i trwającym min. 16 godzin, w tym m.in. wewnętrzne lub zewnętrzne szkolenie, konferencja, studia podyplomowe.

Wywiad z kadrą zarządzającą
Wywiad z prowadzącymi szkolenia oraz inne usługi doradcze
Źródła dokumentowe i zastane (np. dokumenty potwierdzające udział w wydarzeniach rozwojowych)
10. Kadra wnosi wkład w popularyzację wiedzy i wymianę dobrych praktyk w zakresie LLL
10.1. D Kadra instytucji aktywnie uczestniczy w różnych formach „networkingu” i wymiany doświadczeń w sposób adekwatny do jej potencjału i specyfiki branży (np. wystąpienia na forach, członkostwo w stowarzyszeniach, prowadzenie bloga, publikowanie artykułów, popularyzacja przez media, udział w programach w zakresie odpowiedzialności społecznej).
Wywiad z kadrą zarządzającą
Wywiad z prowadzącymi usługi doradcze (uzupełniająco)
Źródła dokumentowe i zastane (np. dokumenty potwierdzające udział w wydarzeniach wymiany doświadczeń/nagrania wystąpień/blogi/strony internetowe/publikacje/fora internetowe/media społecznościowe)
11. Instytucja zapewnia uczestnikom rzetelną obsługę i sprawną organizację usługi
11.1. S+D Instytucja stosuje procedurę realizacji usługi rozumianą jako spis czynności, do których przypisane są role odpowiedzialne za ich wykonanie. Procedura definiuje co najmniej następujące role: • opiekun/kierownik merytoryczny (por. standard 6) odpowiedzialny za nadzór nad treścią i rezultatami szkolenia lub innej usługi, • koordynator organizacyjny odpowiedzialny za zarządzanie informacją, kontakt z klientem i organizację usługi. W przypadku usługi szkoleniowej wymienione powyżej role nie są łączone przez jedną osobę w obrębie szkoleń trwających dłużej niż 16 godzin.
Wywiad z kadrą zarządzającą
Wywiad z osobami prowadzącymi szkolenia oraz usługi doradcze
Źródła dokumentowe i zastane (np. dokumenty/procedury wewnętrzne organizacji)
12. Instytucja organizuje usługi w warunkach zapewniających komfort uczestników i higienę pracy umysłowej
12.1. S Oferowane przez instytucję szkolenia odbywają się w pomieszczeniach spełniających poniższe warunki: • powierzchnia odpowiednia do liczebności grupy, dostęp do światła dziennego i oświetlenia sztucznego, • komfortowa temperatura powietrza, • brak zakłócającego pracę hałasu z zewnątrz, • utrzymanie w czystości, • dostęp do zaplecza sanitarnego, • umeblowanie (krzesła, ew. stoły) umożliwiające aranżację przestrzeni w sposób odpowiednio do specyfiki szkolenia. W obrębie standardu dopuszczalna jest realizacja szkoleń niespełniających części ww. warunków, o ile jest to uzasadnione wyjątkową formą pracy wynikającą z przyjętych celów i metod kształcenia (np. ćwiczenie terenowe).

