

OD STANDARDÓW DO JAKOŚCI SZKOLEŃ W MAŁOPOLSCE

pod redakcją

**Grażyny Prawelskiej-Skrzypek
i Marka Frankowicza**

Roman Batko
Ewa Beck-Krala
Ewa Bodzińska-Guzik
Justyna Bugaj
Małgorzata Dudziak
Marek Frankowicz (red.)
Jerzy Lackowski
Grażyna Prawelska-Skrzypek (red.)
Małgorzata Świętoń
Marta Wiekiera

Kraków 2011

Artykuły naukowe zawarte w publikacji
zostały napisane przez ekspertów
z Uniwersytetu Jagiellońskiego:
prof. dr hab. Grażynę Prawelską-Skrzypek,
dr Romana Batkę,
dr Justynę Bugaj,
dr Ewę Beck-Kralę,
dr hab. Marka Frankowicza,
dr Jerzego Lackowskiego,
mgr Martę Wiekierę

Publikacja powstała w ramach projektu
„Małopolskie partnerstwo instytucji
w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń”

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską
z Europejskiego Funduszu Społecznego

© Copyright by Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie
Kraków 2011

ISBN: 978-83-62384-41-9

Wydawca:
Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie

pl. Na Stawach 1
30-107 Kraków
Tel.: 12 428 78 53
Fax: 12 422 97 85
www.wup-krakow.pl

Spis treści

Wprowadzenie	5
Małgorzata Dudziak, Małgorzata Świętoń, Ewa Bodzińska-Guzik	
Od Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych do jakości szkoleń w Małopolsce.....	9
Grażyna Praweńska-Skrzypek	
Perspektywy rozwoju w Polsce uczenia się przez całe życie	41
Marek Frankowicz	
Europejskie przykłady regionalnych systemów zapewniania jakości usług szkoleniowych	63
Jerzy Lackowski	
Regionalny system standaryzowanych usług edukacyjno –szkoleniowych.....	71
Roman Batko	
Modele procesu oceny jakości usług edukacyjno–szkoleniowych.....	103
Justyna Bugaj, Ewa Beck–Krala	
Ocena kompetencji trenera	125
Marta Wiekiera	
System uznawania kwalifikacji na przykładzie rozwiązań w Szwajcarii	151

Szanowni Państwo

Najcenniejszym zasobem województwa małopolskiego są jego mieszkańcy. Od wieków możemy pochwalić się świetnie funkcjonującym systemem edukacji, którego korzenie sięgają 1364 r., kiedy powstała Akademia Krakowska, późniejszy Uniwersytet Jagielloński. Aby kontynuować nasze najlepsze tradycje oraz przekazać mieszkańcom Małopolski, że każdy i w każdym wieku może się uczyć i rozwijać, ustanowiono uchwałą Zarządu Województwa Małopolskiego 8 czerwca „Małopolskim Dniem Ucznia się przez Całe Życie”.

Małopolanie posiadają ogromny potencjał, bo ponad 15% mieszkańców regionu to osoby z wyższym wykształceniem. W roku akademickim 2009/2010 funkcjonowały w Małopolsce 33 uczelnie, w których kształciło się ponad 200 tys. studentów. Co dziesiąty student w Polsce uczy się w naszym regionie. Według najnowszych danych Głównego Urzędu Statystycznego, na obszarze województwa małopolskiego działalność badawczo--rozwojową prowadziło ponad 90 podmiotów.

W dobie nieustannej i wszechobecnej konkurencji oraz postępującej globalizacji tak naprawdę kluczowym czynnikiem konkurencyjności regionów jest potencjał zawarty w kwalifikacjach i kompetencjach jego mieszkańców, który jest wyznacznikiem jakości rynku pracy. W ostatecznym rozrachunku to od kwalifikacji i kompetencji mieszkańców zależy zdolność regionu do wykorzystania pozostałych zasobów dla harmonijnego rozwoju, a zrównoważony rozwój jest jedynym naprawdę skutecznym i trwałym sposobem na przeciwdziałanie bezrobociu.

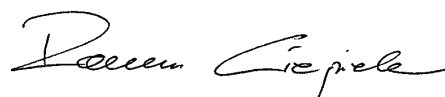
Jako Samorząd Województwa chcemy wspierać mieszkańców Małopolski, pracodawców oraz instytucje publiczne w organizowaniu i wyborze dobrych usług szkoleniowych lub edukacyjnych podnoszących realnie szanse ich odbiorców na rynku pracy, dlatego za pośrednictwem Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Krakowie w ramach Małopolskiego Partnerstwa na rzecz Kształcenia Ustawicznego opracowywane i wdrażane są Małopolskie Standardy

Usług Edukacyjno-Szkoleniowych, które określają z czego składa się usługa szkoleniowa dobrej jakości.

Zachęcam do zapoznania się z niniejszą publikacją, która zawiera artykuły o tym co dzieje się już w Europie, Polsce oraz w naszym województwie w dziedzinie zapewniania jakości uczenia się osób dorosłych. Z drugiej strony odnajdziecie tu Państwo również artykuły zawierające propozycje i sugestie naukowców dotyczące regionalnego systemu zapewniania jakości szkoleń.

Życzę miłej lektury i refleksji

Roman Ciepiela



Wicemarszałek Województwa Małopolskiego
przewodniczący Rady Programowej Małopolskiego Partnerstwa
na rzecz Kształcenia Ustawicznego.

Szanowni Państwo

Patrząc na potrzeby rynku pracy z indywidualnej perspektywy, trzeba powiedzieć, że realne przyczyny bezrobocia nie leżą wyłącznie po stronie koniunktury, ale także w kompetencjach mieszkańców regionu. Dlatego też misją Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Krakowie jest „kompetentny, wykwalifikowany i pracujący mieszkaniec Małopolski”, co oznacza dbałość naszego urzędu o kwalifikacje zarówno osób pracujących, jak i poszukujących pracy.

W XXI wieku, w gospodarce opartej na wiedzy, pracodawcy stawiają na posiadanie tzw. kompetencji kluczowych, które decydują o sukcesie zawodowym. Nastąpił czas, kiedy pracownicy muszą umieć bardzo szybko podnosić swoje kwalifikacje lub dopasowywać je do potrzeb pracodawców, aby sprostać wyzwaniom związanym ze stanowiskiem pracy i stale utrzymywać swoją atrakcyjność zawodową na zmiennym rynku pracy. Jak nigdy dotąd systemy kształcenia muszą nadążać za wymaganiami klientów, dla których kwalifikacje i kompetencje stanowią dziś atrakcyjny potencjał, w który wielu z nich chętnie zainwestuje. Z organizacyjnego punktu widzenia zyskują na tym głównie instytucje kształcenia pozaformalnego organizujące m.in. kursy i szkolenia. Nie dziwi więc fakt, że corocznie w Małopolsce przybywa kilkadziesiąt nowych firm w Rejestrze Instytucji Szkoleniowych. Świadczy to o dużym zapotrzebowaniu na tego typu usługi, jak również o rosnącym potencjale branży szkoleniowej.

Chcemy mieć wpływ na jakość szkoleń w regionie, szczególnie tych finansowanych ze środków publicznych, ponieważ dotychczasowe doświadczenia instytucji publicznych zamawiających szkolenia nie zawsze są zadowalające. Przekłada się to na ogólne obniżanie motywacji mieszkańców Małopolski do uczenia się. Jeśli wyznaczymy wysoki poziom szkoleń finansowanych ze środków publicznych, pociągnie to pozytywne konsekwencje na rynku komercyjnym. W trosce o jakość usług szkoleniowych w naszym regionie w ramach projektu „Małopolskie Partnerstwo

Institucji w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń” został przygotowany projekt Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno--Szkoleniowych. Głównym celem procesu jest opracowanie narzędzia umożliwiającego określenie czym jest usługa „dobrej jakości”, jak również ocenę czy faktycznie usługa ta jest realizowana na dobrym poziomie.

Podczas opracowywania Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych w ramach spotkań z instytucjami szkoleniowymi, Wojewódzką Radą Zatrudnienia, przedstawicielami instytucji publicznych, które zamawiają szkolenia, temat jakości usług szkoleniowych okazał się bardzo szerokim zagadnieniem, a także inspiracją dla opracowujących standardy – kadry naukowców z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ich współpraca i zainteresowanie tematem zaowocowało kilkoma artykułami, które odnajdziecie Państwo w niniejszej publikacji, poruszającej kwestie ściśle łączące się z jakością usług szkoleniowych.

Zapraszam do lektury

Andrzej Martynuska



Dyrektor
Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Krakowie

Od Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych do jakości szkoleń w Małopolsce

Małgorzata Dudziak, Małgorzata Świętoń, Ewa Bodzińska-Guzik

Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie

W 2010 roku zostały poddane konsultacjom społecznym Małopolskie Standardy Usług Edukacyjno-Szkoleniowych, przygotowane na zlecenie Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Krakowie w ramach projektu systemowego „Małopolskie partnerstwo instytucji w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń” (6.1.1. PO KL). Są one rezultatem prawie dwuletniej pracy instytucji Małopolskiego Partnerstwa na rzecz Kształcenia Ustawicznego, instytucji szkoleniowych działających w Małopolsce, ekspertów oraz decyzji regionalnego samorządu. Ten innowacyjny w skali kraju projekt wskaźników jakości szkoleń, który może stać się w przyszłości podstawą oceny instytucji szkoleniowych, jak również propozycją wdrażania systemu przyznawania znaku jakości dla firm szkoleniowych mógł zaistnieć dlatego, że od 2007 roku samorząd województwa małopolskiego prowadzi zintensyfikowaną politykę uczenia się przez całe życie. Działania realizowane przez kilka ostatnich lat dają wystarczający grunt, by wprowadzać mechanizmy zapewnienia jakości, budowane na dialogu instytucji rynku pracy, edukacji i szkoleń.

Małopolskie Standardy Usług Edukacyjno-Szkoleniowych są już dostępne w formie projektu na www.pociagdokariery.pl. Obecnie trwa proces ich weryfikacji, sprawdzania w pilotażach,

których wynik pozwoli na racjonalne określenie ostatecznego kształtu standardów. Jakże zatem procesy poprzedziły wypracowanie Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych?

- WSPÓŁPRACA – zawiązanie Małopolskiego Partnerstwa na rzecz Kształcenia Ustawicznego, które zostało zainspirowane doświadczeniami regionu Rodan Alpy oraz istniejącej tam instytucji Pôle Rhône-Alpes de l’Orientation. W 2007 roku rozpoczyna się proces budowania współpracy różnych podmiotów na rzecz rozwoju uczenia się przez całe życie. W 2008 roku zawiązuje się Małopolskie Partnerstwo na rzecz Kształcenia Ustawicznego. Od 2009 roku w większym stopniu nawiązuje się również współpraca instytucji szkoleniowych, których najobszerniejszy spis zawiera Rejestr Instytucji Szkoleniowych, prowadzony przez Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie. Zaczyna się proces budowania sieci instytucji szkolących na rzecz jakości szkoleń w Małopolsce. W budowanie standardów aktywnie chce się włączyć ponad 80 instytucji szkoleniowych spośród prawie 600, którym udostępniana jest bieżąca informacja nt. procesu. Współpraca oparta jest na dokumencie programowym, wypracowanym wspólnie przez Partnerów: Małopolski Protokół na rzecz Kształcenia Ustawicznego. Jednym z jego priorytetów jest podnoszenie kwalifikacji i motywacji Małopolan poprzez m.in. budowanie systemu szkoleń o potwierdzonej jakości, związanych ze zmianą i podnoszeniem kwalifikacji (przekwalifikowaniem) oraz potrzebami pracodawców.

MAŁOPOLSKIE PARTNERSTWO NA RZECZ KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

Z inicjatywy naszej instytucji 20 maja 2008 r. została podpisana Deklaracja na rzecz Kształcenia Ustawicznego, tj. dokument, w którym Samorząd Województwa zobowiązał się do wsparcia wszelkich działań dotyczących promowania idei uczenia się przez całe życie, tworzenia potencjału instytucjonalnego oraz poprawy współpracy wszystkich podmiotów współtworzących warunki do uczenia się przez całe życie. Równocześnie opracowany Małopolski Protokół na rzecz Kształcenia Ustawicznego określił priorytetowe kierunki rozwoju uczenia w Małopolsce. Również w tym samym dniu 55 małopolskich instytucji, działających w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń, podpisało Umowę Partnerską. Zawiązane Małopolskie Partnerstwo na rzecz Kształcenia Ustawicznego oznacza w praktyce integrację środowisk zaangażowanych w kształcenie ustawiczne oraz koordynowanie polityki uczenia się przez całe życie w Małopolsce, a wszystko po to, aby skutecznie wspierać mieszkańców Małopolski we wszechstronnym rozwoju i tym samym zapewniać kompetentną kadrę gospodarce regionalnej.

Obecnie Małopolskie Partnerstwo zrzesza 95 instytucji członkowskich z obszaru rynku pracy, edukacji i szkoleń. Ma ono charakter otwarty¹. Partnerstwo posiada strukturę, a zasady jego funkcjonowania określa Regulamin. Organami Partnerstwa są Walne Zgromadzenie, Rada Programowa, Biuro Partnerstwa i grupy zadaniowe. Na czele Rady Programowej stoi przedstawiciel Zarządu Województwa Małopolskiego.

Praca na co dzień obejmuje szereg działań umożliwiających realizację Małopolskiego Protokołu m.in. poprzez pracę kilku grup tematycznych, skupionych wokół rozwiązywania zdefiniowanych problemów. Funkcjonujące obecnie grupy zadaniowe to:

- Regionalny serwis o usługach edukacyjno-szkoleniowych,
- Standard usług i ocena jakości usług szkoleniowych,
- Standardy kompetencyjne profesjonalistów kształcenia przez całe życie,
- Nowoczesna edukacja,
- Doradztwo edukacyjno-zawodowe,
- Kształcenie zawodowe na potrzeby lokalnego rynku pracy,
- Monitoring rynku pracy na potrzeby edukacji i szkoleń,
- Specyfika uczenia i nauczania osób „50+”,
- Badanie losów absolwentów.

Wszystkie działania Partnerstwa realizowane są w ramach projektu systemowego Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Krakowie: „Małopolskie partnerstwo instytucji w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

¹ Lista Partnerów jest dostępna na stronie www.pociagdokariery.pl

- **SZCZEGÓŁOWA ANALIZA SYTUACJI W OBSZARZE UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE W MAŁOPOLSCE.** Drugim elementem, który umożliwił wprowadzanie zmiany w postaci Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych była bardzo szczegółowa analiza na podstawie wyników badań oraz opinii instytucji w obszarach rynku pracy, edukacji i szkoleń. Na pełny obraz sytuacji składały się następujące elementy:
 - W 2008 r. na zlecenie Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Krakowie zostały przeprowadzone siedmioetapowe badania ilościowe i jakościowe, diagnozujące sytuację w obszarze kształcenia ustawicznego w Małopolsce. Respondentami badania byli mieszkańcy województwa małopolskiego, przedsiębiorcy oraz instytucje kształcenia ustawicznego, w tym oferujące usługi szkoleniowe. Badanie zostało przeprowadzone przez zespół pod kierunkiem prof. dr. hab. Jarosława Górniaka. W podsumowującej badania publikacji pt. „Kształcenie przez całe życie – perspektywa Małopolski” sformułowano rekomendację do stworzenia regionalnego systemu zapewniania jakości usług szkoleniowych.
 - W celu zebrania już istniejących doświadczeń w obszarze zapewniania jakości w 2009 r. została wykonana analiza danych zastanych oraz badania jakościowe z ekspertami, praktykami i decydentami z Małopolski. Prace badawcze zostały podsumowane w raporcie „Małopolskie Standardy Usług Edukacyjno-Szkoleniowych – kompendium wiedzy i rekomendacje dla Małopolski”. Wnioski i rekomendacje do opracowania standardów usług edukacyjno-szkoleniowych na podstawie badań zebrał dr hab. Jan Fazlagić z Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu.
 - Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie rozpoczynając proces wypracowywania standardów zebrał również bieżącą informację od małopolskich instytucji szkoleniowych – na podstawie ankiet, które odesłało prawie 90 z 600 instytucji z Rejestru Instytucji Szkoleniowych została przygotowana ankieta

nt. wewnętrznych mechanizmów zapewniania jakości instytucji szkoleniowych w Małopolsce.

**BARIERY ROZWOJU PODEJŚCIA PROJAKOŚCIOWEGO
W MAŁOPOLSKICH INSTYTUCJACH KSZTAŁCĄCYCH USTAWICZNIE:**

- brak znajomości procedur, narzędzi i systemów służących pomiarowi jakości;
- brak chęci wśród przedstawicieli instytucji kształcących osoby dorosłe do inwestowania w kapitał ludzki;
- niedoskonałości systemów akredytacji i certyfikacji, zniechęcające do przystąpienia do nich (w tym biurokracja, brak obiektywizmu decyzji itp.);
- brak znaczenia posiadania akredytacji podczas udziału w procedurze przetargowej;
- brak rozdziału środków publicznych w zależności od wskaźników jakości pracy instytucji;
- niechęć do własnej oceny i kojarzenie systemów projakościowych, zwłaszcza tych o charakterze zewnętrznym, z narzędziami kontroli i wpływów.

Na podstawie: „Kształcenie przez całe życie – perspektywa Małopolski”
pod red. J. Górniaka i B. Worek

- **ZGODA WŁADZ SAMORZĄDOWYCH NA WPROWADZANIE ZMIANY W OBSZARZE JAKOŚCI SZKOLEŃ** – Bardzo istotnym elementem, który pozwolił na wprowadzanie zmiany w zakresie jakości szkoleń w Małopolsce, jest zgoda władz samorządowych. Wyrażona została w Deklaracji Województwa Małopolskiego na rzecz rozwoju uczenia się przez całe życie, podpisanej 20 maja 2008 roku, w której Zarząd WM deklaruje wdrożenie Małopolskiego Protokołu na rzecz Kształcenia Ustawicznego. Zostaje również zaakceptowany projekt systemowy, który za jeden z celów operacyjnych uznaje wypracowanie standardów usług edukacyjno-szkoleniowych oraz model oceny ich jakości wraz ze sposobem funkcjonowania modelu.

Proces wypracowywania Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych

W 2010 r. w ramach projektu „Małopolskie partnerstwo instytucji w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń” został ogłoszony przetarg na opracowanie Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych, które zawierałyby treść standardów, procedurę oceny spełniania lub niespełniania ich przez firmę oraz propozycję sposobu wdrożenia Standardów. Wyłoniono zespół pod kierunkiem prof. dr hab. Grażyny Prawelskiej-Skrzypek. Współpraca trwała do listopada 2010 r. i obejmowała 3 główne etapy prac:

1. Zebranie opinii ekspertów oraz praktyków (firmy szkoleniowe) na temat problemów związanych z zapewnianiem jakości oraz wizją systemu zapewniania jakości. W czterech spotkaniach warsztatowych wzięło udział ponad 50 firm szkoleniowych;
2. Opracowanie koncepcji Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych;
3. Koncepcję opracowaną w 2. etapie poddano weryfikacji podczas czterech spotkań warsztatowych z wybraną grupą instytucji szkoleniowych. Na podstawie dyskusji został opracowany projekt Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych.

Projekt Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych² a potrzeby odbiorców usługi szkoleniowej

„Małopolskie Standardy Usług Edukacyjno-Szkoleniowych” powstały w odpowiedzi na potrzeby mieszkańców, instytucji i pracodawców. To projekt regionalnej innowacji polegającej na opra-

² Projekt Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych opracował zespół pod kierunkiem prof. dr hab. Grażyny Prawelskiej-Skrzypek w składzie: dr Roman Batko, dr Justyna Bugaj, dr hab. Marek Frankowicz, mgr Zofia Godzwon, dr Jerzy Laskowski, mgr Maciej Kocurek, dr hab. Maria Próchnicka, mgr Irmina Wachna -Sosin

cowaniu zasad funkcjonowania systemu zapewniania jakości usług szkoleniowych.

Małopolskie Standardy składają się z trzech głównych części. Pierwsza obejmuje 20 standardów ze wskaźnikami, których spełnianie przez firmę szkoleniową może oznaczać w przyszłości możliwość certyfikowania i tym samym wyróżnienia się na rynku szkoleniowym. 20 standardów jest to innymi słowy wiedza o tym, co oznacza i co powinna zawierać dobra usługa szkoleniowa. Kolejną częścią projektu jest propozycja dotycząca tego, w jaki sposób sprawdzać czy powyższe 20 standardów jest spełnianych. Autorzy opracowania – zespół naukowy z Uniwersytetu Jagiellońskiego, sugerują powstanie agencji akredytującej, której audytorzy po otrzymaniu wniosku z instytucji szkoleniowej, zawierającego opis samoewaluacji, dokonują oceny spełniania standardów na miejscu, czyli w instytucji szkoleniowej. Trzecią część stanowią wskazówki do sprawnego wdrożenia Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych w regionie.

Poniżej przedstawiono 20 standardów, funkcjonujących w 4 obszarach świadczenia usługi szkoleniowej.

Tabela Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno- Szkoleniowych.

Standard	Wskaźniki spełnienia standardu O – wskaźniki poziomu oczekiwanego, świadczącego o wysokiej jakości usług P – wskaźniki poziomu wykraczającego ponad standard	Uzasadnienie standardu
I. Standardy dotyczące usługi edukacyjno-szkoleniowej.		
<p>1. Cele i zakres tematyczny szkoleń są dostosowane do potrzeb uczestników</p>	<p>O</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Instytucja planuje ofertę szkoleń otwartych wykorzystując wiedzę o potrzebach i oczekiwaniach rynku pracy oraz grup potencjalnych odbiorców, pozyskaną np. z własnych badań, opublikowanych raportów i innych źródeł. 1.2. Instytucja prowadzi coroczną weryfikację zgodności celów i programów nauczania szkoleń otwartych z potrzebami i oczekiwaniami odbiorców. 1.3. Realizacja wszystkich prowadzonych przez instytucję szkoleń zamkniętych jest poprzedzona badaniem potrzeb, którego wyniki są opisane w postaci dokumentu zawierającego co najmniej następujące informacje: <ul style="list-style-type: none"> • metoda zbierania danych o potrzebach • deklarowane oczekiwania klienta • wnioski dotyczące początkowego poziomu wiedzy i umiejętności uczestników w obszarach odpowiednich do oczekiwanych rezultatów 	<p>Standard ten jest oparty na rekomendacjach dotyczących uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie wśród Małopolan (Fazlagic, 2009), zalecających monitorowanie potrzeb szkoleniowych mieszkańców Małopolski za pomocą badań społecznych. Wprowadzenie go zapewni spełnienie zawartego w tej publikacji oczekiwania, by „Usługi szkoleniowo-edukacyjne były dostępne w takim czasie i takich formach, aby zachęcać wszystkich obywateli do kontynuowania rozwoju swoich umiejętności i kompetencji w trakcie całego życia, a także były silnie związane ze zmieniającą się sytuacją na rynku pracy” (s. 18).</p> <p>Poszczególne instytucje szkoleniowe mogą prowadzić własne badania rynku lub korzystać z ogólnodostępnych analiz dotyczących sytuacji na rynku pracy i zapotrzebowania na różnego typu usługi szkoleniowe. Doroczna ocena zgodności programów z potrzebami odbiorców ma służyć ich aktualizacji.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • wnioski dotyczące zmian w poziomie wiedzy i umiejętności niezbędnych do osiągnięcia oczekiwanych rezultatów • sugerowane cele szkolenia odpowiadające pożądanym zmianom w poziomie wiedzy i umiejętności uczestników. <p>1.4. Instytucja kontaktuje się z częścią (min. 30%) uczestników przed rozpoczęciem szkolenia i zbiera uzupełniające informacje o ich potrzebach.</p> <p>1.5. W szkoleniach otwartych o czasie trwania wynoszącym 60 lub więcej godzin szkoleniowych instytucja zawiera umowę określającą zakres usług i wzajemne zobowiązania z każdym uczestnikiem lub podmiotem zamawiającym szkolenie.</p>	<p>Fazlagić (2009) podkreśla też, że przebieg i jakość procesu rekrutacji uczestników szkolenia ma wielki wpływ na przebieg i rezultaty szkolenia. Wykorzystanie uzupełniającej wiedzy o oczekiwaniach i zainteresowaniach uczestników szkoleń w istotnym stopniu wpływa więc na jakość usług.</p> <p>Projektowanie szkoleń zamkniętych wymaga uwzględnienia zarówno potrzeb uczestników, jak i zamawiającej szkolenie organizacji. W proces diagnozy należy więc włączyć dodatkowe osoby, reprezentujące różne oczekiwania i perspektywy (Rae, 1999). Metody zbierania informacji mogą ograniczyć badania opinii (wywiad lub ankieta); wysokiej jakości usług sprzyja jednak próba obiektywizacji diagnozy poprzez stosowanie metod takich jak analiza dokumentów, obserwacja w miejscu pracy czy testy wiedzy.</p>
	<p>P</p> <p>1.6. Instytucja szkoleniowa stosuje wykraczające poza wywiad z uczestnikami i ankiety metody diagnozowania potrzeb uczestników.</p> <p>1.7. Instytucja szkoleniowa kwalifikuje uczestników do udziału w szkoleniach kierując się wynikami oceny ich początkowego poziomu zaawansowania.</p> <p>1.8. Analiza potrzeb dla wszystkich oferowanych przez instytucję szkoleń zamkniętych obejmuje gromadzenie informacji pochodzących z co najmniej trzech różnych perspektyw wybranych spośród wymienionych poniżej:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bezpośredni przełożeni uczestników • współpracownicy lub podwładni uczestników • pracownicy odpowiedzialni w organizacji klienta za rozwój i szkolenia 	

		<ul style="list-style-type: none"> • 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	<p>2.1 Instytucja opisuje efekty uczenia się dla oferowanych szkoleń w taki sposób, by spełniały one następujące kryteria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prezentacja rezultatów dla uczestnika, nie zaś działań służących ich osiągnięciu • mierzalność rezultatów uczenia się 	<p>Wprowadzenie standardu określającego konieczność opisanie oferty programowej instytucji szkoleniowej w języku efektów uczenia się wynika z konieczności zharmonizowania działalności szkoleniowej z Europejskimi Ramami Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (w przyszłości z Krajowymi Ramami Kwalifikacji). W chwili zatwierdzenia KRK standard powinien więc zostać zmodyfikowany poprzez bezpośrednie odniesienie do nich.</p> <p>„W europejskich ramach kwalifikacji efekt uczenia się jest definiowany przez określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po zakończeniu procesu uczenia się. [...] Efekty uczenia się są wyszczególnione w trzech kategoriach – jako wiedza, umiejętności i kompetencje. Wskazuje to na fakt, że kwalifikacje – w rozmaitych kombinacjach – obejmują szeroki zakres efektów uczenia się, łącznie z wiedzą teoretyczną, umiejętnościami praktycznymi i technicznymi oraz kompetencjami społecznymi [...]” (Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, 2008).</p> <p>Opisanie oferty programowej w kategoriach efektów uczenia się jest z jednej strony warunkiem przejrzystości działalności instytucji i porównywalności rezultatów szkoleń, z drugiej zaś, stwarza uczestnikom możliwości kumulowania i transferu efektów uczenia się uzyskanych w różnych formach kształcenia,</p>
	P	<p>2.2. Instytucja przyznaje wszystkim uczestnikom zaświadczenia potwierdzające udział w szkoleniu w formie dostosowanej do wymagań Ministerstwa Edukacji Narodowej.</p> <p>2.3. Instytucja umożliwia uczestnikom wybranych szkoleń potwierdzanie efektów uczenia się w procedurze zgodnej z wymogami Ministerstwa Edukacji Narodowej.</p>	

			<p>co sprzyja rozwojowi indywidualnemu i stanowi zachętę do uczenia się przez całe życie. Konieczność kształtowania takich postaw wśród mieszkańców Małopolski akcentuje J. Fazlagić (2009), podkreślając znaczenie języka efektów uczenia się jako narzędzia komunikowania się z aktualnymi i potencjalnymi uczestnikami szkoleń (s. 19, 32).</p>
<p>3. Programy szkoleniowe są oparte na aktualnej, rzetelnej wiedzy i realizowane w adekwatnej do celów formie</p>	O	<p>3.1. Uczestnicy szkoleń otrzymują materiały zawierające podsumowanie treści szkolenia, odwołania do źródeł wiedzy, na której zostały oparte oraz spis rekomendowanych lektur.</p> <p>3.2. Instytucja szkoleniowa respektuje prawa autorskie i może udokumentować pochodzenie materiałów merytorycznych wspomagających kształcenie.</p> <p>3.3. Oferowane przez instytucję szkolenia wykorzystują różnorodne, angażujące uczestników metody kształcenia i są dostosowane do specyfiki sytuacji uczących się osób dorosłych.</p> <p>3.4. Stosowane metody są adekwatne do deklarowanych rezultatów, treści szkolenia oraz specyfiki grupy.</p>	<p>Rzetelna podstawa teoretyczna dla treści szkolenia jest jedną z kluczowych charakterystyk, decydujących zarówno o jego wartości merytorycznej, jak i nastawieniu uczących się osób. Zapewnia obiektywizację przekazywanej wiedzy, sprawdzalność metod oraz pewność rezultatów. Odpowiednie uzasadnienie przekazywanych treści wpływa na ich wartość w oczach uczestników, wspierając motywację do uczenia się i stosowania zdobytych kompetencji w praktyce.</p> <p>Wielu autorów (np. Rae, 1999, Donavant, 2009) podkreśla znaczenie samodzielnego dokształcania się uczestników szkoleń, oraz wartość powszechnego uczenia się (Boydell, Leary, 2001). Zapewnienie wsparcia w postaci tekstów źródłowych i lektur do samodzielnej nauki może znacząco podwyższać efektywność szkoleń.</p>
	P		<p>Ze względu na znaczne zróżnicowanie tematów i form kształcenia, niemożliwe jest wskazanie katalogu metod sprzyjających jakości kształcenia. Standard zaleca jedynie korzystanie z metod wymagających od uczestników zaangażowania i aktywności. Aktywny udział w szkoleniu pozwala na wyciągnięcie znacznie większych korzyści niż w przypadku biernego uczestnictwa (Baruk, 2003) oraz wspiera transfer wiedzy do sytuacji pozaszukoleniowych.</p>

<p>4. Instytucja szkoleniowa prowadzi działania wspierające utrwalanie efektów uczenia się</p>	O	<p>4.1. Instytucja zapewnia uczestnikom lub delegującej ich organizacji ogólne rekomendacje dotyczące działań rozwojowych po zakończeniu szkolenia.</p>	<p>Celem większości działań edukacyjno-rozwojowych jest wprowadzenie zmian w zachowaniu uczestników w ich codziennym środowisku, a zatem transfer rezultatów uczenia do sytuacji pozaszkoleniowych. Rozróżnienie pomiędzy rezultatami na poziomie uczenia w sytuacji szkoleniowej (poziom II) oraz zastosowania zdobytych kompetencji w realnych sytuacjach życiowych i zawodowych (poziom III) jest częścią niezwykle popularnego modelu ewaluacji efektów uczenia (Kirkpatrick, 2001). Kierując się tym rozróżnieniem można stwierdzić, że o jakości usługi edukacyjno-szkoleniowej decydują przede wszystkim rezultaty na poziomie III, zaś sprzyjające im działania poszkoleniowe (coaching, doradztwo, e-learning, sesje wdrożeniowe itp.) są pożądaną częścią usługi wysokiej jakości.</p> <p>Większość badaczy i praktyków rynku szkoleniowego (por. CEDEFOP, 2003; Phillips, Stone i Phillips, 2003; Wojtaszczyk, 2001), zwraca uwagę, że oprócz wzbogacania wiedzy, umiejętności oraz zmiany postaw, szkolenia powinny przynosić wymierne rezultaty dla organizacji delegujących pracowników. Zdolność instytucji szkoleniowej do wspierania tego rodzaju działań świadczy o znacznym potencjale merytorycznym i organizacyjnym, a zatem stanowi jeden ze wskaźników wysokiego poziomu świadczonych usług.</p>
<p>5. Instytucja szkoleniowa systematycznie bada rezultaty prowadzonych szkoleń</p>	P	<p>4.2. Instytucja umożliwi wszystkim uczestnikom szkoleń indywidualną informację zwrotną o postępach w uczeniu się.</p> <p>4.3. Instytucja oferuje uczestnikom swoich szkoleń min. dwie różne formy wsparcia we wdrażaniu zdobytej wiedzy i umiejętności, w tym m.in.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>4.4. Instytucja realizuje rocznie przynajmniej jeden projekt szkoleniowy dla organizacji, który uwzględnia rozbudowane działania wspierające utrwalanie zmian po zakończeniu szkolenia.</p>	
	O	<p>5.1. Instytucja stosuje procedurę oceny rezultatów wszystkich szkoleń, uwzględniając co najmniej badania opinii uczestników po zakończeniu szkolenia.</p>	<p>W Standardach i wskazówkach dotyczących zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze szkolnictwa wyższego (2005) podkreśla się, że „instytucjonalna samowiedza stanowi punkt wyjścia dla skutecznego zapewnienia jakości” (s. 17).</p>

		<p>5.2. Instytucja udostępnia raporty podsumowujące ocenę rezultatów szkoleń kadrze szkoleniowej i zleceniodawcom.</p> <p>5.3. Instytucja podaje do wiadomości publicznej ogólne podsumowania wyników prowadzonych działań ewaluacyjnych</p>	<p>Dlatego został sformułowany standard zawierający wymóg posiadania przez instytucję szkoleniową narzędzi pozwalających na ocenę własnych działań przez uczestników i zleceniodawców szkoleń.</p> <p>Rzetelne informowanie obecnych i potencjalnych odbiorców o rezultatach świadczonych usług pomaga w podejmowaniu świadomych decyzji dotyczących wyboru dostawcy usług szkoleniowych. Ze względu na ograniczenia dotyczące badań wyłącznie na poziomie bezpośredniej reakcji uczestników (por. Kirkpatrick, 2003) badania powinny być w miarę możliwości uzupełniane o inne, bardziej zobiektywizowane metody stosowane z odroczeniem.</p>
	P	<p>5.4. Instytucja stosuje różnorodne, wykraczające poza badanie opinii uczestników narzędzia oceny szkoleń na poziomie efektów uczenia.</p> <p>5.5. 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.</p>	
II. Standardy dotyczące kompetencji i rozwoju kadry szkoleniowej			
<p>6. Instytucja szkoleniowa dysponuje kadrą odpowiedzialną za merytoryczną jakość usług.</p>	O	<p>6.1.1 Instytucja zatrudnia na podstawie umowy o pracę lub stale współpracuje z osobą pełniącą rolę kierownika/opiekuna merytorycznego, do którego obowiązków należy nadzór merytoryczny nad kadrą szkoleniową.</p> <p>6.2. Osoba pełniąca w instytucji szkoleniowej rolę kierownika/opiekuna merytorycznego spełnia następujące warunki:</p> <ul style="list-style-type: none"> • posiada min. 5-letnie doświadczenie zawodowe w zakresie specyficznym dla tematyki szkolenia (w tym doświadczenie związane z nauczaniem lub doradztwem) • zrealizowała min. 500 godzin szkoleń 	<p>Systematyczne doskonalenie oferowanych usług oraz podnoszenie kompetencji kadry szkoleniowej wymaga istnienia zespołu, który będzie podmiotem tego rodzaju działań. Rozwiązywanie złożonych problemów związanych z projektowaniem i prowadzeniem szkoleń to warunki, w których praca zespołowa sprzyja jakości osiągniętych rezultatów, pod warunkiem zapewnienia odpowiedniej motywacji i koordynacji pracy (por. Brown, 2006).</p> <p>Zaangażowanie stałej, co najmniej kilkusobowej kadry szkoleniowej pozwala na wymianę poglądów, proponowanie treści do uwzględnienia w programie oraz wzajemne uczenie się. Rola kierownika/opiekuna merytorycznego obejmuje wówczas</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • dysponuje wykształceniem (np. specjalistyczne kursy lub studia podyplomowe, wyższe wykształcenie kierunkowe lub właściwe dla dziedziny certyfikaty i uprawnienia) w zakresie odpowiednim do działalności instytucji szkoleniowej 	<p>nie tylko wybrane funkcje zarządcze, ale również nadzór nad spójnością i rzetelnością treści prezentowanych przez prowadzących posiadających różnorodne wykształcenie i kompetencje.</p> <p>Oczekiwania dotyczące powołania kierownika merytorycznego pojawiają się regularnie w wytycznych dotyczących projektów szkoleniowych finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego; można więc uznać że znaczna liczba instytucji szkoleniowych jest przygotowanych do uwzględnienia tej roli w swojej strukturze. Stosowanie standardu nie oznacza rezygnacji z współpracy z niezależnymi ekspertami, ani konieczności korzystania wyłącznie ze stałej kadry szkoleniowej. Nie spełniają go jednak instytucje pełniące wobec swoich odbiorców wyłącznie rolę brokera szkoleń, czyli pośrednika pomiędzy odbiorcą a całkowicie pozbawionymi nadzoru merytorycznego prowadzącymi.</p>
	P	6.3. Do pracującej na rzecz instytucji kadry szkoleniowej 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 szkoleniowych rocznie.	
<p>7. Wiedza teoretyczna i praktyczna kadry szkoleniowej jest odpowiednia do zakresu szkoleń oraz ich celów edukacyjnych</p>	O	<p>7.1. Wszyscy członkowie kadry szkoleniowej posiadają doświadczenie zawodowe i/lub wykształcenie odpowiednie do zakresu tematycznego prowadzonych szkoleń.</p> <p>7.2. Do realizacji wszystkich oferowanych przez instytucję szkoleń wyznaczone są osoby o wykształceniu lub doświadczeniu odpowiednim do zakresu tematycznego.</p>	<p>Kompetencje merytoryczne kadry szkoleniowej są kluczowym elementem decydującym o jakości usług szkoleniowych (CEDEFOP, 2009). W zależności od tematyki szkolenia i początkowego poziomu kompetencji odbiorców, gwarantem jakości może być dobra, poparta praktycznym doświadczeniem, znajomość prezentowanych zagadnień, albo też znacznie wyższy, ekspercki poziom kompetencji. Wskaźnikiem osiągnięcia tego poziomu jest nie tylko doświadczenie, ale realizowana w różny sposób umiejętność, wniesienia autorskiego, twórczego wkładu w swoim obszarze specjalizacji, którego przejawem są m.in. publikacje (Fazlagić, 2009).</p>
	P	7.3. 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:	