Wywiad z kadrą zarządzającą
Wywiad z uczestnikami szkoleń
Obserwacja (np. ocena warunków lokalowych w najczęstszym miejscu realizacji usług/ankiety ewaluacyjne)
12.2. D Miejsce świadczenia usługi jest dostosowane do jej charakteru, nie wpływa negatywnie na realizację celów usługi i pozwala wtedy, gdy jest to potrzebne, na zachowanie poufności rozmowy „w cztery oczy”. W przypadku usługi grupowej pomieszczenia, w których organizowana jest usługa, spełniają poniższe warunki: • powierzchnia odpowiednia do liczebności grupy, • dostęp do światła dziennego i oświetlenia sztucznego, • komfortowa temperatura powietrza, • brak zakłócającego pracę hałasu z zewnątrz, • utrzymanie w czystości, • dostęp do zaplecza sanitarnego, • umeblowanie (krzesła, ew. stoły) umożliwiające aranżację przestrzeni odpowiednio do specyfiki usługi. <i>W obrębie standardu dopuszczalna jest realizacja usług niespełniających części ww. warunków, o ile jest to uzasadnione specyficzną formą pracy wynikającą z przyjętych celów i metod.</i>
Wywiad z kadrą zarządzającą
Wywiad z osobą lub osobami prowadzącymi usługę
Wywiad z uczestnikami (np. ocena warunków lokalowych w najczęstszym miejscu realizacji usług doradczych/ankiety ewaluacyjne)
13. Instytucja planuje czas realizacji usługi w sposób sprzyjający komfortowi uczestników i higienie pracy umysłowej
13.1 S+D Harmonogramy czasowe szkoleń i innych usług grupowych prowadzonych przez instytucję spełniają następujące wymagania: • czas trwania jednego modułu/zjazdu nie przekracza 5 następujących po sobie dni, • czas trwania zajęć łącznie z przerwami nie przekracza 8 godzin zegarowych w ciągu jednego dnia, • w trakcie zajęć zaplanowane są regularne przerwy w ilości nie mniejszej niż 15 minut na 2 godziny zegarowe, • w trakcie zajęć trwających dłużej niż 6 godzin zegarowych zaplanowana jest jedna przerwa trwająca min. 45 minut. <i>W obrębie standardu dopuszczalna jest realizacja usług niespełniających części ww. warunków, o ile jest to uzasadnione specyficzną formą pracy wynikającą z przyjętych celów i metod.</i>
Wywiad z uczestnikami usług
Źródła dokumentowe i zastane (np. harmonogramy czasowe szkoleń i innych usług grupowych)
13.2. D Czas realizacji usługi jest adekwatny do określonych celów i zaproponowanych metod. Jednorazowa usługa nie może trwać krócej niż 45 minut.
Wywiad z uczestnikami

<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. prowadzący i odbiorcy usługi/oferta usługi)</i>
14. Instytucja dysponuje różnorodnymi środkami technicznymi i materiałami wspierającymi realizację usługi
14.1. S+D Oferowane przez instytucję usługi odbywają się w pomieszczeniach zapewniających dostęp do różnorodnych środków i materiałów, w tym: • flipcharta lub tablica, • komputera i rzutnika multimedialnego, telefonu, internetu, • papieru i przyborów do pisania dla uczestników, • innych specjalistycznych materiałów niezbędnych do realizacji usługi, gdy stosowana metoda tego wymaga (np. testy, kwestionariusze, materiały dydaktyczne). <i>W obrębie standardu możliwa jest realizacja usług niespełniających części wymienionych warunków, o ile jest to uzasadnione specyficzną formą pracy wynikającą z przyjętych celów i metod.</i>
<i>Wywiad z prowadzącymi usługi</i>
<i>Wywiad z uczestnikami</i>
<i>Obserwacja usługi szkoleniowej (np. ocena warunków lokalowych i wyposażenia miejsca realizacji usług)</i>
15. Instytucja jest przygotowana do reagowania na nieprzewidziane sytuacje i zastrzeżenia klientów
15.1. S+D Instytucja stosuje procedurę reklamacji dotyczącą sytuacji, w których usługa nie spełniła oczekiwań odbiorców. Procedura ta jest podana do wiadomości odbiorców i opisuje sposoby rozpatrywania reklamacji oraz możliwe formy rekompensaty.
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad z osobami prowadzącymi usługi</i>
<i>Wywiad z uczestnikami usługi</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. dokumenty/procedury wewnętrzne organizacji)</i>
15.2. S+D Instytucja stosuje procedurę postępowania w wypadku pojawienia się nieprzewidzianych trudności – szczególnie nieobecności osoby prowadzącej usługę lub niedostępności miejsca jej realizacji.
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad z osobami prowadzącymi usługi</i>
<i>Wywiad z uczestnikami usługi</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. kadra zarządzająca, osoby koordynujące i organizujące usługi, uczestnicy usługi)</i>

16. Instytucja dysponuje spójną koncepcją funkcjonowania określającą jej sposób działania i kierunki rozwoju

16.1. S+D Instytucja publikuje na stronie internetowej lub w materiałach promocyjnych informacje o swojej koncepcji działania, która może zawierać m.in. misję, cele, wartości, obszary tematyczne szkoleń i innych usług, metody kształcenia, metody i narzędzia doskonalenia i rozwoju.