		<ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Kadra szkoleniowa, wśród której znajduje się znaczna proporcja ekspertów dysponuje wysokim potencjałem tworzenia nowych rozwiązań oraz zdolnością krytycznej oceny przekazywanych treści. Sprzyja to świadczeniu wysokiej jakości usług szkoleniowych.</p>
<p>8. Kadra szkoleniowa posiada kompetencje społeczne i metodyczne związane z kształceniem osób dorosłych</p>	0	<p>8.1. Co najmniej 90% kadry szkoleniowej ukończyło podstawowy kurs przygotowujący do kształcenia dorosłych, tj. kurs trwający min. 60 godzin szkoleniowych i służący rozwojowi następujących kompetencji:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumienie sytuacji uczenia się dorosłych i roli osoby wspierającej uczenie, • definiowanie celów edukacyjnych, • projektowanie programu szkolenia, • klarowne prezentowanie wiedzy, • stosowanie aktywizujących metod nauczania, • lub dysponują przyznanym przez inną instytucję certyfikatem potwierdzającym posiadanie kompetencji zbliżonych do wymienionych powyżej. 	<p>Nacisk na kompetencje społeczne i metodyczne – nie zaś wyłącznie związane z tematyką szkolenia – wynika z obserwowanej ewolucji roli kadry szkoleniowej od eksperta/autorytetu do facylitatora procesu uczenia (CEDEFOP, 2009). Zakres kompetencji wymienionych w punktach 9.1. i 9.3 został wybrany z obszarów identyfikowanych w standardach kompetencyjnych stosowanych przez instytucje rekomendujące trenerów (por. Grupa Gumułka, 2009, Wszechnica UJ, 2008) oraz literatury dotyczącej metodologii prowadzenia szkoleń (por. Klatt, 1999; Kossowska i Sołtyśńska, 2004).</p> <p>Kryterium podziału na poziom oczekiwany i wykraczający ponad standard zostało ustalone na podstawie wiedzy o różnicach w rozumieniu roli kadry szkoleniowej, skutkujących odmiennymi oczekiwaniami wobec jej kompetencji.</p>

	<p>8.2. Wszyscy członkowie kadry szkoleniowej mają co najmniej 80 godzin doświadczenia w prowadzeniu szkoleń lub współprowadzeniu ich w roli ko-trenera.</p>	<p>Kompetencje wymienione w punkcie 9.1 odnoszą się do „trenera-eksperta” (osoby posiadającej wystarczające kompetencje społeczne i metodyczne, by skutecznie przekazywać posiadaną specjalistyczną wiedzę), natomiast kompetencje wymienione w punkcie 9.3. dotyczą również „trenera-konsultanta”, zdolnego do towarzyszenia odbiorcom w całym cyklu szkoleniowym, w tym przede wszystkim samodzielnej diagnozy potrzeb i tworzenia od podstaw dopasowanego do nich, „szytego na miarę” programu szkoleniowego (Kossowska i Sołtysińska, 2004).</p>
P	<p>8.3. 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:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>8.4. Ponad połowa członków kadry szkoleniowej posiada certyfikaty potwierdzające kompetencje w zakresie kształcenia dorosłych, uzyskane w procesie spełniającym następujące kryteria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • jasno określony zestaw diagnozowanych kompetencji, odpowiadający w przybliżeniu kompetencjom wymienionym w punktach 8.1. i 8.3. 	<p>Wymienione powyżej kompetencje są często zdobywane nieformalnie, zaś ukończenie odpowiedniego kursu nie stanowi gwarancji ich opanowania. Co do zasady, wskaźnikiem spełnienia standardu powinno więc być ukończenie przez kadre szkoleniową procesu certyfikacji kompetencji trenerских. Ze względu na stosunkowo niewielką popularność programów certyfikacyjnych, wymóg ten byłby jednak trudny do spełnienia dla zdecydowanej większości instytucji szkoleniowych; został więc złagodzony.</p> <p>Mimo że, co do zasady, odpowiednie przygotowanie do nauczania dorosłych powinni posiadać wszyscy prowadzący, we wskaźniku 3.1. wymóg ten złagodzone do 90%. Zapis ten pozwala na wyjątkowe korzystanie z usług osób, które nie ukończyły odpowiedniego kursu, ale posiadają wybitne kompetencje specjalistyczne lub są z innego względu kluczowe dla powodzenia projektu szkoleniowego.</p> <p>Minimalny czas trwania kursów przygotowujących do kształcenia dorosłych został określony jako niższy, niż wymagany przez instytucje certyfikujące trenerów (por. Grupa Gumułka, 2009) oraz niższy od wymaganego przez PARP czasu trwania kursu trenerского finansowanego w ramach poddziałania 2.2.2.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • różnorodne metody oceny pozwalające na wieloaspektową diagnozę kompetencji • niezależność instytucji przyznającej certyfikat od instytucji zatrudniającej certyfikowaną osobę. 	<p>PO KL. Co za tym idzie, znaczna część osób prowadzących szkolenia, która uczestniczyła w ostatnich latach w jakimkolwiek systematycznym kursie przygotowującym do prowadzenia szkoleń (tzw. „Szkoly trenerów” spełnia kryteria sformułowane w standardzie.</p>
<p>9. Kadra szkoleniowa aktywnie uczestniczy w działaniach rozwojowych i aktualizuje własne kompetencje</p>	O	<p>9.1. Każdy z członków kadry szkoleniowej 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 (np. szkolenie, konferencja, studia podyplomowe).</p>	<p>Wielu autorów (por. np. Chmielecka, 2008) wskazuje na potrzebę stałej aktualizacji kompetencji zawodowych związanej m.in. ze zwiększonym tempem rozwoju technologicznego. Potrzeba ta dotyczy w równym stopniu kadry szkoleniowej, jak pozostałych osób wykonujących wysoko wyspecjalizowane, oparte na wiedzy zawody. Ponadto, nawet jeżeli specyficzny obszar specjalizacji lub sposób kształcenia nie podlega gwałtownym zmianom, regularne uczestnictwo w różnych formach kształcenia wydaje się użyteczne dla kadry szkoleniowej, ponieważ pomaga kształtować postawę otwartości i umiejętność przyjmowania perspektywy uczestnika szkolenia.</p> <p>Odpowiedzialność za własny rozwój zawodowy ponoszą przede wszystkim poszczególni członkowie kadry szkoleniowej – szczególnie w sytuacji rynkowej, w której bardzo wielu spośród nich współpracuje jednocześnie z wieloma instytucjami szkoleniowymi. Instytucje, które prowadzą wewnętrzne, systemowe działania związane z doskonaleniem kompetencji kadry szkoleniowej zyskują jednak możliwość uwspólniania wiedzy poszczególnych jej członków i kształtowania spójnego dla nich podejścia i metodologii pracy. Należy to uznać za wartościowy czynnik sprzyjający świadczeniu wysokiej jakości usług.</p>
	P	<p>9.2. Instytucja szkoleniowa wdrożyła systemowe rozwiązania dotyczące doskonalenia kompetencji własnej kadry szkoleniowej (np. indywidualne plany rozwoju i szkoleń, cykle szkoleń wewnętrznych, programy mentoringowe, supervizja).</p>	

<p>10. Kadra szkoleniowa wnosi wkład w popularyzację wiedzy i wymianę dobrych praktyk w zakresie LLL</p>	<p>O</p> <p>P</p>	<p>10.1. Ponad połowa członków kadry szkoleniowej należy do organizacji działającej na rzecz promocji idei kształcenia przez całe życie, popularyzacji wiedzy lub podnoszenia jakości usług i wymiany dobrych praktyk.</p> <p>10.2. Członkowie kadry szkoleniowej uczestniczyli w ciągu ostatnich 12 miesięcy w łącznie co najmniej trzech wydarzeniach (np. konferencje, warsztaty, seminaria, wizyty studyjne) służących realizacji celów wymienionych w punkcie 10.1.</p> <p>10.3. Członkowie kadry szkoleniowej przygotowali w ciągu ostatnich 12 miesięcy co najmniej jedną publikację lub wystąpienie konferencyjne służące celom wymienionym w punkcie 10.1.</p>	<p>Zdaniem ekspertów (por. CE-DEFOP, 2010) jednym z istotnych trendów rozwoju współczesnej edukacji jest rosnąca rola networkingu i projektów współpracy wykraczających poza sztywne ramy instytucjonalne. Nasuwającym się celem tego rodzaju współpracy w kontekście małopolskiego rynku usług szkoleniowych jest przede wszystkim promowanie idei kształcenia przez całe życie oraz wymiana wiedzy pomiędzy instytucjami szkoleniowymi (Fazla-gić, 2009). Tego rodzaju działania sprzyjają jakości bezpośrednio (wymiana dobrych praktyk) i pośrednio (edukacja potencjalnych odbiorców, którzy staną się bardziej świadomymi, doceniającymi jakość usług klientami). Świadczą również pozytywnie o kompetencjach członków kadry szkoleniowej jako osób zdolnych do wniesienia autorskiego wkładu w związane z tym przedsięwzięcia.</p>
<p>III. Standardy dotyczące infrastruktury, organizacji i obsługi klienta</p>			
<p>11. Instytucja szkoleniowa zapewnia uczestnikom rzetelną obsługę i sprawną organizację szkolenia</p>	<p>O</p> <p>P</p>	<p>11.1. Instytucja stosuje procedurę realizacji usługi szkoleniowej rozumianą jako spis czynności, do których przypisane są role odpowiedzialne za ich wykonanie. Procedura definiuje co najmniej następujące role:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opiekun merytoryczny odpowiedzialny za nadzór nad treścią i rezultatami szkolenia • koordynator organizacyjny odpowiedzialny za zarządzanie informacją, kontakt z klientem i organizację szkolenia 	<p>Każdą usługę szkoleniową można potraktować jako projekt spełniający określone cele rozwojowe dla uczestników. Procedura opisująca poszczególne kroki realizacji usługi szkoleniowej oraz zakres odpowiedzialności osób biorących udział w projekcie wpisuje się w szeroko uznane podejście badawcze i praktyczne (Rae, 1999, 2006). Zgodnie z tym podejściem, sformułowanie jasnej procedury realizacji projektu gwarantuje powtarzalność rezultatów, a także stanowi punkt odniesienia dla działań związanych z monitorowaniem i podnoszeniem jakości usług (Zeithaml, Parasuraman, Berry, 1990). Standard nie preferuje natomiast żadnej szczegółowej metodologii zarządzania projektami.</p>

			<p>Realizacja usług edukacyjno-szkoleniowych wymaga często dzielenia zajęć na zjazdy i moduły, wymiany informacji między prowadzącymi i zapewnianie spójności różnych działań edukacyjnych. Jeżeli przyjąć, że jakość projektu szkoleniowego jest wypadkową jego jakości merytorycznej oraz jakości zarządzania projektem (Fazlagić, 2009), można uznać że wyznaczenie osób odpowiedzialnych za zarządzanie tymi sferami będzie sprzyjać jakości szkoleń. Postulat ten jest zgodny z modelem „kwintetu szkoleniowego” (Rae, 1999) i praktyką ewaluacji projektów (por. Phillips, Stone i Phillips 2003).</p>
<p>12. Instytucja organizuje szkolenia w warunkach zapewniających komfort uczestników i higienę pracy umysłowej</p>	<p>O</p>	<p>12.1. olenia odbywają się w pomieszczeniach spełniających poniższe warunki:</p> <ul style="list-style-type: none"> • powierzchnia odpowiednia do liczebności grupy (min. 2m² na uczestnika, nie mniej niż 15m²) • dostęp do światła dziennego i oświetlenia sztucznego • temperatura powietrza w granicach 18-26 °C • nasilenie hałasu poniżej 40 decybeli • utrzymanie w czystości • dostęp do zaplecza sanitarnego • umeblowanie (krzesła, ew. stoły) umożliwiające aranżację przestrzeni w sposób odpowiednio do specyfiki szkolenia. <p>W obrębie standardu dopuszczalna jest realizacja szkoleń nie spełniających części ww. warunków, o ile jest to uzasadnione wyjątkową formą pracy, wynikającą z przyjętych celów i metod kształcenia (np. ćwiczenie terenowe)</p>	<p>Zapisy standardu 12 przyjęto kierując się wskazaniem Centralnego Instytutu Ochrony Pracy – Państwowego Instytutu Badawczego (CIOP-PIB). Zgodnie z ich treścią, oświetlenie, układ pomieszczenia, temperatura, hałas, wentylacja i aktywność fizyczna to podstawowe czynniki wpływające na efektywność pracy wykonywanej w pozycji siedzącej. Ze względu na silny wpływ typu oświetlenia na zmęczenie w pracy wymagającej wyężania wzroku, szczególnie istotne wydaje się dostosowanie oświetlenia do wykonywanej czynności (por. również rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej - Dz. U., 1997), w tym również zapewnienie pracującym osobom dostępu do światła dziennego zawsze gdy to możliwe.</p> <p>Zapisy dotyczące powierzchni sali szkoleniowej opierają się na wytycznych CIOP-PIB, zgodnie z którymi na każdego z pracowników jednocześnie zatrudnionych w pomieszczeniach stałej pracy (tj. tych, w których pracownicy przebywają powyżej 4 godzin) powinno przypadać co najmniej 2m² wolnej powierzchni podłogi (nie zajętej przez maszyny i inne wyposażenie stanowisk pracy).</p>

	P	<p>12.2. Oferowane przez instytucję szkolenia odbywają się w budynkach dostosowanych do potrzeb osób niepełnosprawnych ruchowo (podjazdy, windy, toalety, sala szkoleniowa).</p> <p>12.3. Oferowane przez instytucję szkolenia są zorganizowane w miejscach zapewniających uczestnikom:</p> <ul style="list-style-type: none"> • napoje i poczęstunek w trakcie przerw; • znajdującą się poza salą szkoleniową przestrzeń do odpoczynku w trakcie przerw; • ostęp do Internetu i urządzeń biurowych (np. ksero-kopiarka, faks, drukarka) 	<p>W literaturze dotyczącej bezpieczeństwa i higieny pracy można znaleźć znacznie więcej szczegółowych regulacji i oczekiwań. Należy jednak zauważyć, że miejscem świadczenia usług edukacyjno-szkoleniowych bywa często siedziba zamawiającej je organizacji lub jednorazowo wynajmowane ośrodki (Fazla-gić, 2009). Instytucja szkoleniowa ma więc ograniczony wpływ na szczegółowe charakterystyki miejsca, w którym odbywają się zajęcia. Ponadto, charakter usługi edukacyjno-szkoleniowej może z znacznej mierze determinować potrzeby związane z zapleczem i organizacją szkoleń. Oczekiwa-nia zawarte w standardzie 12 dotyczą więc najbardziej podstawowych warunków mających wpływ na komfort i efektywność pracy.</p> <p>Wymóg dostosowania miejsca szkolenia do potrzeb osób niepełnosprawnych ruchowo sprzyja realizacji praw tych osób do korzystania z edukacji odpowiednio do swych zainteresowań i potrzeb, zgodnie m.in. z zapisami Karty Praw Osób Niepełnosprawnych.</p>
<p>13. Instytucja planuje czas szkolenia w sposób sprzyjający komfortowi uczestników i higienie pracy umysłowej</p>	O	<p>13.1. Harmonogramy czasowe szkoleń prowadzonych przez instytucję spełniają następujące wymagania:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 się regularne przerwy w ilości nie mniejszej niż 15 minut na 2 godziny zegarowe 	<p>Brak aktywności fizycznej może skutkować znużeniem, zmniejszeniem wydolności fizycznej i umysłowej (por. wytyczne CIOP-PIB). Zapisy dotyczące planowania harmonogramu szkolenia mają na celu zapewnienie uczestnikom odpowiedniej długości przerw, a rezultacie optymalnej efektywności uczenia.</p> <p>Zasada podziału dłuższych kursów na maksymalnie 5-dniowe bloki wynika zarówno z dążenia do zapewnienia uczestnikom odpowiedniej równowagi między życiem osobistym i zawodowym, jak i troski o efektywność uczenia, która jest wyższa w sytuacji</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • w trakcie zajęć trwających dłużej niż 6 godzin zegarowych zaplanowana jest jedna przerwa trwająca min. 45 minut. <p>W obrębie standardu dopuszczalna jest realizacja szkoleń nie spełniających części ww. warunków, o ile jest to uzasadnione specyficzną formą pracy wynikającą z przyjętych celów i metod kształcenia.</p>	<p>„rozproszonej” niż „zmasowanej” prezentacji materiału (por. Czerniawska i Ledzińska, 2009).</p> <p>Pod uwagę wzięto jednak istnienie usług edukacyjno-szkoleniowych, w których wyjątkowe, wysoce specyficzne formy kształcenia wymagają rezygnacji ze spełnienia części wymagań wymienionych w punkcie 18.1. Sytuacja taka jest dopuszczalna w obrębie standardu, o ile traktuje się ją jako wyjątek uzasadniony względami merytorycznymi.</p>
<p>14. Instytucja szkoleniowa dysponuje różnorodnymi środkami technicznymi i materiałami wspierającymi uczenie</p>	O	<p>14.1. Oferowane przez instytucję szkolenia odbywają się w pomieszczeniach zapewniających dostęp do różnorodnych środków i materiałów dydaktycznych, w tym:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tablicy suchościeralnej lub tablicy typu flipchart • rzutnika folii lub komputera i rzutnika multimedialnego • papieru i przyborów do pisania dla uczestników • innych specjalistycznych pomocy dydaktycznych niezbędnych do realizacji szkolenia <p>W obrębie standardu dopuszczalna jest realizacja szkoleń nie spełniających części warunków, o ile jest to uzasadnione specyficzną formą pracy, wynikającą z przyjętych celów i metod kształcenia.</p>	<p>W rozporządzeniu MEN dotyczącym akredytacji placówek i ośrodków prowadzących kształcenie ustawiczne (DZ. U, 2003) jednym z istotnych kryteriów akredytacji jest ocena infrastruktury i dostępnych środków dydaktycznych (m.in. liczba pomieszczeń dydaktycznych, dostępność tablic i plansz do pisania, rzutników multimedialnych, rzutników slajdów, kamer video i internetowych oraz zapewnienie uczestnikom dostępu do komputerów, sieci internetowej, kserokopiarek, drukarek i zaplecza socjalnego. Istotnym kryterium oceny jest również udostępnianie uczestnikom literatury, materiałów, w tym multimedialnych, czasopism oraz innych wydawnictw zgodnie z zakresem kształcenia.</p>
	P	<p>14.2. W miejscu realizacji oferowanych przez instytucję szkoleń znajduje się dostępna dla uczestników biblioteczka publikacji i materiałów edukacyjnych o tematyce odpowiedniej do obszaru kształcenia.</p>	<p>Wymienione w cytowanym rozporządzeniu kryteria wydają się nadmiernie rozbudowane w kontekście specyfiki pracy niektórych instytucji szkoleniowych, świadczących usługi w siedzibie organizacji zamawiającej usługę lub wynajmujących ośrodki szkoleniowe (por. Fazlagić, 2009). Zawarte w standardzie wymagania wymieniają więc wyłącznie podstawowe środki dydaktyczne (oczywiście, uzupełnione o pomoce związane ze specyfiką programu).</p>

			Z tych samych względów dostęp do biblioteki materiałów edukacyjnych został uznany za korzystny dla jakości świadczonych usług, jednak na poziomie przekraczającym standard.
15. Instytucja szkoleniowa jest przygotowana do reagowania na nieprzewidziane sytuacje i zastrzeżenia klientów	O	15.1. Instytucja stosuje procedurę reklamacji dotyczącą sytuacji, w których szkolenie nie spełniło oczekiwań odbiorców. Procedura ta jest podana do wiadomości odbiorców i opisuje sposoby rozpatrywania reklamacji oraz możliwe formy rekompensaty. 15.2. Instytucja stosuje procedurę postępowania w wypadku pojawienia się nieprzewidzianych trudności – szczególnie nieobecności osoby prowadzącej szkolenie lub niedostępności miejsca jego realizacji.	Złożoność sytuacji szkoleniowej, wielość czynników decydujących o jej rezultatach (por. Fazlagić, 2009) oraz znaczny wpływ uczących się osób na rezultaty uczenia tworzą łącznie warunki, w których zapewnienie całkowitej satysfakcji odbiorców wszystkich szkoleń jest niemożliwe. Wskaźnikiem wysokiej jakości usług szkoleniowych nie może więc być brak zastrzeżeń ze strony klientów, ale raczej sposób reagowania w sytuacjach, w których zastrzeżenia się pojawiają. Sformułowanie podanych do wiadomości odbiorców zasad regulujących rozpatrywanie reklamacji jest korzystne dla odbiorców (którzy mogą otrzymać różnego typu gwarancje oraz kierować się nimi przy wyborze usługi), jak i chroniącym instytucję szkoleniową przed nieuzasadnionymi roszczeniami. Sprzyja również formułowaniu realistycznych opisów rezultatów szkoleń.
	P		
IV. Standardy dotyczące zarządzania jakością usług szkoleniowych.			
16. Instytucja szkoleniowa dysponuje strategią określającą jej sposób działania i kierunki rozwoju	O	16.1. Instytucja szkoleniowa opublikowała dokument, w którym określiła w szczególności realizowane przez siebie cele, uznawane wartości, grupy odbiorców, obszary tematyczne szkoleń, stosowane formy kształcenia, a także kierunki doskonalenia i rozwoju.	J. Fazlagić (2009, s. 28 i n.) zaproponował zmodyfikowany zestaw pytań ewaluacyjnych zaproponowanych przez Komitet Nagrody Malcolma Baldridga dotyczących sektora edukacji. Wartość tego standardu wynika z grupy pytań odnoszących się do wnętrza instytucji szkoleniowej oraz jej relacji z otoczeniem.
	P		

<p>17. Instytucja szkoleniowa publikuje rzetelną informację o oferowanych usługach</p>	O	<p>17.1. Instytucja szkoleniowa publikuje aktualny katalog oferowanych szkoleń zawierający informację o programach nauczania, uwzględniając:</p> <ul style="list-style-type: none"> • efekty uczenia • wstępne wymagania wobec poziomu zaawansowania uczestników • czas trwania i formę kształcenia • program nauczania, w tym nazwy tematów wraz z ramami czasowymi oraz prezentowane koncepcje lub zagadnienia • wykaz wykorzystanej literatury lub materiałów źródłowych <p>17.2. Instytucja publikuje aktualną informację o kadrze szkoleniowej delegowanej do prowadzenia konkretnych zajęć a w szczególności jej kwalifikacjach, doświadczeniu zawodowym i ważniejszych dotychczas zrealizowanych projektach szkoleniowych.</p> <p>17.3. W wypadku szkoleń projektowanych na zlecenie klienta informacje wymienione w punktach 17.1. i 17.2. są przekazywane zleceniodawcy przed rozpoczęciem szkolenia.</p>	<p>Wymóg publikowania rzetelnej i aktualnej informacji o ofercie dydaktycznej (programach i ich efektach) traktowany jest jako jeden z podstawowych wymogów jakościowych dotyczących usług edukacyjnych. Został on m.in. sformułowany jako standard zapewnienia jakości kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego przez Europejskie Stowarzyszenie na Rzecz Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym. (2005, s. 18).</p> <p>Wytyczne do opisu oferty szkoleniowej zawarte są w § 5 pkt 1)-8) Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych. Informacja o ofercie szkoleniowej może być publikowana w różnych formach (drukowanej i/lub elektronicznej).</p>
	P		
<p>18. Instytucja szkoleniowa stosuje systemowe rozwiązania wspierające wysoką jakość świadczonych usług</p>	O	<p>18.1. Instytucja dysponuje kryteriami dotyczącymi rekrutacji i oceny kadry szkoleniowej. Kryteria te są spójne z wymaganiami określonymi w standardach od 6 do 8.</p> <p>18.2. Instytucja szkoleniowa wdrożyła wewnętrzny system zapewniania jakości uwzględniający w szczególności wykorzystanie wniosków z ewaluacji szkoleń.</p>	<p>Istnienie jasno opisanych procedur i rozwiązań regulujących tworzenie, testowanie i doskonalenie programów szkoleniowych sprzyja jakości, ponieważ gwarantuje systematyczną refleksję nad obszarami, które w innym wypadku mogłyby zostać pominięte. Dotyczy to w szczególności konstruktywnego wykorzystania informacji pochodzących z ewaluacji programów szkoleniowych, które wymaga często gromadzenia, przechowywania i syntezy większej ilości danych</p>

		<p>18.3. Instytucja szkoleniowa prowadzi dokumentację przebiegu kształcenia w rejestrując co najmniej:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 	<p>pochodzących od znacznej grupy uczestników szkoleń. Wymienione w treści wskaźników etapy tworzenia programu nauczania ujęto zgodnie z zaleceniami badaczy (por. Fazlagic, 2009, Phillips, Stone i Phillips 2003; Rae, 1999, 2006;)</p> <p>Prowadzenie i przechowywanie dokumentów opisujących przebieg kształcenia służy uczestnikom, pozwalając na potwierdzenie udziału w szkoleniach i zdobytych kwalifikacji również w wypadku utraty odpowiednich zaświadczeń czy certyfikatów. Umożliwia również instytucji szkoleniowej analizę historycznych danych dotyczących jej funkcjonowania, sprzyjając w ten sposób monitorowaniu i podnoszeniu jakości. Wytyczne dotyczące przechowywanych dokumentów pochodzą z rozporządzenia MEiN z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych</p>
<p>19. Instytucja szkoleniowa upowszechnia wiedzę o dobrych praktykach w zapewnianiu jakości szkoleń</p>	O	<p>19.1. Instytucja podaje do publicznej wiadomości rozwiązania i dobre praktyki, które stosuje w celu zapewniania jakości realizowanych szkoleń.</p>	<p>Zapisy standardu pozwalają uczestnikom zdobyć dodatkowe informacje, które mogą być istotne przy wyborze dostawcy usług szkoleniowych, a także sprzyjają promowaniu dobrych praktyk i dzieleniu się wiedzą pomiędzy instytucjami szkoleniowymi.</p>
P	<p>19.2. Instytucja szkoleniowa działa na rzecz promocji idei kształcenia przez całe życie, popularyzacji wiedzy lub podnoszenia jakości usług i wymiany dobrych praktyk wewnątrz branży.</p>		

<p>20. Instytucja szkoleniowa oferuje usługi w zgodzie z obowiązującymi normami prawnymi i wymogami narzucanymi przez zewnętrzne regulacje</p>	<p>O</p>	<p>20.1. 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.</p> <p>20.2. W tych obszarach tematycznych szkoleń oraz formach kształcenia, w których jest to wymagane, instytucja szkoleniowa posiada aktualne akredytacje, licencje lub certyfikaty.</p>	<p>Oceniając zgodność działań instytucji szkoleniowej z obowiązującymi regulacjami należy zwrócić szczególną uwagę na regulacje specyficzne dla określonego obszaru kształcenia. W zależności od rodzaju instytucji szkoleniowej i prowadzonych przez nią szkoleń zastosowanie mogą mieć między innymi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych • Art. 68b ustawy z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty • Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 2 marca 2007 r. w sprawie standardów usług rynku pracy
---	----------	--	--

Źródło: raport „Opracowanie małopolskich standardów usług edukacyjno –szkoleniowych”, Kraków 2010, opracował zespół UJ pod kierunkiem prof. dr hab. Grażyny Prawelskiej-Skrzypek

Realność, trafność, sensowność, użyteczność, komunikatywność i uniwersalność to kryteria, które brano pod uwagę przy opracowywaniu Małopolskich Standardów. Założeniem Standardów jest to, aby były wykorzystywane w praktyce, a ich stosowanie gwarantowało klientom instytucji szkoleniowych usługę dobrej jakości. Każda z grup odbiorców może oczekiwać jednak innego rodzaju korzyści.

Instytucje szkoleniowe

Na przełomie listopada i grudnia 2010 r. zostało przeprowadzone badanie socjologiczne – wywiady pogłębione z przedstawicielami kadry menedżerskiej lub właścicielami firm szkoleniowych, które miało na celu ocenę realności Standardów oraz stwierdzenie, które wskaźniki są niedoprecyzowane (wraz z ich dookreśleniem). Respondenci zauważyli, że „sam pomysł wprowadzenia standardów w branży jest przyjmowany przez przedstawicieli (przebadanych) instytucji szkoleniowych pozytywnie”¹. Zwykle firmy szkoleniowe chcą realizować swoje usługi w taki sposób, aby wzbudzać w klientach zadowolenie, szacunek i zaufanie. W związku z tym, że ponad 1/3 firm powstała w ostatnich 4 latach, można stwierdzić, że są to młode organizacje, szukające swego kierunku rozwoju, zatrudniające średnio kilku pracowników oraz niezrzeszone w stowarzyszeniach branżowych. W tej sytuacji trudno jest im kierować duże zaangażowanie zasobów ludzkich i finansowych na jakość usług.

Cel	Korzyść dla firm szkoleniowych
Edukacja firm szkoleniowych	Zbiór wiedzy w formie przystępnego podręcznika o tym, co składa się na usługę szkoleniową dobrej jakości i jak ją samodzielnie sprawdzać.

¹ Pilotaż Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych. Raport opracowany na podstawie 12 wywiadów pogłębionych z przedstawicielami kadry menedżerskiej XI/XII 2010 r.

Instytucje szkoleniowe, których misją jest świadczenie usług wysokiej jakości, chcą się wyróżniać wśród szybko rosnącej w tej branży liczby organizacji. Zamawiający szkolenia, jak dowodzą badania², chętnie wykorzystywaliby w podejmowaniu decyzji o wyborze szkolenia informacje typu: czy firma posiada systemy zapewniania jakości, akredytacje, certyfikaty, nagrody i znaki jakości. Im bardziej uznanie jakości odnosi się do konkretnej branży, tym jest wiarygodniejsze.

Cel	Korzyść dla firm szkoleniowych
Przejrzystość firm/Gwarancja dobrej jakości	Wiarygodność i zaufanie w oczach klienta

Jednocześnie potwierdzenie spełniania Małopolskich Standardów może okazać się dla instytucji szkoleniowych atutem w działaniach marketingowych i promocyjnych.

Cel	Korzyść usługodawcy
Promocja firm spełniających standard	Argument budujący pozytywny wizerunek firmy szkoleniowej

Instytucje publiczne

Instytucje publiczne jako dysponenti środków publicznych zobowiązane są do stosowania Ustawy Prawo Zamówień Publicznych, włączając w to zamówienia na usługi szkoleniowe. Aby wyposażyć małopolską administrację w przydatne narzędzie, projekt Standardów został wykorzystany do opracowania propozycji specyfikacji istotnych warunków zamówienia na usługi szkoleniowe, a obecnie jest konsultowany z pracownikami powiatowych urzędów pracy w Małopolsce i z Wydziałem Polityki Społecznej Małopolskiego Urzędu Wojewódzkiego. W materiale zostały wy-

² Badania ilościowe i jakościowe mieszkańców i przedsiębiorców z Małopolski, pod red. J. Górniaka i B. Worek. Badania diagnozujące sytuację w obszarze kształcenia ustawicznego w Małopolsce.

korzystane standardy i wskaźniki do opisu przedmiotu zamówienia na usługę szkoleniową, warunki podmiotowe i kryteria przedmiotowe SIWZ. W 2011 r. planowany jest pilotaż wykorzystania Małopolskich Standardów w procedurach przetargowych na usługi szkoleniowe. Oznacza to, że Małopolskie Standardy, pomimo tego, że nie są jeszcze w swej ostatecznej formie i nie ma jednostki odpowiedzialnej za ich wdrożenie, będą już funkcjonowały w regionie. Propozycja SIWZ ma na celu przedstawienie spektrum możliwości związanych ze stosowaniem kryteriów jakościowych i zachęcenie do ich wykorzystania.

Cel	Korzyść dla instytucji publicznych
Środki publiczne dla firm gwarantujących jakość usług	Pomocna propozycja SIWZ, prezentująca, jakie kryteria jakościowe mogą być punktowane. Tym samym firmy szkoleniowe, które oferują usługę o wysokiej jakości, z założenia nie przegrywają z firmami oferującymi – kosztem jakości – niską cenę za usługę.

Pracodawcy

Na biurka przedsiębiorców każdego dnia spływają liczne oferty szkoleniowe. Małopolscy pracodawcy to w większości małe firmy zatrudniające do 10 osób, w ich strukturach organizacyjnych zwykle nie ma komórek zajmujących się polityką zasobów ludzkich, dlatego pracodawcom często trudno jest dokonać wyboru, na jakie szkolenie i gdzie skierować swoich pracowników.

Zdarza się, że pracodawcy zamawiający szkolenia, w nawale obowiązków nie prowadzą przemyślanej strategii zarządzania zasobami ludzkimi. Jej podstawą jest tzw. profil kompetencyjny, czyli zestawienie wszystkich kompetencji wymaganych na danym stanowisku od pracownika oraz w całej organizacji. Jeśli wyobrazimy sobie, że każdy człowiek składa się z kilku cegiełek – kwalifikacji, a potem prześledzimy, jakie kwalifikacje faktycznie są potrzebne na stanowisku pracy, to z porównania cegiełek, które już ma

pracownik, a które są potrzebne na stanowisku pracy, powstanie tzw. luka kompetencyjna. Rozpisanie kompetencji na posiadane i pożądane daje nam różnicę i łatwy obraz tego, jakie kompetencje pracownik powinien budować, aby profesjonalnie wykonywać swoją pracę. Taki profil można wykorzystywać w wielu obszarach zarządzania kapitałem ludzkim firmy, np. do rekrutacji, planowania zasobów ludzkich, motywowania, oceny pracowniczej i wreszcie planowania szkoleń. Można wykorzystywać profile kompetencyjne również na poziomie firmy, tj. zbierać informacje o kompetencjach pracowników jako pełnego zespołu, przeanalizować, jakie kompetencje będą potrzebne np. w sytuacji zbliżających się nowych zadań i uzupełniać kompetencje poprzez rekrutację lub szkolenia. W rezultacie braku przemyślanego rozwoju kadr zdarzają się takie sytuacje, gdy pracownicy uczestniczą w nieprzydatnych szkoleniach, w formach nieatrakcyjnych dla osób dorosłych lub w grupach szkoleniowych o różnym zaawansowaniu i doświadczeniu uczestników. Sugerujemy, aby najpierw zastanowić się, jakie rezultaty są oczekiwane po zakończeniu szkolenia i jak mają one wpływać na sytuację przedsiębiorstwa.

Przedsiębiorca może ułatwić sobie nieco zadanie i skorzystać z rozpoznania potrzeb szkoleniowych swoich pracowników poprzez analizę tych potrzeb, wykonywaną przez firmę szkoleniową. Obiektywna analiza potrzeb szkoleniowych jest podstawą do przygotowania i realizacji dalszych elementów procesu szkolenia, tj. przygotowania programu, realizacji szkolenia i ewaluacji szkolenia.

Przed wszystkim jednak pracodawca będzie mógł skorzystać ze wsparcia w postaci „Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych”, które wskazują, na co zwrócić uwagę podejmując decyzję o szkoleniu, podczas realizacji szkolenia i przy ocenie jego efektów.

Mieszkańcy

Za niską jakość usług szkoleniowych nie odpowiada wyłącznie instytucja szkoleniowa. Usługa szkoleniowa opiera się bowiem na współpracy minimum dwóch uczestników, tj. realizatora

usługi – firmy szkoleniowej i indywidualnego uczestnika szkolenia. Jak pisze dr K. Padzik „(...) istnieje przekonanie, że im więcej się ma dokumentów dotyczących odbytych szkoleń, tym lepszą pozycję ma się na rynku pracy. Problem polega na tym, że zasada ta działa tylko wówczas, gdy za dokumentami kryje się wiedza lub wiedza i konkretne umiejętności”³. Kolekcjonowanie dyplomów i zaświadczeń z odbytych szkoleń może świadczyć o braku sprecyzowanej ścieżki kariery zawodowej. Szkolenia dofinansowane ze środków Unii Europejskiej umożliwiły korzystanie ze szkoleń szczególnie tym, którzy są zmotywowani, rzadziej niestety korzystają z nich osoby posiadające braki kompetencyjne. Kolejnym błędem uczestników szkolenia jest wybieranie takiego szkolenia, którego program zawiera możliwie najwięcej treści. Im bardziej obfity program, tym częściej pojawia się złudne poczucie, że więcej się nauczymy, a nasza inwestycja czasowa i finansowa bardziej się opłaci. Niestety zwykle kończy się to jedynie „dotknięciem” wymienionych w programie tematów. Instytucje szkoleniowe żalą się, że część ich klientów nastawiona jest tylko na otrzymanie dokumentu o udziale w szkoleniu, przy jak najmniejszym poświęceniu, biernej postawie, nastawionej jedynie na udział, a nie chęć rozwoju.

Małopolskie Standardy Usług Edukacyjno-Szkoleniowych przede wszystkim mają być pomocne w budowaniu świadomości praw i oczekiwań klientów w stosunku do instytucji szkoleniowej poprzez dostarczenie listy kryteriów świadczących o wysokim poziomie usługi szkoleniowej. Patowa sytuacja, gdy nie wnoszone są reklamacje niektórych usług szkoleniowych, zdarza się dość często. Jednym z powodów jest to, że klientom brakuje argumentów i wiedzy o tym, jak powinna przebiegać i co powinno być wynikiem usługi szkoleniowej.

³ Dr Kinga Padzik – Notatka ze spotkania poświęconego omówieniu aspektów psychologicznych potrzebnych do opracowania Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych – VII/2010 r.

Cel Małopolskich Standardów Usług Edukacyjno-Szkoleniowych	Korzyść mieszkańców
Edukacja klientów (pracodawcy, klienci indywidualni, organizacje, instytucje)	Wiedza, czego wymagać od firmy i usługi szkoleniowej

Podsumowanie

Małopolskie Standardy Usług Edukacyjno-Szkoleniowych nie mają charakteru represyjnego, ale edukacyjny, pokazujący korzyści zarówno dla osób uczących się i podmiotów delegujących pracowników na szkolenia, jak i dla firm szkoleniowych oraz dla społeczeństwa regionu. Mieszkańców Małopolski, pracodawców oraz instytucje publiczne Standardy mają wspierać w wyborze dobrej usługi szkoleniowej, natomiast dostawcom usług szkoleniowych mają określać, jakie działania powinni podjąć, aby ich usługi prezentowały wysoką jakość.

Małopolskie Standardy promują dbałość o jakość usługi i wyniki szkolenia zarówno od strony popytowej jak, i podażowej. Obustronny nacisk na realizację wzajemnych wymagań i oczekiwań może pozytywnie wpłynąć na podnoszenie poprzeczki. Oprócz tego konieczna jest współpraca wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie szkolenia oraz tych, którzy będą korzystać z jego efektów.

A z efektów uczenia się, w tym uczenia się podczas szkoleń, korzysta głównie rynek pracy. Podnoszenie kwalifikacji zawodowych wspiera rozwój ekonomiczny poprzez wzrost konkurencyjności zasobów ludzkich, najważniejszego kapitału przedsiębiorstwa. Umożliwia osobom wykluczonym z rynku pracy powrót do aktywności zawodowej.