Wywiad z kadrą zarządzającą

Wywiad z osobami prowadzącymi usługi

Wywiad z uczestnikami usługi

Obserwacja

Źródła dokumentowe i zastane (np. dokumenty, publikacje, strona WWW instytucji)

17. Instytucja publikuje rzetelną informację o oferowanych usługach

17.1 S Instytucja szkoleniowa publikuje aktualny katalog oferowanych szkoleń zawierający informacje o programach nauczania, uwzględniający:

- efekty uczenia,
- wstępne wymagania wobec poziomu zaawansowania uczestników,
- czas trwania i formę kształcenia,
- zarys programu nauczania, w tym nazwy tematów wraz z ramami czasowymi.

Wywiad z kadrą zarządzającą

Wywiad z osobami prowadzącymi szkolenia

Wywiad z uczestnikami szkoleń

Obserwacja

Źródła dokumentowe i zastane (np. katalog szkoleń, broszury, ulotki instytucji)

17.2. S+D Instytucja publikuje aktualną informację o kadrze delegowanej do realizacji konkretnych usług, a w szczególności jej kwalifikacjach, doświadczeniu zawodowym i ważniejszych dotychczas zrealizowanych projektach.

Wywiad z kadrą zarządzającą

Wywiad z osobami prowadzącymi usługi

Wywiad z uczestnikami usługi

Obserwacja szkolenia

Źródła dokumentowe i zastane (np. treści umieszczone na stronie WWW instytucji z poszanowaniem regulacji dotyczących danych osobowych)

17.3. D W przypadku usług grupowych instytucja publikuje informacje o celach, ramowym programie oraz harmonogramie usług.

<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad z osobami prowadzącymi usługi</i>
<i>Wywiad z uczestnikami usługi</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. strona WWW instytucji lub inne materiały informacyjne)</i>
17.4. S+D W wypadku usług projektowanych na zlecenie klienta informacje wymienione w punktach 17.1 S, 17.2 S+D i 17.3 D są przekazywane zleceniodawcy przed rozpoczęciem usługi.
<i>Wywiad ze zlecającym usługę lub uczestnikami</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. oferty dla klientów organizacyjnych/korespondencja/ wewnętrzne notatki/zapisy w systemach, np. CMR)</i>
18. Instytucja stosuje systemowe rozwiązania wspierające wysoką jakość świadczonych usług
18.1. S+D Instytucja prowadzi ocenę kadry w sposób uwzględniający teoretyczną i praktyczną wiedzę z zakresu tematyki realizowanych usług, a w przypadku usług mających cele edukacyjne/rozwojowe kompetencje społeczne i metodyczne związane z kształceniem osób dorosłych (w przypadku doradztwa edukacyjno-zawodowego dzieci i młodzieży). Analogiczne kryteria są stosowane w odniesieniu do rekrutacji, o ile jest prowadzona.
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad z prowadzącymi usługi</i>
<i>Wywiad z uczestnikami usługi</i>
<i>Obserwacja usługi szkoleniowej</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. prowadzący zajęcia, kadra zarządzająca/raporty z ankiet ewaluacyjnych)</i>
18.2. S+D Instytucja wdrożyła wewnętrzną procedurę zapewniania jakości uwzględniającą w szczególności wykorzystanie wniosków z ewaluacji szkoleń i oceny rezultatów pozostałych usług w odniesieniu do zakładanych i uzgodnionych z klientem celów.
<i>Wywiad z kadrą zarządzającą</i>
<i>Wywiad z prowadzącymi usługi</i>
<i>Wywiad z uczestnikami usługi</i>
<i>Obserwacja usługi szkoleniowej</i>
<i>Źródła dokumentowe i zastane (np. dokumenty wewnętrzne instytucji/raporty podsumowujące ewaluacje/reklamacje i skargi klientów czy też instytucji współpracujących)</i>

18.3. S Instytucja szkoleniowa prowadzi dokumentację przebiegu kształcenia, rejestrując co najmniej:

- program szkolenia (w tym wymiar godzinowy i tematy poszczególnych zajęć),
- listę lub listy obecności,
- protokół z egzaminu, o ile taki został przeprowadzony,
- zaświadczenia wydane uczestnikom.

Wywiad z kadrą zarządzającą

Wywiad z prowadzącymi usługi

Wywiad z uczestnikami usług

Obserwacja usługi szkoleniowej

Źródła dokumentowe i zastane (np. dokumentacja przechowywana przez instytucje po zakończeniu usługi rozwojowej/zapisy w systemach, np. CMR)

18.4. D Instytucja prowadzi dokumentację realizowanych usług, rejestrując co najmniej:

- uczestników usługi,
- zaświadczenia, o ile są wydawane,
- plan/program, o ile był sporządzony.

Wywiad z kadrą zarządzającą

Wywiad z prowadzącymi usługi

Wywiad z uczestnikami usług

Źródła dokumentowe i zastane (np. dokumentacja przechowywana przez instytucje po zakończeniu usługi rozwojowej/zapisy w systemach, np. CMR)

19. Instytucja upowszechnia wiedzę o dobrych praktykach w zapewnianiu jakości usług

19.1. S+D Instytucja podaje do publicznej wiadomości rozwiązania i dobre praktyki, które stosuje w celu zapewniania jakości realizowanych usług.

Wywiad z kadrą zarządzającą

Wywiad z prowadzącymi usługi

Wywiad z uczestnikami usług

Obserwacja usługi szkoleniowej

Źródła dokumentowe i zastane (np. dokumenty, publikacje, strona WWW instytucji)

20. Instytucja oferuje usługi w zgodzie z obowiązującymi normami prawnymi i wymogami narzucanymi przez zewnętrzne regulacje

20.1. S W obszarach tematycznych szkoleń i formach kształcenia, w których jest to wymagane, instytucja szkoleniowa tworzy programy nauczania zgodne z obowiązującymi podstawami programowymi oraz standardami kształcenia określonymi przez właściwych ministrów.

Wywiad z kadrą zarządzającą
Wywiad z prowadzącymi szkolenia
Wywiad z uczestnikami szkoleń
Obserwacja
Źródła dokumentowe i zastane (np. programy szkoleń)
20.2. S+D W tych obszarach, w których jest to wymagane, instytucja posiada aktualne akredytacje, licencje lub certyfikaty.
Wywiad z kadrą zarządzającą
Wywiad z prowadzącymi usługi
Wywiad z uczestnikami usługi
Obserwacja usługi szkoleniowej
Źródła dokumentowe i zastane (dokumenty potwierdzające posiadane uprawnienia, np. aktualne licencje w przypadku usług licencjonowanych, w tym w przypadku usługi doradczej analiza w szczególności metod pracy pod kątem wymagań posiadania licencji, np. testy, materiały pomocnicze itp.)

Wypełnienie i wysłanie do Centrum Zapewniania Jakości Kształcenia formularza samooceny MSUES 2.0 dostępnego na stronie www.msues.pl kończy etap samooceny, rozpoczynając równocześnie oficjalną procedurę weryfikacji zgodności ze *Standardami*. Po jej rozpoczęciu instytucje świadczące usługi rozwojowe mogą nadal korzystać ze wsparcia konsultanta Centrum Zapewniania Jakości Kształcenia. Można również, wypełniając formularz oceny MSUES 2.0, zgłaszać za jego pośrednictwem uwagi i wątpliwości dotyczące poszczególnych wskaźników.