Europa i Małopolska stawia na uczenie się przez całe życie. Jeszcze wiele pracy przed nami, przede wszystkim w zakresie motywowania mieszkańców do ciągłego rozwoju. Małopolskie Standardy Usług Edukacyjno-Szkoleniowych mają być jednym z takich narzędzi, które zwiększą zaufanie i chęć korzystania z uczenia się w formach pozaszkolnych. Według danych w Polsce

i podobnie w Małopolsce udział w kształceniu pozaformalnym nie przekracza 5%. Prawdą jest, że najchętniej robimy to, co przynosi nam korzyści jak również, że uczymy się wtedy, kiedy osiągamy dzięki nauce wymierne rezultaty np. na stanowisku pracy, które przekładają się na awans, wynagrodzenie, uznanie itp⁴. Z tego powodu ogromną rolę pracodawców jest powiązanie systemów premiowania za efekty pracy pracownika, wynikających zwykle z nieustannego rozwoju kompetencji. Najważniejsze to wzbudzić potrzebę inwestowania w rozwój swoich kompetencji.

⁴ Zarządzanie zasobami ludzkimi, Armstrong M., Kraków 2007, Model dwuczynnikowy Herzberga.

Perspektywy rozwoju w Polsce uczenia się przez całe życie

Grażyna Praweńska-Skrzypek

Uniwersytet Jagielloński

Wstęp

We współczesnym świecie powszechnie narasta przekonanie o niezbędności rozwoju systemów edukacji i uczenia się przez całe życie. Wynika to z faktu, iż kompetencje i kwalifikacje są postrzegane jako kapitał, który umożliwia podejmowanie wyzwań związanych ze zmieniającymi się technologiami oraz globalizacją w wymiarze gospodarczym, społecznym i kulturowym. Główne motywy dla nadawania priorytetów politykom publicznym w tym zakresie są nieco inaczej definiowane w krajach rozwijających się (jako warunek walki z ubóstwem), wysoko rozwiniętych (wzmocnienie konkurencyjności) oraz wśród państw i regionów będących liderami przemian (wyzwolenie i zdynamizowanie kreatywności pozwalającej utrwalić i utrzymać przywództwo). Generalnie można mówić o powszechnym nadawaniu polityce na rzecz uczenia się przez całe życie rangi jednego z najważniejszych czynników rozwoju.

Terminem Lifelong Learning (LLL) określa się „wszelkie działania, związane z uczeniem się podjęte w życiu w celu poszerzenia wiedzy, udoskonalenia umiejętności/kompetencji i/lub kwalifikacji z powodów osobistych, społecznych i/lub zawodowych”

(Promocja ..., dok. elektroniczny). Wg definicji OECD Lifelong learning obejmuje „rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w sensie formalnym, to jest w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w systemach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności”. (Uczenie się, 2002, s.10). Dla pełnego zrozumienia tego terminu warto doprecyzować używane w tej definicji pojęcia edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

1. Edukacją formalną lub uczeniem się formalnym (formal learning) określamy wszelkie „szkolne” formy edukacji, a także wymagane prawem szkolenia kwalifikacyjne, niezbędne do wykonywania jakiegoś zawodu – np. lekarz, specjalista w jakiejś dziedzinie medycyny, musi oprócz studiów medycznych odbyć praktykę oraz określone kursy prowadzone przez uprawnione instytucje i zdać egzamin potwierdzający posiadanie specjalistycznych kwalifikacji. W tym przypadku zaliczone kursy będą – podobnie jak ukończone studia, elementem edukacji formalnej. Ukończenie takiej edukacji jest potwierdzone formalnym dokumentem stwierdzającym, że dana osoba posiada określone kwalifikacje.
2. Edukacją pozaformalną (non-formal learning) określamy wszelkie instytucjonalne formy uczenia się zorganizowane poza programami kształcenia i szkolenia prowadzonymi do uzyskania kwalifikacji. Można tu wliczyć zarówno uczenie się przed podjęciem edukacji szkolnej, jak i np. studia podyplomowe – pozwalające uaktualnić wiedzę z jakiegoś obszaru kształcenia. Przykładem tego typu uczenia się są np. szkolenia, na które pracodawca wysyła pracowników, aby opanowali obsługę nowego programu komputerowego wdrożonego w firmie lub szkolenia podejmowane przez bezrobotnych, którzy chcą zdobyć/uaktualnić wiedzę lub umiejętności w jakimś zakresie, co pozwoli im podnieść swoją atrakcyjność na rynku pracy. W efekcie tych szkoleń

uczący się, nie otrzymują jakichś konkretnych kwalifikacji ani uprawnień zawodowych, ale znacząco rozwijają swoją wiedzę, umiejętności, zrozumienie jakichś zjawisk, nastawienie do nich. Suma odbytych szkoleń może prowadzić do nabycia nowych kwalifikacji. Powinna też istnieć droga ich formalnego rozpoznawania i uznawania.

3. Edukacją nieformalną (informel learning) określamy uczenie się niezorganizowane instytucjonalnie, realizowane w sposób zamierzony lub niezamierzony. W dobie społeczeństwa informacyjnego znaczne zasoby informacji i wiedzy pozostają w otwartym dostępie, umożliwiającym zainteresowanym osobom korzystanie z nich i poszerzanie swojej wiedzy. Wiedzę, a zwłaszcza umiejętności, można także rozwijać poprzez doświadczenie, praktykę zawodową. Dobrze opanowanie umiejętności zawodowych, powinno umożliwiać – po uzupełnieniu niezbędnej wiedzy, uzyskanie formalnego potwierdzenia posiadanych kwalifikacji.

Polityka w zakresie Lifelong Learning obejmująca systemy edukacji oraz uczenie się pozaformalne i nieformalne jest obecnie szeroko rozumiana, co znajduje odzwierciedlenie w określaniu jej dodatkowym pojęciem Lifewide Learning. Wynika to z chęci zwrócenia uwagi, że dla uczenia się w ciągu całego życia istotnym wymiarem jest nie tylko wymiar czasu (przez całe życie), ale także otwarcie na wykorzystanie różnych możliwości uczenia się, w różnych miejscach i formach. Coraz częściej też podkreśla się niezbędność nakierowywania uczenia się (zarówno w systemie formalnym, jak i poza nim) na osiągnięcie określonych efektów kształcenia, w zakresie wiedzy, umiejętności oraz zdolności do ich wykorzystania w zmieniającym się środowisku społecznym i gospodarczym.

Warto też zauważyć, że uczenie się przez całe życie ma wymiar zawodowy i niezawodowy. Efektem uczenia się przez całe życie może być wzrost aktywności zawodowej oraz zdolności do zatrudnienia, rozwój potencjału adaptacyjnego pracowników

przedsiębiorstw, podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa czy zmniejszenie obszarów wykluczenia społecznego (Drogosz-Zabłocka, 2008:16). Cele polityki Lifelong Learning najlepiej zostały wyartykułowane w regionalnym projekcie europejskim, ale nie jest to jedyny na świecie projekt regionalny skierowany na rozwój systemów wspierających uczenie się przez całe życie (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009).

Europejska polityka Lifelong Learning

Dążenie do utworzenia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie jest pochodną zapisów Strategii Lizbońskiej, w której promowano zmiany systemów kształcenia w kierunku stwarzania warunków i wspierania rozwoju uczenia się przez całe życie, w celu ułatwienia swobodnego przepływu osób uczących się i pracujących oraz przenoszenia kwalifikacji i ich odnawiania, a także promowania kreatywności i innowacyjności oraz przyczyniania się do wzrostu gospodarczego i zatrudnienia.

Za politykę kształcenia i szkoleń odpowiedzialne są państwa członkowskie. Rolą Europy jest wspieranie poprawy krajowych systemów za pomocą uzupełniających instrumentów na poziomie całej UE, wzajemnego uczenia się i wymiany dobrych praktyk. Europejska polityka Lifelong Learning wyznaczona jest przez siedem podstawowych zasad, których wdrożenie zostało uznane za kluczowy cel strategiczny współpracy europejskiej w zakresie edukacji i szkoleń do roku 2020 (Mairesse, 2010):

1. Docenienie różnych form uczenia się: formalnego, pozaformalnego i nieformalnego);
2. Skierowanie uwagi na uczenie się nie tylko uczniów, studentów i słuchaczy kursów, ale także małych dzieci i osób pracujących oraz nieaktywnych zawodowo – zarówno czasowo bezrobotnych, jak i emerytów;
3. Jakościowa zmiana rozumienia i organizacji procesu uczenia się wymaga partnerskiej współpracy w procesie LLL instytucji edukacyjnych, pracodawców, osób uczących się i administracji publicznej;

4. Waloryzowanie i uznawanie efektów kwalifikacji niezależnie od miejsca, sposobu i czasu uczenia się;
5. Zmiana ścieżek kariery edukacyjnej i zawodowej, i ułatwianie dostępu do nich, a zwłaszcza do reorientacji zawodowej;
6. Skoncentrowanie polityki LLL na osobie uczącej się, a nie na instytucji czy systemie edukacyjnym;
7. Przeorientowanie modeli finansowania kształcenia i szkoleń w kierunku upodmiotowienia osób uczących się.

Patrząc na proces budowania europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie (Lifelong Learning) z perspektywy 2011 roku, można powiedzieć, że początkowo składały się na niego dwa procesy. Do pewnego momentu przebiegały one niezależnie i były związane z europejską współpracą w sferze uczenia się przez całe życie oraz kształcenia i szkolenia zawodowego. W pierwszym z nich nacisk położony był na budowę strategii LLL, harmonizację systemów kształcenia formalnego, mobilność uczniów i studentów oraz wzajemne uznawanie efektów formalnego kształcenia. Z biegiem czasu coraz większy nacisk kładziono w nim na efekty uczenia się w trybie pozaformalnym. W drugim skupiono się na opracowaniu europejskiego systemu transferowania efektów kształcenia i szkolenia zawodowego. W tym drugim procesie punktem startu była chęć rozpoznawania i przenoszalności pomiędzy krajami kompetencji zawodowych.

W 2008 r. powstał przełomowy dokument, który zapoczątkował połączenie obu tych procesów – Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustalenia Europejskich Ram Kwalifikacji (EQF) dla uczenia się przez całe życie z 23/04/2008. Kraje członkowskie zachęczone zostały do opracowania do 2010 r. Krajowych Ram Kwalifikacji, których poziomy byłyby skorelowane z EQF.

Realizacja tego zalecenia wymaga:

- opisanie kwalifikacji poprzez efekty uczenia się (zarówno po stronie instytucji edukacyjnych i szkoleniowych, jak i oczekiwań pracodawców),
- określenia w każdym kraju poziomów kwalifikacji zgodnie z podejściem opartym na efektach uczenia się i odniesienia ich do EQF (do 2010 r.),
- zagwarantowania, że wszystkie nowe potwierdzenia kwalifikacji osób będą zawierały odniesienie do poziomów kwalifikacji określonych w EQF (do 2012 r.).

Europejskie Ramy Kwalifikacji obejmują wszelkie istniejące kwalifikacje w perspektywie uczenia się przez całe życie i we wszystkich aspektach:

- Od kształcenia i szkolenia zawodowego do kształcenia uniwersyteckiego,
- Od nauczania początkowego do edukacji dorosłych,
- Od formalnego do pozaformalnego i nieformalnego uczenia się.

Kwalifikacja rozumiana jest przy tym jako dyplom, świadectwo, certyfikat lub inny dokument, wydany przez uprawnioną instytucję, stwierdzający, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z odpowiednimi wymaganiami.

Niezadowalające postępy – nierówne w różnych państwach, a także niewystarczające w obszarach kluczowych – były przyczyną sformułowania 2008 r. - Komunikatu Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów – w formie wezwania Rady do podjęcia konkretnych działań oraz poparcia zaproponowanych ram przyszłej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkoleń (zbiór długookresowych wyzwań strategicznych do 2020 r., które stały się podstawą zapisów aktualizacji strategii UE).

Przeprowadzony w 2008 r. przez Komisję Europejską, przegląd realizacji celów związanych z budową europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie pokazał duże zróżnicowanie postępów

między państwami członkowskimi oraz niesatysfakcjonujące postępy w zakresie obszarów kluczowych (Komunikat, 2008:3). Ustalono, że większość z pięciu monitorowanych wskaźników nie osiągnie zakładanych na 2010 r. poziomów. Jedyny z zakładanych poziomów odniesienia, który został osiągnięty (już w 2003 r.) to odsetek absolwentów kierunków matematycznych, ścisłych i technicznych. Postępy w zakresie ograniczenia przedwczesnego kończenia nauki szkolnej, kontynuowania nauki w szkole średniej, uczenia się osób dorosłych – są niewystarczające aby osiągnąć zakładany poziom. Natomiast wyniki w zakresie sprawności czytania pogorszyły się.

Z jednej strony można powiedzieć, że wyniki osiągnięte w UE są porównywalne z najlepszymi wynikami na świecie, z drugiej jednak są one gorsze niż w niektórych krajach azjatyckich, Kanadzie, USA, Australii czy Nowej Zelandii. Wiele regionów konkurujących z UE może się poszczycić wyższym odsetkiem osób z wyższym wykształceniem. Średnia dla UE (dla osób w wieku 25–64 lat) wynosi 23%, podczas gdy w Japonii – 40%, USA – 39%, Australii i Korei – 32%, Nowej Zelandii – 27%.

Zważywszy, że na sukces w tej polityce ma wpływ skala i struktura inwestycji w obszarze szkolnictwa wyższego, nie można nie zauważyć, że prywatne inwestycje w tym obszarze stanowiły zaledwie 0,23% PKB w UE, podczas gdy w Japonii – 0,76% PKB, a w USA – 1,91% (SEC (2008), pkt 69, 89, 148. Altbach Ph G., Reisberg L., Rumbley LE (2009) określają obszar UE jako ostatni bastion publicznego szkolnictwa wyższego na świecie.

Strategia Europe 2020, dążąc do rozwoju gospodarki opartej na wiedzy i innowacji, kluczową rolę w osiągnięciu celów rozwoju przypisuje edukacji i szkoleniom. Na uwagę zasługują zwłaszcza dwie inicjatywy „Agenda for New Skills and Jobs” i „Youth on the Move”, a także „Strategiczne Ramy dla Współpracy Europejskiej w zakresie Edukacji i Szkoleń (ET 2020, Celem ET 2020 jest wdrożenie polityk Lifelong Learning na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym, kontynuowanie prac nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji odniesionymi do Europejskich

Ram Kwalifikacji, budowaniem plastycznych ścieżek uczenia się, wdrażaniem walidacji (Mairesse, 2010:8). W „Agenda for New Skills and Jobs” warto zauważyć nadanie wysokiej rangi uznawaniu kwalifikacji zdobywanych poza systemem formalnym (Mairesse, 2010:10).

Sytuacja w zakresie realizacji polityki na rzecz uczenia się przez całe życie w Polsce

System edukacji i orientacji zawodowej w Polsce generalnie cechuje duże sformalizowanie, sztywność i wyjątkowa w skali europejskiej dominacja edukacji formalnej, w tym zwłaszcza kształcenia szkolnego. Polska należy obecnie do liderów w UE w zakresie upowszechnienia edukacji na wszystkich jej poziomach. Potwierdzają to zarówno badania OECD, jak i UE i Banku Światowego. Wg Raportu Komisji Europejskiej z lipca 2008, Polska osiągnęła największy postęp w zakresie poprawy kompetencji czytania (badanie PISA), ma najniższy udział młodzieży (18–24 lata) przerywającej naukę, najwyższe wskaźniki kontynuacji nauki po ukończeniu 19 lat. Wskaźnik skolaryzacji dla szkolnictwa wyższego utrzymuje się od kilku lat powyżej 51%. Jednocześnie, wg tego samego Raportu, wartość kompleksowego wskaźnika rozwoju uczenia się (świadczącego o rozwoju Lifelong Learning) plasuje Polskę na jednym z ostatnich miejsc w Europie. W Raporcie powyższym podkreślono zwłaszcza niskie w Polsce upowszechnienie usług wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem połączone z bardzo niską stopą zatrudnienia matek wychowujących dzieci (OECD), słabe dopasowanie systemów kształcenia i szkoleń do potrzeb rynku pracy oraz jeden z najniższych w UE poziom uczestnictwa dorosłych w uczeniu się – 5,2% dorosłych Polaków kształci się, podczas gdy średnia dla krajów Unii Europejskiej wynosi 12% (GUS, 2009). Intuicyjnie wydaje się, że sytuacja w zakresie uczenia się dorosłych nie w pełni jest rejestrowana. Poważnym mankamentem są ograniczone możliwości certyfikowania kwalifikacji zdobywanych w systemie pozaformalnym oraz zupełny niemal brak możliwości potwierdzania w systemie formalnym kwalifikacji zdobywanych nieformalnie.

Wskutek tego duża część aktywności związanych z uczeniem się wymyka się jakiegokolwiek rejestracji. Jedną z charakterystycznych cech edukacji pozaformalnej w Polsce jest ogromna rozbudowa korporacyjnych systemów rozwijania i potwierdzania kwalifikacji zawodowych. Wiele korporacji zawodowych dąży do limitowania dostępu do zawodu, uzależniając go od kilkuletniej praktyki, odbycia kursów zawodowych oraz zdania specjalnych egzaminów. Ponad 130 zawodów wymaga pozwoleń i licencji na prowadzenie działalności.

W zakresie podstawowych wskaźników efektów uczenia się, relację Polski względem najlepiej rozwiniętych krajów świata można w skrócie określić następująco:¹.

- kompetencje kluczowe młodzieży szkolnej osiągają co najmniej poziom przeciętny w UE i krajach OECD,⁵
- kształcenie akademickie cechuje nadmierny akademizm (Bank Światowy, OECD1),
- słaba jest przedsiębiorczość akademicka,
- stosunkowo niska (w stosunku do aspiracji) ranga polskich uczelni w rankingach światowych,
- systemy zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym nakierowane na jakość procesu kształcenia, a nie na jego efekty,⁶ niski przeciętnie poziom kompetencji zawodowych osób dorosłych, zwłaszcza w dziedzinach decydujących o rozwoju społeczeństwa i gospodarki.

Mimo kilkunastoletniego uczestniczenia Polski w różnych gremiach związanych z pracami nad rozwojem Lifelong Learning, w Polsce dopiero obecnie rozpoczyna się debata nad strategią i polityką w tym zakresie. Zakończyły się prace Międzyresortowego Zespołu ds. uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, nad opracowaniem dokumentu strategicznego, zatytułowanego „Perspektywa uczenia się przez

¹ P. Santiago, K. Tremblay, E. Basri, E. Arnal, Tertiary Education for the Knowledge Society, OECD, 2008, Regards sur l'éducation 2008 Les Indicateurs de L'OECD, OECD, 2008

całe życie”(Perspektywa, 2011). W powszechnym odbiorze LLL nadal jednak utożsamiane jest z kształceniem ustawicznym, które ma pejoratywne znaczenie jako synonim edukacyjnej pasywności i niskiej efektywności kształcenia. Prace nad krajowymi ramami kwalifikacji wkroczyły w fazę definiowania efektów kształcenia, ale wciąż nie można powiedzieć, że są w fazie wdrażania. Brak systemu uznawania kwalifikacji zdobywanych w trybie poza formalnym i nieformalnym, a także zapewnienia jakości usług w zakresie edukacji pozaformalnej. Zpełnienie rozpowszechnione są narzędzia akumulacji, transferu kwalifikacji, konta edukacyjne i inne, funkcjonujące w wielu krajach UE.

Główne problemy związane ze zmianą polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

Pomimo wielu uwag krytycznych, trzeba wyraźnie podkreślić, że Polska należy do grupy krajów Unii Europejskiej, które intensywnie przebudowują swoją politykę edukacyjną, w kierunku polityki uczenia się przez całe życie. Wyraża się to np. w mocniejszym ukierunkowywaniu edukacji na rozwój umiejętności oraz silnym nacisku na rozwój kompetencji kluczowych, co jest zgodne z postulatami środowiska gospodarczego. Następują wyraźne zmiany sposobu zapewniania jakości usług edukacyjnych w systemie edukacji formalnej - w kierunku sprawdzania stopnia osiągania efektów edukacyjnych, a nie jak dotąd poprawności przebiegu procesu kształcenia. Coraz więcej wagi w dyskusjach o zmianach systemu kształcenia przywiązuje się do rozwoju możliwości uczenia się pozaformalnego oraz powszechniej dostrzega się znaczenie uczenia się nieformalnego. Pogłębia się świadomość konieczności prowadzenia przemyślanej polityki w zakresie stworzenia warunków i wspierania uczenia się w różnych miejscach i formach w okresie całego życia. W obliczu głębokich zmian gospodarczych i dynamicznie zmieniających się potrzeb rynku pracy oraz szybkiego multiplikowania się wiedzy, można obserwować dwie tendencje w działaniach na rzecz silniejszego wiązania systemu kształcenia z rynkiem pracy:

1. wciąż utrzymujące się i wzmacniane poprzez różne działania wyraźne rozdzielanie systemu edukacji formalnej oraz systemu orientacji zawodowej,
2. mocniejsze włączania elementów kształcenia praktycznego do systemu edukacji formalnej, poprzez:
różnicowanie szkół, programów i profili kształcenia (ogólne i zawodowe) oraz realne wiązanie edukacji z praktyką – ułatwione dzięki wprowadzeniu regulacji prawnych dotyczących przyjmowania uczniów i absolwentów na praktyki zawodowe.

Niekorzystnym zjawiskiem jest wzajemne separowanie się edukacji formalnej i poza formalnej oraz nieuznawanie efektów nieformalnego uczenia się. Bardzo trudno jest ten problem rozwiązać – szczególnie na wyższych etapach kształcenia – gdyż zjawisko to jest podtrzymywane poprzez następujący mechanizm: nauczyciele akademicy i uczelnie, dla których krytyka naukowa i ranga osiągnięć naukowych, a także spełnianie formalnych warunków kształcenia, są najważniejszymi aspektami oceny jakości ich pracy, nie podlegają weryfikacji z punktu widzenia stopnia zaspokojenia potrzeb rynku pracy. To sprawia, że orientacja zawodowa jest marginalnie traktowana w procesie kształcenia, czasem wręcz jako deprecjonująca rangę kształcenia w danej uczelni, a absolwenci są słabo przygotowani do potrzeb rynku pracy. W efekcie coraz większa liczba korporacji zawodowych uznaje posiadanie wykształcenia na poziomie średnim lub wyższym za warunek niezbędny ale niewystarczający dla zdobycia uprawnień do wykonywania zawodu. Jako warunki niezbędne wymagane są najczęściej: kilkuletnia praktyka zawodowa, odbycie kursów oraz zdanie testów potwierdzających zdobyte kwalifikacje. Sytuacja jest paradoksalna, gdyż często osobami potwierdzającymi w systemie pozaformalnym posiadane kompetencje są przedstawiciele systemu formalnego, którzy jako reprezentanci instytucji edukacyjnych nie mogą uznać kwalifikacji z punktu widzenia wymogów edukacji formalnej.

Warunkiem brzegowym zbudowania spójnego systemu Lifelong Learning, w rozumieniu – Lifewide Learning jest stworzenie możliwości uznawania kwalifikacji zdobywanych poza systemem formalnej edukacji. Największy opór dotyczy uznawania kwalifikacji rozwijanych nieformalnie poprzez samokształcenie i doświadczenia zawodowe. Ten rodzaj uczenia się nie ma też mocnej reprezentacji społecznej, zdolnej walczyć o jego uznawanie, jest natomiast zagrożeniem dla interesów pracowniczych zarówno środowisk związanych z edukacją formalną, jak i pozaformalną. Sytuacja ta wydaje się być istotnym wyzwaniem, gdyż we współczesnych społeczeństwach, przy szybkim rozwoju technologii i systemów informacyjnych, edukacja nieformalna odgrywa bardzo ważną, a w przyszłości być może wiodącą rolę. Nietrudno zauważyć, że w obecnym stanie technologii jest to najtańszy sposób rozwoju kwalifikacji. Wiąże się z umiejętnościami samouczenia się, znajdowania i porządkowania wiedzy. Wymaga wytrwałości, determinacji oraz – co jest być może najważniejsze – kreatywności. Wyrzucenie go poza sferę formalnego uznawania kwalifikacji może spowodować budowanie alternatywnych systemów zdobywania i potwierdzania kwalifikacji.

Wypada w tym miejscu przypomnieć, że w procesie budowania Europejskiego Obszaru Lifelong Learning (LLL), jako podstawę dla wprowadzania w życie koncepcji LLL, przyjęto zasady:

- Równorzędności, równowartości uczenia się w różnych formach, miejscach i okresach życia (uczenie się formalne, pozaformalne i nieformalne),
- Prowadzenia identyfikacji, ocen i uznawania efektów uczenia się niezależnie od formy, miejsca i czasu realizacji tej czynności,
- Uczenia się od pierwszych do ostatnich lat życia, które wymaga identyfikacji sytuacji uczenia się – zwłaszcza praktycznego, rzetelnej oceny jego efektów oraz doceniania ich w systemach kwalifikacji.

W Polsce pierwszy dokument dotyczący rozwoju LLL przyjęto w roku 2007. Obecnie trwają prace nad nowym tego typu dokumentem. Jednocześnie różne elementy powyższych zasad są wprowadzane w życie zarówno na poziomie centralnym, jak i w regionach (szczególnie cenne są tu działania podejmowane w Małopolsce) oraz przez organizacje społeczne i gospodarcze.

Okres załamania wzrostu gospodarczego a rozwój Lifelong Learning

Przygotowywana nowa polityka w zakresie rozwoju Lifelong Learning musi wziąć pod uwagę nową sytuację, związaną z przyhamowaniem rozwoju gospodarczego. Przeprowadzone wiosną 2009 r. badania OECD² pokazały, że w większości krajów ograniczenia finansowe raczej nie dotyczyły bezpośrednio instytucji systemu edukacji formalnej. Pewnemu ograniczeniu uległo natomiast finansowanie przez pracodawców doskonalenia kwalifikacji zawodowych pracowników. Zaobserwowano też wspólne trendy, takie jak: wzmocnienie roli uczenia się przez całe życie, skupienie się w szkołach wyższych na dostosowaniu programów do potrzeb rynku pracy, zwiększoną aktywność szkół w ubieganiu się o fundusze dostępne na zasadach konkurencyjnych. W wielu krajach kryzys był bodźcem do budowy długofalowych programów rozwoju edukacji oraz skłonił do refleksji nad społeczną odpowiedzialnością szkół. Wydaje się, że wpływ kryzysu nie ma tylko charakteru finansowego, lecz w dużej mierze skłania rządy poszczególnych krajów do dokonywania strategicznych wyborów, skoncentrowania wysiłków na rozwoju kompetencji kluczowych, wzmocnienia wydajności nauczania i uczenia się poprzez wprowadzanie innowacyjnych i bardziej wyrafinowanych technik i metod kształcenia oraz skoncentrowaniu się na budowie systemów zapewnienia jakości opartych na efektach kształcenia.

W Polsce nie nastąpiło ograniczenie wydatków publicznych na edukację. Jednak wyraźne jest dążenie do większej dyscypliny

² Materiały konferencji „Szkolnictwo wyższe w czasach kryzysu: wyzwania i szanse”, Kopenhaga, 2830 VI 2009 r.

wydatków. Edukacja pracuje w warunkach „ściśniętego budżetu” oraz zwiększonej mobilizacji do bardziej efektywnego wykorzystania posiadanych środków.

W szkolnictwie wyższym przejawia się to np. tym, że zapewnione są podstawowe środki na funkcjonowanie szkół, na dotychczasowym poziomie, a wszystkie (niemałe) środki na przedsięwzięcia rozwojowe dostępne są w procedurach konkursowych, na finansowanie najlepszych projektów podnoszących jakość kształcenia, lepsze powiązanie z rynkiem pracy oraz doskonalenie zarządzania organizacjami i procesami edukacyjnymi. Trwają prace nad reformą systemu edukacji i szkolnictwa wyższego. W pracach nad nową polityką edukacji i uczenia się przez całe życie dominuje przekonanie, że w dobie gospodarki opartej na wiedzy, umiejętne zarządzanie zasobami ludzkimi w kryzysie może doprowadzić do zmiany pozycji kraju po zakończeniu kryzysu, w stosunku do sytuacji sprzed kryzysu. Kilka czynników sprawia, że kryzys może być szansą na rozwój systemu edukacji i uczenia się przez całe życie. Po pierwsze, nietrudno zauważyć, że kryzys sprzyja przedłużaniu okresu formalnego kształcenia się. Ukierunkowanie go – poprzez zamawianie kształcenia, na rozwój określonych kompetencji – może przynieść doskonałe efekty. W Polsce, w efekcie takich działań, w roku akademickim 2010/2011 po raz pierwszy od wielu lat nastąpiło większe zainteresowanie studiami na uczelniach i kierunkach o profilu technicznym niż na klasycznych uniwersytetach, na których prowadzone jest kształcenie na kierunkach humanistycznych, społecznych, przyrodniczych i ścisłych. Okres przyhamowania rozwoju gospodarczego sprzyja też wzrostowi bezrobocia, rozwojowi różnych form pracy – part-time oraz czasowym przerwom w zatrudnieniu. Ten czas może być wykorzystany dla doskonalenia kwalifikacji pracowników. Dzięki temu po zakończeniu kryzysu można będzie dysponować kadrami o dużo lepszych kwalifikacjach i korzystniejszej strukturze kwalifikacji. Oczywiście warunkiem uruchomienia na dużą skalę takiego procesu jest dostępność środków na takie

cele oraz umiejętnie skonstruowanie programów osłonowych. Mogą one polegać np. na udostępnianiu środków na urlopy postojowe w połączeniu z odbywaniem kursów, praktyk itp.

Polska od kilkunastu lat modernizuje system edukacji dążąc do nakierowania kształcenia na określone efekty i lepsze powiązanie z potrzebami rynku pracy. Jednocześnie doskonalone są systemy zapewnienia jakości oraz zwiększana plastyczność ścieżek rozwoju kwalifikacji uczniów i kadry. Nastąpiło też większe otwarcie na kontakty międzynarodowe i wzrost mobilności uczniów, studentów, a częściowo także stażystów.

Obecnie na stopień realizacji tych celów oddziałuje kilka istotnych uwarunkowań rozwojowych (globalnych, europejskich i krajowych):

1. Globalny kryzys, który namacalnie uświadomił wagę ogólnosięwiatowych procesów i powiązań gospodarczych dla kondycji lokalnych gospodarek, wpłynął na ograniczenie wydatków, zmusił do wzrostu efektywności działania, poprawy jakości usług oraz wpłynął na niewielki wzrost bezrobocia;
2. Uwarunkowania europejskie to przede wszystkim istnienie dużych europejskich projektów, w których Polska aktywnie uczestniczy, dotyczących przebudowy systemu kształcenia, a zwłaszcza budowy Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej oraz rozwoju systemu Lifelong Learning (know how, możliwość wpływu na kształt programów, wymiany doświadczeń);
3. Dostępność środków z funduszy UE, które mogą być spożytkowane na rozwój zasobów ludzkich – opracowanie ekspertyz i programów, a także bezpośrednie wsparcie różnych form uczenia się pozwalające rozwijać, aktualizować i nabywać nowe kompetencje zawodowe;
4. Duży potencjał polskiej młodzieży, która ma za sobą doświadczenie studiów w innych krajach europejskich (rocznie kilkanaście tysięcy osób) oraz pracy za granicą. Znacząca część migrującej młodzieży to osoby o wysokich

- kwalifikacjach, które dzięki wyjazdowi rozwinęły, a często zdobyły nowe kompetencje. Wiele z tych osób wraca do Polski;
5. Polski rynek pracy w dużym stopniu stanowią młodzi ludzie, z wyżu demograficznego lat 70-80-tych, którzy w ponad 50% ukończyli studia wyższe (w tym 80% studia II-stopnia, magisterskie). Jest to około 4 mln dobrze wykształconych młodych ludzi, którzy ukończyli studia w latach 1999-2010 (rocznie ponad 400 tys. absolwentów). Jest to największy polski kapitał u progu XXI wieku. Stworzenie możliwości utrzymania atrakcyjności zawodowej tego pokolenia przesądzi o sukcesie rozwojowym Polski – dlatego dla Polski tak ważny jest rozwój systemu LLL;
 6. Głęboki niż demograficzny, który objął już cały okres edukacji formalnej i będzie trwał przez około 13 lat. Daje on szansę poprawy jakości kształcenia, a także przesunięcie części kadry nauczycielskiej z systemu edukacji formalnej do systemu edukacji pozaformalnej. W przygotowywanych programach bardzo duży nacisk położony jest na doskonalenie nauczycieli, zmianę wymagań, unowocześnienie warsztatu dydaktycznego, w tym także umiejętności związanych ze wsparciem uczenia się osób wykształconych, posiadających znaczące doświadczenia zawodowe.

Planowane kierunki zmian w zakresie polskiej polityki edukacji i uczenia się przez całe życie

Planowane kierunki zmian oraz podejmowane działania można podzielić na kilka grup.

1. Przygotowywanie polskiej polityki Lifelong Learning, zharmonizowanej z polityką UE. Prace te toczą się w ramach Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. Polityka ta musi też zostać odzwierciedlona w strategicznych dokumentach różnych polityk sektorowych. W ramach tych

prac Międzyresortowego Zespołu jednoznacznie określono charakter tej polityki.

Polityka na rzecz uczenia się przez całe życie polega na ułatwianiu wszystkim osobom dostępu do dobrej jakości uczenia się w różnych formach, miejscach i okresach życia oraz na ocenianiu i docenianiu efektów takiego uczenia się w spójnych i przejrzystych systemach kwalifikacji. Polityka ta obejmuje całość uczenia się – we wszystkich kontekstach (formalnym, pozaformalnym i nieformalnym), na wszystkich etapach życia oraz na wszystkich poziomach kompetencji i kwalifikacji. Realizowana jest we współpracy rządu, samorządu terytorialnego, pracodawców, pracobiorców i organizacji społecznych. W związku z postawieniem osób uczących się w centrum zainteresowania tej polityki miary jej skuteczności odnoszą się wprost do doświadczeń osób w zakresie równości szans edukacyjnych, jakości uczenia się oraz jego efektów – poziomu kompetencji i kwalifikacji (Perspektywa, 2010:5).

2. Konsekwentne dążenie do opracowania i wdrożenia Europejskich Ram Kwalifikacji (EQF) oraz Europejskiego Systemu Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET), a także systemu zapewnienia jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym bazującego na efektach kształcenia.
3. Zaawansowany jest proces opracowywania Krajowych Ram Kwalifikacji w edukacji formalnej. W 2010 roku uległ on znaczącemu postępowi w obszarze szkolnictwa wyższego.
4. Opracowanie i wdrożenie Europejskiego Systemu Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym będzie pierwszym krokiem umożliwiającym budowę systemu potwierdzania kwalifikacji ogólnych i zawodowych zdobywanych poza formalnym systemem oświaty. W krajach, w których dominuje edukacja formalna, takich jak Polska, efekty nauczania pozaformalnego i nieformalnego nie są wystarczająco diagnozowane i uznawane. Wdrożenie systemu ECVET wymagać będzie dużo czasu,

gdyż nie istnieje jeszcze system walidacji wyników uczenia się innego niż formalne. Jednocześnie na przykładzie reemigrantów polskich z Wielkiej Brytanii czy, Irlandii, widać jak palącym zadaniem jest stworzenie instrumentu umożliwiającego im przenoszenie kwalifikacji, nabytych w kontekstach nieformalnych za granicą.

5. W polityce LLL krytycznym elementem jest zapewnienie jakości efektów uczenia się, w którym szczególną rolę odgrywa system ich zewnętrznego oceniania. W Polsce, z dużym sukcesem został on wdrożony na poziomie (1, 2 i 3 wg klasyfikacji ISCED³), tj.: szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoły zawodowej i liceum oraz dla lekarzy i prawników (7 poziom wg ISCED 2011) (International Standard..., 2010). Porównywalność wyników osiąga się dzięki standaryzacji wymagań, narzędzi egzaminacyjnych, procedur, kryteriów oraz przeprowadzaniu egzaminów w tym samym terminie. W szkolnictwie wyższym częściowej zmianie uległ system akredytacji szkół i kierunków kształcenia, poprzez silniejsze oparcie ocen na sprawdzaniu stopnia osiągnięcia zakładanych efektów oraz funkcjonowaniu wewnątrzuczelnianych systemów zapewnienia jakości.
6. Bardzo istotną zmianą jest zasada oczekiwania praktycznych efektów uczenia się. MEN podjęło inicjatywę zawierania porozumień z organizacjami pracodawców, samorządami gospodarczymi i organizacjami pozarządowymi. Podobne porozumienia powstają na poziomie regionalnym i lokalnym. Sprzyja im nowa ustawa o praktykach absolwenckich, obejmująca uczniów, będących absolwentami gimnazjów (3–6 poziom ISCED). W szkołach rozwija się system doradztwa zawodowego, doradztwa kariery. Często wiąże się to z koniecznością doksztalcenia kadr szkół i innych organizacji. Wiele tych działań wspieranych jest w ramach PO KL.

³ ISCED – International Standard Classification of Education.

7. Szczególnego podkreślenia wymagają działania podejmowane w szkolnictwie wyższym dla zbliżenia kształcenia do potrzeb rynku pracy. Od czterech lat Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w trybie konkursowym zamawia i dodatkowo finansuje kształcenie na kierunkach, których absolwenci są najbardziej poszukiwani na rynku pracy, zwłaszcza na kierunkach technicznych. W ramach przygotowywanych reform zakłada się możliwość zamawiania kształcenia przez pracodawców oraz przygotowywanie i realizację kształcenia wspólnie z pracodawcami. Wprowadza się obowiązek co najmniej 1–2 semestrów praktyki zawodowej w przypadku kształcenia o profilu zawodowym. Znosi się centralną listę kierunków. Szkoły będą miały większą autonomię w zakresie kształcenia. Wzrost autonomii instytucji edukacyjnych musi być jednak powiązany ze wzrostem zakresu społecznej odpowiedzialności. Samodzielne definiowanie kierunków i profili studiów poprzez precyzyjne określenie efektów kształcenia będzie połączone z obowiązkiem wdrożenia wewnętrznych systemów zapewnienia jakości i oceny stopnia osiągnięcia zadeklarowanych efektów oraz monitorowania losów absolwentów. Możliwe będzie elastyczne kształtowanie profilu wykształcenia poprzez jasne określenie zasad zmiany kierunku czy profilu kształcenia i uzupełniania kwalifikacji w sytuacji takich zmian po I i II stopniu oraz przechodzeniu z profilu zawodowego na ogólny lub badawczy (III stopień). Nastąpiło też rozpoczęcie procesu różnicowania szkół ze względu na rodzaj kształtowanych kwalifikacji: kluczowe, zawodowe, twórcze; zasięg przestrzenny powiązań: ukierunkowanie na regionalną i globalną skalę oddziaływania.
8. Od wielu lat szkoły wyższe oferują możliwości wsparcia procesu uczenia się zwłaszcza osób dorosłych. Obok studiów podyplomowych, uniwersytetów trzeciego wieku, uniwersytetów dziecięcych, uniwersytetów otwartych,

pojawiają się też interesujące propozycje kierowane do osób posiadających wyższe wykształcenie, chcących się przekwalifikować połączone z systemem certyfikowania gwarantującego otrzymanie określonych efektów uczenia się (Wszechnica Uniwersytetu Jagiellońskiego⁴).