ROZDZIAŁ 7

SŁOWNIK POJĘĆ

Akredytacja	Zewnętrzny proces oceny mający na celu poświadczenie zdolności organizacji do świadczenia odpowiedniej jakości usług mieszczących się w zakresie akredytacji.
Cel kształcenia	Opis pożądanego stanu, do którego zmierzają działania rozwojowe – wskazuje na to, co ma zmienić się pod ich wpływem. Cele powinny być formułowane w kategoriach efektów, nie zaś działań prowadzących do ich osiągnięcia.
Certyfikacja	Proces, w którego wyniku uczący się otrzymuje od instytucji formalny dokument stwierdzający, że osiągnął określone efekty uczenia się. W rozumieniu ZSK certyfikacja następuje po walidacji i polega na przygotowaniu i wydaniu odpowiedniej dokumentacji potwierdzającej kwalifikację.
Certyfikat	Dokument potwierdzający osiągnięcie określonego poziomu kompetencji, przyznawany jako rezultat procesu mającego na celu maksymalnie rzetelną, trafną i obiektywną ocenę tego poziomu. W odróżnieniu od zaświadczenia o ukończeniu procesu rozwojowego nie jest to dokument poświadczający osiągnięcie wskazanych rezultatów uczenia się. W rozumieniu ZSK certyfikat to wydany przez upoważnioną instytucję dokument potwierdzający kwalifikację.
Coaching	Interaktywny proces, który pomaga pojedynczym osobom i/lub grupom/zespołom w przyspieszeniu tempa rozwoju, poprawie efektów działania i podniesieniu jakości funkcjonowania. Dokonuje się w oparciu o relację wspierającą proces, o którego celach decyduje klient. Coaching koncentruje się na obecnej sytuacji klienta oraz na tym, co ów zamierza zrobić, aby osiągnąć pożądaną cel.
Dobra praktyka	Opis metody, procesu, techniki lub innego sposobu postępowania, który został sprawdzony w praktyce i którego efekty przynoszą widoczne korzyści. Do wykorzystania w innych okolicznościach niż te, w których została zidentyfikowana.
Doradztwo dla organizacji (podejście eksperckie)	Polega na odpowiednim zdiagnozowaniu sytuacji, potrzeb i preferencji firmy – tak, aby dobrać i zaproponować organizacji najbardziej odpowiednie rozwiązanie. W tym kontekście konsultant to ktoś, kto potrafi udzielić porady – zakładamy więc, że oprócz kompetencji związanych z diagnozą potrzeb i dopasowaniem rozwiązań dysponuje ekspercką znajomością danej dziedziny.
Doradztwo dla organizacji (podejście rozwojowe)	<i>Organizational Development Consulting</i> . ODC bierze pod uwagę fakt, że organizacje zostały stworzone przez ludzi i funkcjonują w sposób odpowiadający ich racjonalnym i nieracjonalnym potrzebom, emocjom, wyobrażeniom czy przekonaniom. Konsultanci uznający tego typu założenia powinni dysponować wiedzą i doświadczeniem biznesowym. Najważniejszy element ich pracy to facylitacja zmiany organizacyjnej – prowadzenie klientów przez kolejne etapy projektu doradczego w taki sposób, by zwiększać samoświadomość, budować motywację do zmiany, angażować pracowników w projektowanie rozwiązań i wzmacniać ich niezależność.
Doradztwo zawodowe	Proces, w którym doradca zawodowy pomaga klientowi w osiągnięciu lepszego zrozumienia siebie samego w odniesieniu do środowiska pracy, aby umożliwić realny wybór lub zmianę zatrudnienia albo osiągnięcie właściwego przystosowania zawodowego.

Edukacja formalna	Oznacza uczenie się w szkole lub na uczelni w ramach programów prowadzących do nabycia kwalifikacji pełnych lub częściowych. Do edukacji formalnej zalicza się studia podyplomowe i studia doktoranckie, a także realizowanie przez dziecko obowiązku szkolnego w systemie edukacji domowej.
Edukacja nieformalna	Samodzielne uczenie się w celu uzyskania wiedzy, umiejętności lub ich doskonalenia, które odbywa się poza zorganizowanymi formami edukacji szkolnej i pozaszkolnej. W takim kształceniu nie uczestniczy bezpośrednio i aktywnie ani nauczyciel, ani szkoła lub inna instytucja ⁸ .
Edukacja pozaformalna	Uczenie się zorganizowane instytucjonalnie, w ramach programów, które nie wchodzą w zakres edukacji formalnej. Efekty uczenia się uzyskane w ramach edukacji pozaformalnej mogą być walidowane, akumulowane i przenoszone w toku zdobywania kwalifikacji „szkolnych” i „akademickich”. Kwalifikacje nadawane w ramach edukacji pozaformalnej mogą być włączone do ZSK (mieć przypisany poziom PRK) ⁹ .
Efekty uczenia się Efekty kształcenia	Wiedza, umiejętności oraz kompetencje społeczne nabyte w procesie uczenia się ¹⁰ . Pojęcia „efekty uczenia się” i „efekty kształcenia” bywają stosowane zamiennie. Niekiedy (np. w rozumieniu ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym) efekty kształcenia przypisuje się wyłącznie do systemu studiów oraz studiów trzeciego stopnia, zaś efekty uczenia się – do uczenia się poza tym systemem.
Facylitacja	Oddziaływanie na pracę grupy, które pomaga osiągnąć najlepsze rezultaty w optymalnym czasie przy maksymalnym wykorzystaniu potencjału tej grupy. Facylitator proponuje sposoby pracy i określa etapy, dzięki którym najłatwiej dojść do zaplanowanego rezultatu, angażuje uczestników i pomaga korzystać z różnorodnych perspektyw. Rolą facylitatora jest aktywna pomoc i towarzyszenie w działaniu, ale nie podpowiadanie lub dostarczanie rozwiązań. Facylitacja może być stosowana przy pojedynczych spotkaniach, np. poświęconych rozwiązywaniu konkretnego problemu operacyjnego, jak również w dłuższych, złożonych procesach związanych z wdrażaniem zmian czy optymalizacją procesów.
Instytucja edukacyjno-szkoleniowa świadcząca usługi rozwojowe	Firmy szkoleniowe oraz innego rodzaju organizacje i instytucje prowadzące edukację pozaszkolną skierowaną do osób dorosłych ¹² , a także inne usługi, dla których głównym lub jednym z głównych celów jest rozwój kompetencji osób dorosłych.
Kadra merytoryczna	Osoby odpowiedzialne za projektowanie i realizację usług edukacyjno-szkoleniowej, a niekiedy również za diagnozę potrzeb i ewaluację efektów. Kadra merytoryczna składa się z osób świadczących usługi bezpośrednio i pełniących wobec nich rolę kierownika merytorycznego. W rozumieniu <i>Standardów</i> do kadry merytorycznej nie są zaliczani ko trenerzy.

Kotrenerzy i osoby rozwijające się w rolach merytorycznych	Osoby aktywnie uczestniczące w realizacji usług rozwojowych, wykonujące zadania merytoryczne (np. współprowadzenie szkolenia lub sesji facylitowanej) pod bezpośrednim nadzorem i w obecności przedstawiciela kadry merytorycznej, który bierze odpowiedzialność za jakość tych usług. Osoby pełniące rolę kotrenera i inne podobne funkcje nie są traktowane jako członkowie kadry merytorycznej zatrudniającej ich instytucji.
Kształcenie ustawiczne	Kształcenie w szkołach dla dorosłych oraz uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny ¹³ . Kształcenie ustawiczne prowadzone w formach pozaszkolnych obejmuje m.in. kwalifikacyjne kursy zawodowe.
Kurs	Pozaszkolna forma kształcenia o czasie trwania nie krótszym niż 30 godzin zajęć edukacyjnych, której ukończenie umożliwia uzyskanie lub uzupełnienie wiedzy ogólnej, umiejętności lub kwalifikacji zawodowych, realizowana zgodnie z programem nauczania przyjętym przez organizatora kształcenia.
Kwalifikacja	Zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, nabytych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący.
Kwalifikacyjny kurs zawodowy	Jest prowadzony wg programu nauczania uwzględniającego podstawę programową kształcenia w zawodach, w zakresie jednej kwalifikacji. Ukończenie kwalifikacyjnego kursu zawodowego umożliwia przystąpienie do egzaminu potwierdzającego kwalifikację w zawodzie ¹⁴ .
Mentoring	Działania mentora zmierzają do rozwoju potencjału klienta i przygotowania go do nowych zadań i projektów. Mentor jest swego rodzaju przewodnikiem wspierającym podopiecznego (<i>mentee</i>) w rozwoju kompetencji zarówno merytorycznych, jak i osobistych. Bazując na wzajemnym szacunku i zaufaniu, dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniem, stawia pytania i pomaga poznać problem z różnych perspektyw, prowadząc jednocześnie swojego podopiecznego ku samodzielności, a firmę ku organizacji uczącej się.
Ocena efektów uczenia się	Metody i procesy prowadzące do określenia zakresu, w jakim uczący się faktycznie przyswoił określoną wiedzę, opanował określone umiejętności i zdobył określone kompetencje społeczne. Jest to również badanie dalszych efektów uczenia się (np. transfer zachowań do sytuacji zawodowej, osiągnięte rezultaty).
Polska Rama Kwalifikacji	Opis 8 wyodrębnionych w Polsce poziomów kwalifikacji odpowiadających odpowiednim poziomom Europejskiej Ramy Kwalifikacji sformułowany za pomocą ogólnych charakterystyk efektów uczenia się dla kwalifikacji na poszczególnych poziomach, ujętych w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych ¹⁵ .