Podjęmowanie działań związanych z uruchamianiem mechanizmów wspierających rozwój Lifelong Learning (instrumenty prawne, opracowywanie strategii i polityk sektorowych, wyodrębnienie poważnych kwot na finansowanie projektów wdrożeń dostępnych w procedurach konkursowych, zmiana sposobu ujęcia standardów kształcenia – opisywanych każdorazowo poprzez efekty kształcenia, zmiana systemu zapewnienia jakości kształcenia) jest w dużym stopniu finansowane przez konkursy, które pozwalają wyłonić najlepiej przygotowane projekty, w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

Zakończenie

Generalnie ostatnie lata można ocenić jako sprzyjające rozwojowi Lifelong Learning w Polsce. Szczególnie znaczące sukcesy zanotowano w obszarze edukacji formalnej. Wciąż jednak dużo należy zmienić w zakresie powiązania kształcenia z potrzebami rynku pracy. Poczyniono postępy w budowie Krajowych Ram Kwalifikacji, zwłaszcza w obszarze szkolnictwa wyższego oraz przygotowania do opracowania i wdrożenia ECVET. Dobrze funkcjonują i rozwijają się systemy zapewnienia jakości kształcenia. Dużym osiągnięciem jest opracowanie zaktualizowanej krajowej strategii w tym zakresie – „Perspektywa uczenia się przez całe życie” (luty, 2011). Najśłabszym ogniwem realizowanej polskiej polityki Lifelong Learning jest budowa systemu uznawania kwalifikacji zdobywanych poza systemem formalnym. Jest to jednocześnie krytyczny element tej polityki, co oznacza, że bez jego wdrożenia nie będzie możliwe zbudowanie spójnego systemu Lifelong Learning, a tym samym wyko-

⁴ Know-How, Kwartalnik Wszechnicy Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008, nr 2

rzystanie głównych atutów rozwoju kraju i budowania przewag konkurencyjnych. Poważnym problemem jest też zbudowanie spójnego systemu oceny efektów kształcenia, rozumianych jako rzeczywisty poziom osiągniętych kompetencji. Standaryzacja efektów edukacyjnych osiągniętych w różny sposób i w różnych miejscach oraz ich rzetelna ocena pozwoli odejść od monopolu systemu formalnego.

Bibliografia:

1. *Aktualizacja strategicznych ram współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia I szkolenia*, 2008, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Bruksela, 16.12.2008, SEK (2008) 3058.
2. *Aktywność ekonomiczna ludności Polski, II kwartał 2009 r.*, GUS, Warszawa, 2009, s. 89.
3. Altbach Ph G., Reisberg L., Rumbley LE., 2009, *Trends In Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, UNESCO, Paris.
4. Dąbrowa-Szeffler M., Jabłecka J., 2007, *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Raport dla OECD, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
5. Drogosz-Zabłocka E., 2008, *Kształcenie ustawiczne – model na przyszłość?* (w:) J. Górniak, B. Worek (red.) *Kształcenie przez całe życie: perspektywa Małopolski*, WUP Kraków, 15–28.
6. *International Standard Classification of Education (ISCED) 2011 – Draft, For Global Consultation*, UNESCO Institute for Statistics, June–October 2010.
7. *Life-long Learning i Life-wide Learning* (w:) *Gospodarka oparta na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego* (w:) *Raport Polska 2030*, Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów, 220-221, <http://www.zds.kprm.gov.pl/index.php?id=246&id2=243> (odczyt, 14 VIII 2009).
8. Mairesse P. 2010, *Education and training are key to the Europe 2020 strategy: an “Agenda for New Skills for Jobs” and “Youth on the Move”*, 8th FREREF Summer University, 10 september 2010, Brussels.
9. *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, projekt, 6 października 2010, Warszawa.

10. *Profil kompetencyjny trenera, Knowhow*, Kwartalnik Wszechnicy Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2,2008, 20–33, Kraków.
11. *Progress Towards the Lisbon Objectives In Education and Training, Indicators and Benchmarking*, 2008, Commission Staff Working Document, Commission of European Communities, Brussels SEC (2008).
12. *Promocja i walidacja pozaformalnego i nieformalnego uczenia się: Przykłady w dziedzinie integracji osób niepełnosprawnych oraz mediacji międzykulturowej. Przewodnik Europejski*, Valid Info, Projekt Leonardo da Vinci, Transfer Innowacji LLP-LdV-TOI-2008-BE2/01 (dokument elektroniczny).
13. Rodriguez A., Herbst M., *Przegląd wydatków publicznych Polska, Sektor Szkolnictwa*, Raport Banku Światowego (robocza wersja), maj 2009.
14. Santiago P., Tremblay K., Basri E., Arnal E., 2008, *Tertiary Education for the Knowledge Society*, vol. 2 Spatial Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation, OECD.
15. „Szkolnictwo wyższe w czasie kryzysu: wyzwania i szanse”, Materiały konferencji OECD, Kopenhaga, 28–30 VI 2009 r.
16. *Terminology of European education and training Policy*, CEDEFOP European Centre for the Development of Vocational Training, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008
17. *Tertiary Education in Poland, 2004*, The World Bank, European Investment Bank, Warsaw.
18. *Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej*, 2002, Eurydyce, FRSE, Warszawa.
19. Weber P., *Lifelong guidance – A coordinated policy-making for the implementation of a strategy on European, national and regional level (in:) Lifelong Guidance for Lifelong Learning. Comments, Concepts, Conclusions of the Joint Actions Project “European Guidance Forum”*, 2007, Styrian Assotiation for Education and Economics, Jagiellonian Univ., Graz, Krakow., 163–183.
20. *Zawody regulowane w państwach członkowskich UE*, http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/regprof/index.cfm?fuseaction=regProf.listCountry (odczyt, 13 VIII 2009).

Europejskie przykłady regionalnych systemów zapewniania jakości usług szkoleniowych

Marek Frankowicz

Uniwersytet Jagielloński

W jednoczącej się Europie coraz większą rolę odgrywają regiony oraz tworzące się struktury między- i ponadregionalne^{1,2}. Szczegół regionalny cieszy się też ciągle rosnącym zainteresowaniem instytucji europejskich. Przykładowo, w ostatnim raporcie CEDEFOP dotyczącym wprowadzania ECVET³ zwrócono uwagę, że niektóre systemy edukacji i szkoleń są silnie zregionalizowane. Podano przykład Włoch, gdzie niektóre władze regionalne podjęły działania w celu zdefiniowania polityk operacyjnych i strategii mających na celu wspieranie walidacji kształcenia nieformalnego i pozaformalnego, odwołano się też do doświadczeń hiszpańskich (Katalonia) oraz podkreślono ważną rolę stowarzyszeń regionów takich jak FREREF⁴ czy „Cztery motory dla Europy”⁵. Ponieważ różne regiony europejskie mają już swoje doświadcze-

¹ H. Dumala, Sieci międzyregionalne w Europie, [w:] Unifikacja i różnicowanie się współczesnej Europy, B. Fijałkowska, A. Żukowski (red.), Warszawa 2002, s. 190–192.

² H. Dumala, Rodzaje i formy struktur współpracy międzyterytorialnej w Europie, [w:] Przekształcenia regionalnych struktur funkcjonalno-przestrzennych „Europa bez granic – nowa jakość przestrzeni”, S. Dołzblasz, A. Raczyk (red.), Instytut Geografii i Rozwoju Regionalnego Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008, s. 167–174.

³ CEDEFOP Working Paper 10. The development of ECVET in Europe. Luxembourg, Publications Office of the European Union 2010.

⁴ <http://www.freref.eu>

⁵ <http://www.4motors.eu>

nia w projektowaniu i wdrażaniu systemów zapewniania jakości usług szkoleniowych, mogą one stanowić cenny punkt odniesienia dla działań, jakie w tej materii będą podejmowane w Małopolsce (bądź też na szczeblu krajowym w Polsce).

W niniejszym opracowaniu przedstawiono doświadczenia włoskie (Lombardia, Lacjum) oraz katalońskie. Wspomniano też o strukturach ogólnoeuropejskich działających na rzecz zapewniania jakości szkoleń.

1. Przykład Włoch

Akredytacja systemu edukacji i szkoleń zawodowych we Włoszech ma długą historię. Została ona wyczerpująco omówiona w opracowaniu Massimo De Minicis: *Storia e analisi dell'accreditamento in Italia*, Enaip Formazione & Lavoro 1/2008⁶. Włoskie Ministerstwo Pracy wydało rozporządzenie dotyczące jakości usług szkoleniowych finansowanych przez władze regionalne, w którym ustanowiono obowiązkowe minimalne standardy na poziomie krajowym. Akredytacja jest wdrażana przez poszczególne regiony.

System szkoleń we Włoszech jest silnie zróżnicowany. Pewna liczba instytucji szkoleniowych (szczególnie we Włoszech północnych) w celu większej harmonizacji poziomu usług poddała się certyfikacji ISO-9000. Ten typ certyfikacji, gwarantując jakość procesu, nie mówi wiele o jakościowych rezultatach szkoleń, ponadto ocenia się go jako zbyt zbiurokratyzowany (zbyt wiele różnych procedur); jest to szczególnie uciążliwe dla małych firm szkoleniowych. Stąd system włoski opiera się na zbiorze standardów **minimalnych** na poziomie krajowym, które mogą być poszerzane, aby lepiej odpowiadały potrzebom regionalnym lub lokalnym. Standardy jakości są stosowane do trzech typów szkoleń:

podstawowe szkolenia pełnowymiarowe (*full-time initial training*) dla uczniów/słuchaczy do 18 roku życia:

- a) szkolenia podstawowe dla osób po 18. roku życia
- b) kształcenie ustawiczne dla osób po 18. roku życia

⁶ http://www.jobtel.it/multimedia_web/Documenti/Enaip_Accreditamento.pdf

Standardy minimalne dotyczą:

- a) zarządzania instytucją
- b) sytuacji finansowej instytucji
- c) zasobów kadrowych (nauczanie, trening, administracja)
- d) efektywności dotychczasowych usług szkoleniowych tej instytucji
- e) kontaktów lokalnych (ze szkołami, instytucjami rynku pracy etc.)

Rozporządzenie Ministerstwa Pracy wprowadziło dla każdego z powyższych kryteriów wskaźniki jakościowe i ilościowe z podaniem progów dla parametrów ilościowych i ustalonych warunków dla wskaźników jakościowych. Instytucje szkoleniowe spełniające standardy są wpisywane do regionalnego rejestru, który jest co roku aktualizowany.

Szczególnie aktywnym regionem jest Lombardia, która od akredytacji opartej na standardach minimalnych przeszła do systemu stymulującego jakość i konkurencyjność w sektorze usług szkoleniowych. Zasady systemu są przedstawione na stronie internetowej⁷. System charakteryzuje się czterema głównymi cechami:

- **Efektywność**, szeroka oferta, zapobieganie dyskryminacji, personalizacja – dostosowanie do potrzeb klientów
- **Otwartość**, stworzenie obywatelom możliwości swobodnego wyboru ofert instytucji publicznych i prywatnych
- **Jakość**, wymaganie od akredytowanych jednostek posiadania certyfikatu jakości
- **Wydajność**, system oceny/rankingu, który pozwala na identyfikację silnych i słabych stron instytucji szkoleniowych i pozwala na opracowanie odpowiedniej strategii doskonalenia jakości usług. W innych regionach Włoch też tworzone są systemy akredytacji jednostek szkoleniowych. Przykładowo w Lacjum system działa na podstawie prawa lokalnego AC-

⁷ <http://www.formalavoro.regione.lombardia.it/cs/>.

CREDITAMENTO DEI SOGGETTI CHE EROGANO ATTIVITA' DI FORMAZIONE E DI ORIENTAMENTO NELLA REGIONE LAZIO⁸.

2. Przykład Hiszpanii

Na szczeblu krajowym działa **Konfederacja Hiszpańska Instytucji Szkoleniowych (Confederación Española de Empresas de Formación, CECAP)**. Reprezentuje ona sektor edukacji „nieoficjalnej” (nieformalnej). Już w roku 1988 kilka ośrodków edukacji nieformalnej z różnych prowincji hiszpańskich zjednoczyło się aby wspólnie bronić swoich interesów. Organizacja się rozrastała, aż w roku 1995 przyjęła formę ostateczną i nazwę CECAP. Jest ona prawnym przedstawicielem sektora szkoleń nieformalnych w Stowarzyszeniu Pracodawców i Przemysłu Hiszpańskiego (CEOE) oraz Hiszpańskiej Konfederacji Małych i Średnich Przedsiębiorstw. W skład CECAP wchodzi regionalne oraz branżowe stowarzyszenia instytucji szkoleniowych (obecnie jest ich 18).

CECAP nie zajmuje się explicite wyznaczaniem standardów usług szkoleniowych. Przykładowo: podczas ostatniej konferencji CECAP w Badajoz (czerwiec 2010) ten temat nie był poruszany. Jednakże w ramach swojej działalności CECAP prowadzi wiele akcji sprzyjających podnoszeniu jakości usług szkoleniowych (konferencje, seminaria, wymiana doświadczeń między organizacjami członkowskimi). Opracowano też Kodeks Etyczny CECAP⁹.

Bardziej konkretne działania są prowadzone przez organizacje branżowe i regionalne. Przykładem organizacji branżowej jest Hiszpańskie Stowarzyszenie Centrów Kształcenia Informatycznego **Asociación Española de Centros de Enseñanza de Informática (AECEI)**. Organizacja ta prowadzi działalność na terenie całej Hiszpanii (przez swoje oddziały w prowincjach) oraz dba o zapewnienie jakości szkoleń. Prowadzona jest homologacja kursów i regularnie aktualizowana i publikowana lista kursów) homolo-

⁸ Direttiva n.968/2007. Testo coordinato con le modifiche integrative della DGR 668/2009, DGR 842/2008, DGR 601/2008 e DGR 229/2008 e DGR 223/2010, <http://sac.formalazio.it/login.php>.

⁹ http://www.cecaph.es/i/codigoetico_cecaph.pdf

gowanych (Cursos homologados); najnowsza lista jest dostępna na stronie AECEI¹⁰.

Od początku obecnej dekady prowadzone są też wielorakie działania projakościowe w Katalonii. Po kontrowersyjnym zamknięciu w latach 2002–2003 wielu szkół hiszpańskich prowadzących kształcenie nieformalne, Katalońskie Stowarzyszenie Centrów Kształcenia Nieformalnego ACENORC (Associació de Centres de Formació No Reglada de Catalunya) wspólnie z lokalnymi władzami zaczęło działać na rzecz ustanowienia minimalnych standardów instytucji szkoleniowych w Katalonii. Działalność ta spotkała się z dużym zainteresowaniem, także międzynarodowym (np. artykuł Michaela Kesslera w „Guardian Weekly”, 17 września 2004 „Catalonia takes lead on school regulation”¹¹). Tym niemniej, mimo uruchomienia systemu i przyznania akredytacji pewnej liczbie instytucji, system się nie utrzymał. Ponieważ nie można było dotrzeć do żadnej informacji w Internecie (strona ACENORC została wyłączona), uzyskano prywatną informację od Merche Sanchís z Katalońskiej Federacji Stowarzyszeń Centrów Kształcenia Nieformalnego FACEC (Federació d’Associacions de Centres d’Ensenyament No Reglat de Catalunya): ACENORC już nie istnieje

- Nie jest realizowany program "Znak jakości szkoleń" CQF (Segell de Qualitat Formativa), (na stronach WWW katalońskich instytucji szkoleniowych wciąż są informacje, że posiadają one CQF).
- Zarówno w Katalonii, jak i w innych regionach próbowano uruchomić programy zapewniania jakości i certyfikacji w niektórych dziedzinach (języki, informatyka), ale do chwili obecnej takie próby nie uzyskały ogólnej akceptacji ani statusu prawnego.

Powyżej przedstawione przykłady dotyczą inicjatyw oddolnych, wychodzących od dostawcy usług szkoleniowych. W Hi-

¹⁰ [tp://www.aecei.es/aeceij/index.htm](http://www.aecei.es/aeceij/index.htm)

¹¹ <http://www.guardian.co.uk/education/2004/sep/17/tefl.michaelkessler>

szpanii istnieją też na szczeblu regionalnym działania odgórne. Przykładem są przepisy regulujące możliwość otrzymania dotacji ze środków publicznych na organizowanie szkoleń dla bezrobotnych. W Katalonii jest to określone prawem lokalnym *Ordre TRE/338/2008, de 4 de juliol, per la qual s'aproven les bases reguladores de les subvencions relatives a la formació d'oferta per realitzar accions formatives adreçades prioritàriament a treballadors/ores desocupats/ades que promou el Servei d'Ocupació de Catalunya*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 5171 – 11.7.2008. Prawo to zawiera szereg warunków (w tym lokalowe, kadrowe, jakość programów szkoleniowych), które muszą spełnić instytucje szkoleniowe, aby mogły się ubiegać o subwencje ze środków publicznych. Ostatnio zintensyfikowano też prace nad nowym prawem lokalnym, które ma regulować kształcenie i szkolenia zawodowe w Katalonii. Charakterystykę nowego prawa zawiera *DICTAMEN 37/2010 sobre el Projecte de decret pel qual es regula l'ordenació de la formació professional per a l'ocupació a Catalunya*. Rozdział 5. podaje charakterystykę instytucji szkoleniowych, a rozdział 7. jest poświęcony akredytacji i zapewnianiu jakości. Reasumując: chociaż w Hiszpanii sytuacja nie jest jeszcze w pełni uregulowana, wiele elementów hiszpańskiej sceny szkoleń można wykorzystać przy wdrażaniu i pilotażach/testach systemu małopolskiego. Pomocne tu mogą być kontakty bilateralne instytucji małopolskich i hiszpańskich (np. kontakty Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym UJ z AQU Catalunya (L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya) oraz z osobami i instytucjami związanymi z katalońskim systemem szkoleń zawodowych).

Przykład struktury paneuropejskiej: European Mentoring and Coaching Council (EMCC)¹²

EMCC jest ogólnoeuropejskim stowarzyszeniem, którego głównym celem jest promowanie dobrej praktyki w zakresie coachingu i mentoringu. W skład EMCC wchodzi stowarzyszenia kra-

¹² <http://emccaccreditation.org/emcc/about-emcc/>

jowe, w tym EMCC Poland¹³. Stowarzyszenie obejmuje zarówno osoby indywidualne, jak też różnego typu organizacje: zrzeszające osoby zajmujące się coachingiem i mentoringiem, organizacje szkoleniowe, klienci usług coachingowych i mentoringowych etc. EMCC promuje standardy jakości. W szczególności, jako wzorce jakości, promowane są:

- Europejska Nagroda Jakości (European Quality Award, EQA) przyznawana kursom szkoleniowym¹⁴;
- Europejska Akredytacja Indywidualna (European Individual Accreditation, EIA) przyznawana indywidualnym osobom posiadającym odpowiednie kompetencje¹⁵.

Wspólne oddziaływanie EQA i EIA wspiera podnoszenie standardów coachingu i mentoringu¹⁶. Doświadczenia EMCC oraz współpraca z EMCC Poland mogą być bardzo przydatne w podnoszeniu jakości zasobów ludzkich instytucji szkoleniowych w Małopolsce.