Potwierdzanie efektów uczenia się (walidacja)	W rozumieniu ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji potwierdzanie efektów, sprawdzenie, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby, osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji ¹⁶ . Potwierdzanie kwalifikacji jest złożonym procesem składającym się z identyfikacji, dokumentowania i potwierdzania efektów uczenia. W rozumieniu szerszym potwierdzanie efektów uczenia się to każda forma sprawdzania, czy dana osoba osiągnęła pewien zestaw efektów uczenia (np. praktyczny egzamin na zakończenie szkolenia).
Program nauczania	Podporządkowany wspólnemu celowi i wynikający z ogólnego opisu efektów uczenia się spójny i dobrze ustrukturyowany zestaw wzajemnie połączonych ze sobą zajęć edukacyjnych, ich treści oraz efektów uczenia się oferowany przez instytucję szkoleniową, prowadzący do uzyskania kwalifikacji pełnej lub częściowej na określonym poziomie.
Seminarium	Pozaszkolna forma kształcenia o czasie trwania nie krótszym niż 5 godzin zajęć edukacyjnych, której ukończenie umożliwia uzyskanie lub uzupełnienie wiedzy na określony temat realizowany zgodnie z programem nauczania przyjętym przez organizatora kształcenia.
Szkolenie	Pozaszkolna forma kształcenia adresowana do osób dorosłych i mająca na celu uzyskanie, uzupełnienie lub doskonalenie kompetencji.
Szkolenie modułowe	Podejście do szkolenia odwołujące się do Modułów Umiejętności Zawodowych – ang. <i>Modules of Employable Skills</i> (MES). Od 1997 roku realizowane są w Polsce programy szkolenia zawodowego bazujące na wypracowanych w ramach tego podejścia materiałach. Programy MES przede wszystkim wdrażane są w instytucjach szkoleniowych, które brały udział w projekcie „TOR Szkolenie Dorosłych”. Szkolenie modułowe traktowane jest jako środek przeciwdziałający bezrobociu. Kursy oparte na modułach pozwalają na stosunkowo szybkie przekwalifikowanie pracowników lub aktualizację posiadanych umiejętności do poziomu, jaki wyznacza rozwój techniki, technologii produkcji oraz usług ¹⁷ .
Szkolenie otwarte	Szkolenie dla szerokiego grona indywidualnych odbiorców zgłaszających się na nie w sposób od siebie niezależny. Ewentualne zawężenie grona odbiorców do określonej grupy (np. zawodowej) wynika jedynie ze specyfiki treści i celów szkolenia.
Szkolenie zamknięte	Szkolenie adresowane do znanej z wyprzedzeniem grupy uczestników, zwykle zatrudnianych przez jedną firmę lub instytucję, która jest także podmiotem zamawiającym usługę. Często konstruowane od podstaw lub w znacznym stopniu modyfikowane, aby uwzględnić specyficzne potrzeby uczestników i organizacji.
Umiejętności	Przyswojona w procesie uczenia się zdolność do wykonywania zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej ¹⁸ .
Usługa edukacyjno-szkoleniowa Usługa rozwojowa	Obejmuje różnorodne formy uczenia się mające na celu nabycie, wzrost, utrzymanie lub potwierdzenie wiedzy, umiejętności lub kompetencji społecznych osób dorosłych. Zmierza do jasno wyznaczonych celów i jest realizowana zgodnie z przyjętym wcześniej programem, scenariuszem lub kontraktem dotyczącym stosowanych metod i strategii osiągnięcia celów.
Walidacja	Por. potwierdzanie efektów uczenia się.

Wiedza	Zbiór opisów obiektów i faktów, zasad, teorii oraz praktyk przyswojonych w procesie uczenia się, odnoszących się do dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej ¹⁹ .
Wiedza teoretyczna	Wiedza pochodząca ze źródeł osobowych związanych ze światem nauki, tzn. badaczy, pracowników naukowo-dydaktycznych, oraz źródeł literaturowych, takich jak: publikacje naukowe, raporty z badań i zeszyty naukowe. Pojęcie „wiedzy teoretycznej” jest bliskoznaczne z „wiedzą deskryptywną” (tzn. opisującą rzeczywistość).
Wiedza praktyczna	Wiedza przede wszystkim ze źródeł osobowych związanych z światem praktyki, tzn. pracowników i właścicieli firm świadczących usługi edukacyjno-szkoleniowe, pracowników administracji samorządowej i państwowej zajmujących się rynkiem usług edukacyjno-szkoleniowych. Pojęcie „wiedzy praktycznej” jest bliskoznaczne z „wiedzą preskryptywną” (tzn. opisującą recepty na działanie) oraz „wiedzą ukrytą” typu <i>know-how</i> .
Zestaw efektów uczenia się	Składnik kwalifikacji będący spójnym zbiorem wiedzy, umiejętności i kompetencji, który może podlegać ocenie i walidacji. W praktyce kształcenia osób dorosłych w formach pozaszkolnych nabycie zestawu efektów uczenia się oznacza uzyskanie zaświadczenia o ukończeniu kursu, zaświadczenia potwierdzającego posiadanie kwalifikacji zawodowych lub zaświadczenia o ukończeniu kursu zawodowego.

- 1 Polski oddział International Coach Federation: <http://icf.org.pl>.
- 2 Międzynarodowe Stowarzyszenie Mentorów: <http://mentorsassociation.org/cms/>.
- 3 Doradztwo Edukacyjno-Zawodowe. Przykładowe rozwiązania. KOWEŻIU 2014: <http://www.euroguidance.pl/publikacje/doradztwo-edukacyjno-zawodowe.pdf>.
- 4 Rezolucja UE o poradnictwie zawodowym: http://www.sdsiz.com.pl/userfiles/REZOLUCJA_UE%20O%20PORADNICTWIE_ZAWODOWYM_2008.doc.
- 5 Opis roli facylitatora na stronach Wszechnicy UJ: http://www.wszechnica.uj.pl/pl/facylitator/czym_jest_facylitacja/.
- 6 Sektorowa Rama Kwalifikacji Usług Rozwojowych: http://www.kwalifikacje.edu.pl/download/publikacje/SRK-uslugi%20rozwojowe_fin.pdf.
- 7 Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji: http://www.kwalifikacje.edu.pl/download/sownik_zsk_2017.pdf.
- 8 Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, Badanie cykl. 2007.
- 9 Słownik Zintegrowanych Ram Kwalifikacji.
- 10 Słownik Zintegrowanych Ram Kwalifikacji: http://www.kwalifikacje.edu.pl/download/sownik_zsk_2017.pdf.
- 11 Ibid.
- 12 Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U.2017.1065 t.j. z 31.05.2017).
- 13 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U.2018.996 t.j. z 24.05.2018).
- 14 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz.U.2017.1632 z 30.08.2017).
- 15 Słownik Zintegrowanych Ram Kwalifikacji.
- 16 Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji: http://www.kwalifikacje.edu.pl/download/sownik_zsk_2017.pdf.
- 17 Górniak J., i in. *Badania diagnozujące sytuację w obszarze kształcenia ustawicznego w Małopolsce*. Uniwersytet Jagielloński.
- 18 Słownik Zintegrowanych Ram Kwalifikacji.
- 19 Ibid.

SPIS TREŚCI

ROZDZIAŁ 1	
Małopolskie Standardy Usług Edukacyjno-Szkoleniowych	4
Rozdział 2	
Stosowanie standardów dotyczących usługi edukacyjno-szkoleniowej	25
ROZDZIAŁ 3	
Stosowanie standardów dotyczących kompetencji i rozwoju kadry merytorycznej	75
ROZDZIAŁ 4	
Stosowanie standardów dotyczących infrastruktury, organizacji i obsługi klienta	119
ROZDZIAŁ 5	
Stosowanie standardów dotyczących zarządzania jakością usług rozwojowych	147
ROZDZIAŁ 6	
Jak przygotować się do audytu?	
Samocena jako refleksja nad jakością realizowanych usług	178
ROZDZIAŁ 7	
Słownik pojęć	199



Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie jest instytucją realizującą zadania Samorządu Województwa Małopolskiego w zakresie kreowania polityki rynku pracy. Inicjuje i wspiera skuteczne rozwiązania, które przyczyniają się do realizacji misji WUP Kraków „Kompetentny, wykwalifikowany i pracujący mieszkańiec Małopolski”.

Wydawca:

Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie
plac Na Stawach 1, 30-107 Kraków
tel. 12 619 84 52
e-mail: jakosc@wup-krakow.pl
www.wup-krakow.pl; www.msues.pl

ISBN: 978-83-65367-96-9