Podsumowanie:

Działania prowadzone w obszarze podnoszenia jakości usług edukacyjnych i szkoleniowych na szczeblu regionalnym mogą mieć bardzo istotne znaczenie dla realizacji krajowej strategii w obszarze uczenia się przez całe życie. W ramach działań na szczeblu krajowym są obecnie prowadzone intensywne prace nad opracowaniem i wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji, koordynowane przez Instytut Badań Edukacyjnych. Wiele polskich instytucji bierze też udział w różnego typu działaniach międzynarodowych w tym obszarze (m.in. projekty europejskie Leonardo da Vinci bądź „zamawiane” przez Komisję Europejską projekty związane z sektorowymi ramami kwalifikacji, ECVET czy walidacją kompetencji nabytych poza edukacją formalną.

¹³ <http://www.emccpoland.pl/>

¹⁴ <http://emccaccreditation.org/eqa-home/>

¹⁵ <http://emccaccreditation.org/eia-home/>

¹⁶ <http://emccaccreditation.org/how-eqa-eia-work-together/>.

Szczebel regionalny jest najbardziej właściwy dla integracji działań odgórnych i oddolnych, zwłaszcza jeśli - tak jak to ma miejsce w Małopolsce (gdzie utworzono Małopolskie Porozumienie na rzecz Kształcenia Ustawicznego) – istnieją już odpowiednie struktury umożliwiające harmonijną współpracę i wymianę doświadczeń. Znajomość systemów funkcjonujących w innych regionach, stosowanych tam procedur i rozwiązań legislacyjnych, a zwłaszcza analiza dobrych i złych praktyk pozwolą na optymalne zaprojektowanie i wdrożenie rozwiązań dostosowanych do potrzeb Małopolski.

Bibliografia:

1. H. Dumala, Sieci międzyregionalne w Europie, [w:] *Unifikacja i różnicowanie się współczesnej Europy*, B. Fijałkowska, A. Żukowski (red.), Warszawa 2002, s. 190–192.
2. H. Dumala, *Rodzaje i formy struktur współpracy międzyterytorialnej w Europie*, [w:] *Przekształcenia regionalnych struktur funkcjonalno-prze-strzennych „Europa bez granic – nowa jakość przestrzeni”*, S. Dołzblasz, A. Raczyk (red.), Instytut Geografii i Rozwoju Regionalnego Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008, s. 167–174.
3. CEDEFOP Working Paper 10. The development of ECVET in Europe. Luxembourg, Publications Office of the European Union 2010.
4. http://www.jobtel.it/multimedia_web/Documenti/Enaip_Accreditamento.pdf
5. <http://www.formalavoro.regione.lombardia.it/cs/>.
6. Direttiva n.968/2007. Testo coordinato con le modifiche integrative della DGR 668/2009, DGR 842/2008, DGR 601/2008 e DGR 229/2008 e DGR 223/2010,
7. <http://sac.formalazio.it/login.php>.
8. http://www.cecapi.es/i/codigoetico_cecapi.pdf
9. <http://www.aecpi.es/aecpi/index.htm>

Regionalny system standaryzowanych usług edukacyjno–szkoleniowych

Jerzy Lackowski

Uniwersytet Jagielloński

Kilka uwag o standardach edukacyjnych

Standardy usług edukacyjnych, a tym bardziej edukacyjno–szkoleniowych są kluczowym warunkiem regulacyjnym rynku edukacyjnego, mającym szczególne znaczenie dla osób korzystających z edukacji (czyli edukacyjnych klientów). To właśnie poprzez standardy otrzymują one informację o warunkach i jakości oferty edukacyjnej. Od momentu podjęcia poważnych rozważań na temat możliwości wprowadzenia do edukacji mechanizmów rynkowych mamy do czynienia z podjęciem kwestii budowania standardów. Przy czym najczęściej kończy się to na określeniu warunków, jakie musi spełniać podmiot oferujący usługę edukacyjną. O ile w przypadku klasycznej edukacji formalnej mamy do czynienia jedynie z załączkami rynku edukacyjnego, to w przypadku usług edukacyjno-szkoleniowych spotykamy się z typową sytuacją konkurencji rynkowej pomiędzy firmami prowadzącymi taką działalność. Owe firmy są w naturalny sposób skazane na konkurowanie o potencjalnego klienta, zarówno ceną, jak również jakością i przydatnością dla niego swojej usługi. Stąd też kwestia standardów ma zasadnicze znaczenie dla uregulowania rynku. Poprzez określenie standardu usług wyznaczone

są warunki, w jakich winna ona być prowadzona oraz oczekiwania w stosunku do jej efektów. Standard stanowi dla klienta gwarancję otrzymania usługi na wymaganym przez regulatora rynku poziomie. Trzeba pamiętać, iż klient na rynku usług edukacyjno-szkoleniowych posiada bardzo słabą w stosunku do firm pozycję i rolę regulatora usług (administracji rządowej bądź samorządowej) jest troska o wzmocnienie jego pozycji. Warto także zauważyć, iż poprzez standardy można wpływać na ciągłą poprawę jakości działania firm edukacyjno-szkoleniowych, szczególnie gdy uwzględniają one efektywność szkoleń (standardy wynikowe).

W tym opracowaniu podjęta zostanie problematyka standardów na regionalnym rynku usług edukacyjno – szkoleniowych, owym regionem będzie województwo małopolskie. Takie podejście do zagadnienia wynika z podjętych w Małopolsce działań w tej materii. Trzeba jednak zaznaczyć, iż projektowane rozwiązania mogą zostać wprowadzone w każdym polskim województwie na podstawie opisanych w niniejszym tekście zasady. Spojrzenie regionalne wiąże się także z kompetencjami, jakie w zakresie kreowania rynku kształcenia ustawicznego oraz rynku pracy posiada samorząd wojewódzki w Polsce. Można również założyć, że wszelkie regionalne doświadczenia w tej materii będą miały charakter działań pilotażowych przydatnych dla projektowania ogólnokrajowych rozwiązań. Równocześnie warto pamiętać, iż w skali kraju będziemy dysponować niebawem Krajowymi Ramami Kwalifikacji, które wyznaczą standardy wymagań kwalifikacyjnych w różnych branżach (Chmielecka; 2009). Owe wymagania w naturalny sposób powinny ułatwić wyznaczanie wskaźników efektywności szkoleń firm edukacyjno-szkoleniowych. W zaprojektowanym w tym tekście rozwiązaniu kluczowe znaczenie ma „wyjęcie” procedur standaryzacyjnych z obszaru działań podmiotów administracyjnych. Z całą pewnością taki krok będzie łatwiejszy w wymiarze regionalnym niż krajowym¹, a skuteczne

¹ Przygotowane w 2010 r. przez polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej projekty rozwiązań organizacyjnych związanych z mierzaniem jakości szkół i innych placówek oświatowych najdobitniej pokazują, jak trudno administracji rządowej wyobrazić sobie system z niezależnymi agencjami mierzenia jakości.

zadziałanie proponowanego systemu będzie najlepszym argumentem przełamującym obawy przed niezależnymi podmiotami (agencjami) mierzenia jakości pracy jednostek edukacyjnych. Dodatkowo właśnie taka konstrukcja systemu stanowić będzie realizację zasady subsydiarności państwa w edukacji.

Prezentowane poniżej rozważania oparte są na założeniu, iż dla wprowadzenia i działania systemu usług edukacyjno-szkoleniowych opartego o standard² niezbędne jest powołanie niezależnej Regionalnej (Małopolskiej) Agencji Standaryzacji Usług Edukacyjno – Szkoleniowych (Agencji)³.

Jej zadaniem będzie nadzór ("czuwanie") nad jakością usług (spełnianiem warunków standardu), ale także nadawanie firmom edukacyjno-szkoleniowym certyfikatu spełniania jego warunków. Agencja będzie działała na zasadzie samofinansowania swojej pracy. Dla wprowadzenia standardów w małopolską przestrzeń edukacyjno-szkoleniową kluczowe będzie przekonanie środowiska właścicieli firm szkoleniowych o ich przydatności dla prowadzonej przez nich działalności. Aby tak się stało posiadanie przez firmę certyfikatu spełniania standardu musi kreować jej przewagę konkurencyjną nad firmami niecertyfikowanymi. Dla zaistnienia takiej sytuacji konieczne jest wytworzenie wśród potencjalnych klientów firm szkoleniowych przekonania o wyższej jakości usługi w firmie spełniającej warunki standardu.

Warto wspomnieć, iż opracowanie małopolskich standardów usług edukacyjno – szkoleniowych ("standardów nauczania") było jedną z rekomendacji dla rozwoju kształcenia ustawiczne-

² W tym tekście wymiennie używane są słowa „standard” i „standardy” – zbiór standardów częściowych (standardy) tworzy standard (Małopolski Standard Usług Edukacyjno-Szkoleniowych).

³ W przypadku braku Agencji projektowane dla niej działania musiałyby wykonywać jednostki administracji Województwa Samorządowego (albo Urzędu Marszałkowskiego, albo Wojewódzkiego Urzędu Pracy), czyli mielibyśmy do czynienia z nowym zadaniem administracji, które wygenerowałoby nowe koszty z obrębu środków publicznych. Równocześnie takie rozwiązanie pozbawione byłoby zalet wnoszonych do systemu przez specjalistyczną niezależną Agencję.

go w Małopolsce sformułowaną przez zespół prof. Jarosława Górniaka w ramach zrealizowanego przezeń projektu „Małopolskie partnerstwo na rzecz promocji – rozwoju kształcenia i poradnictwa ustawicznego – model wymiany informacji, narzędzi, badań, dobrych praktyk w obszarze rynku pracy, edukacji, szkoleń” (Górniak, Worek; 2008). Był to projekt współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego oraz budżetu państwa. Potrzeba sformułowania standardów pojawiła się ze strony uczestniczących w tym projekcie firm szkoleniowo-edukacyjnych, zainteresowanych m.in. ich przejrzystością i precyzją, a także weryfikacją w procesach akredytacyjnych. Przy czym w kwestii akredytacji ze strony przedstawicieli firm objętych tym projektem pojawiło się pragnienie stworzenia systemu akredytacji środowiskowej, czyli powstającej oddolnie. Stąd też w przypadku propozycji akredytacji poprzez niezależną Agencję trzeba będzie w trakcie działań promocyjnych w jasny sposób przedstawić założenia, na których oparta zostanie jej praca oraz przeprowadzić poważne debaty na ten temat z przedstawicielami środowiska firm, nie uchylając się przed modyfikacją koncepcji w przypadku pojawienia się interesujących propozycji rozwiązań z ich strony. Nie można jednak zapominać, iż spojrzenie firm na kwestię standardów w naturalny sposób może pomniejszać znaczenie spraw ważnych dla ich klientów, a wobec podstawowego założenia prezentowanej koncepcji, jakim jest wzmocnienie pozycji klienta na rynku usług edukacyjno-szkoleniowych uzyskanie kompromisu z przedstawicielami firm może okazać się bardzo trudne.

Trzeba także pamiętać, iż w obecnie istniejącej sytuacji zdarza się, że silna pozycja firmy na rynku wcale nie koreluje dodatnio z jakością jej usług. Wprowadzenie standardów to naturalna droga do przezwyciężenia takiej sytuacji. Stąd też już na wstępnym etapie wdrażania systemu należy brać pod uwagę brak akceptacji dla systemu opartego na standardach przez firmy, które potraktują je jako zagrożenie dla swojej pozycji. Równocześnie we wszelkich działaniach promocyjnych istotne znaczenie mieć będzie wyeksponowanie korzyści dla przedsiębiorców ceniących sobie

precyzyjne, oparte na uczciwej konkurencji reguły gry rynkowej. Dodatkowo promocja standardów powinna być skierowana do potencjalnych klientów firm szkoleniowych, co można uczynić poprzez nadanie jej szerokiego i powszechnego charakteru. To właśnie przekonanie przyszłych klientów do wartości systemu opartego na standardach może sprawić, iż będą oni wybierali oferty firm je spełniających, co może najskuteczniej uporządkować rynek usług edukacyjno-szkoleniowych.

Podstawową rolą standardu będzie uporządkowanie sytuacji na rynku, jego istotna regulacja, ukazująca potencjalnym klientom optymalne warunki, jakie winna spełniać firma szkoleniowa. W trakcie wprowadzania standardów na rynek usług trzeba pamiętać, iż czynimy to na rynku obecnie o bardzo niewielkim stopniu regulacji. Równocześnie na rynku, na którym mamy także do czynienia z nie zawsze racjonalnymi zachowaniami klientów. Z takimi zachowaniami mamy do czynienia, gdy firma zlecająca usługę nie potrafi precyzyjnie określić jej celu i korzyści, jakie winno przynieść jej pracownikom skorzystanie z niej. Podobna sytuacja ma miejsce, gdy indywidualny klient nie tyle zwraca uwagę na jakość oferty szkoleniowej oraz wynikające z niej rzeczywiste korzyści, ale nade wszystko na możliwość uzyskania dokumentu potwierdzającego udział w szkoleniu. Innymi słowy musimy pamiętać, iż usługi szkoleniowo-edukacyjne odbywają się w Polsce w otoczeniu silnie zbiurokratyzowanym, które często nie kieruje się rynkową racjonalnością związaną z szacowaniem rzeczywistych korzyści, jakie powinny zostać uzyskane po zainwestowaniu pieniędzy w konkretne szkolenie.

W dyskusjach o standardach usług edukacyjnych ścierają się dwa wyraźnie wyodrębnione stanowiska, przy czym główna oś sporu to kwestia wyznaczenia w standardach oczekiwanej efektywności działań edukacyjnych (standardów wynikowych). Najczęściej pojawiają się próby kreowania standardów, nie tyle ukierunkowanych na spełnianie celów usług, co warunków w jakich te usługi winny być prowadzone, czyli określany jest wymagany od jednostki edukacyjnej potencjał jakościowy.

Tymczasem dla klienta ogromnie ważne są uzyskiwane przez podmiot prowadzący działalność edukacyjną wymierne efekty. Trzeba podkreślić, iż standardy mogą odegrać szczególnie istotną rolę w przejęciu inicjatywy na edukacyjnym rynku przez klientów. Oczywiście ich wprowadzenie winno przynieść również poprawę jakości usług edukacyjno-szkoleniowych. Dla wzmocnienia pozycji klienta niezbędny jest system powszechnie dostępnej, przejrzystej i przyjaznej dla niego informacji o dostępnej na rynku ofercie edukacyjnej. Równocześnie powinna być w niej zawarta informacja o skuteczności i efektywności działań firm edukacyjnych. Trzeba pamiętać, iż istotnym elementem rynku edukacyjnego jest zawsze konkurencja jakościowa. Firmy rywalizują o klientów nie tylko ceną usługi, ale także jej jakością. W przypadku edukacji formalnej w sektorze publicznym mamy do czynienia jedynie z niepełną konkurencją jakościową. Wprowadzenie do standardów kwestii efektywności szkoleń to trudny proces, wymagający wypracowania narzędzi do jej badania. Stąd też warto rozważyć działania dwuetapowe, w pierwszym etapie określone są wymagane warunki prowadzenia usług oraz przejrzystość informacyjna firmy, a w drugim skuteczność mierzona spełnianiem przez firmę założonych celów edukacyjnych.

Struktura standardu

Przedstawiona struktura standardu ma uniwersalny (uogólniony) charakter i ukazuje zasadnicze elementy, jakie musi on uwzględniać. W przypadku wymagań dla kadry szkolącej oraz warunków prowadzonej działalności winny zostać określone warunki o charakterze podstawowym. Ich niespełnianie powinno być sygnałem dla potencjalnych klientów, iż mamy do czynienia z ofertą prowadzoną w niedostatecznych warunkach przez ludzi do tego nieprzygotowanych. W ramach potencjału jakościowego ujęte są zasoby kadrowe, bazowo – lokalowe oraz jakość programowa oferty edukacyjnej firmy.

I. Potencjał jakościowy firmy edukacyjno-szkoleniowej

1. Profesjonalizm osób prowadzących szkolenia.
 - a) kwalifikacje zarówno „kierunkowe” (fachowe), jak też związane z prowadzeniem szkoleń (trenerskie, nauczycielskie)
 - b) doświadczenie zawodowe w obszarze prowadzonych szkoleń.
2. Warunki prowadzonej działalności szkoleniowej:
 - a) prowadzenie działalności szkoleniowej w odpowiednich warunkach lokalowych
 - b) liczebność grup szkoleniowych
 - c) właściwe warunki dydaktyczne (sale i ich wyposażenie)
 - d) właściwe wyposażenie w sprzęt i pomoce dydaktyczne
 - e) wykorzystywanie w trakcie szkoleń stosowanych w danej branży technologii
 - f) liczba godzin (zakres zajęć) niezbędnych do opanowania koniecznych w danej branży umiejętności, w tym określenie proporcji zajęć teoretycznych i praktycznych.
3. Programy szkoleń:
 - a) zgodność programów z wymaganiami, jakim musi w przyszłości sprostać osoba szkolona
 - b) realizowanie w trakcie szkolenia problematyki o kluczowej w danej branży roli (zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji)
 - c) przygotowanie uczestników szkoleń do elastycznego reagowania na zmiany w obszarze danej branży
 - d) zgodność programów z wymaganiami europejskiego rynku pracy
 - e) korzystanie z technologii informacyjnych⁴.

II. Przejrzystość informacyjna firmy edukacyjno – szkoleniowej

1. Łatwy dostęp potencjalnych klientów do informacji.

⁴ Technologie informacyjne zostały wydzielone w związku z koniecznością powszechnego ich stosowania na współczesnym rynku pracy.

2. Jakość informacji – jej rzetelność i przyjazna dla klienta forma.
3. Umowy firmy z klientami regulujące wzajemne prawa i obowiązki.
4. Ewaluacja wewnętrzna szkoleń oraz upowszechnianie informacji o jej wynikach.

III. Efektywność szkoleń

1. Wymagania konieczne do spełnienia przez uczestników dla uzyskania dokumentu potwierdzającego uzyskane w trakcie szkolenia kwalifikacje.
2. Stopień spełniania założonych celów usługi edukacyjno-szkoleniowej.
3. Skuteczność szkolenia określana poprzez wpływ ukończonego szkolenia na losy zawodowe szkolonych.
4. Badanie przez firmy skuteczności i efektywności prowadzonych szkoleń.

Trzeba zauważyć, iż dotychczas w rozważaniach kwestii standardów usług edukacyjno-szkoleniowych zbyt małą uwagę poświęca się konieczności zawierania przez firmy umów z klientami, szczególnie klientami indywidualnymi. Tymczasem właśnie związanie firmy warunkami umowy stanowi dla klienta najsilniejszą gwarancję zapewnienia mu usługi na wymaganym (spełniającym warunki standardu) poziomie. Warto zauważyć, iż w edukacji formalnej, w jej publicznym segmencie /szczególnie w krajach anglosaskich/ rozwijają się szkoły czarterowe (kontraktowe) oparte na umowach podmiotów prowadzących te szkoły z administracją oświatową (Tooley, Dixon, Stanfield; 2003). Kluczowym elementem tych umów jest zobowiązanie do realizacji określonych celów kształcenia (uzyskiwanie odpowiednich efektów), co ma dla osób zainteresowanych ich ofertą edukacyjną podstawowe znaczenie. Jest to także jeden z czynników kreujących popularność tych placówek.

W dotychczas wprowadzanych do edukacji standardach w sposób marginalny traktowane są sprawy efektywności, co niewątpli-

wie wynika z problemów, jakie stwarza ich badanie⁵. Tymczasem ten element powinien mieć ogromne znaczenie dla wybierającego konkretną firmę klienta, dla którego odpowiedź na pytanie o przydatność szkolenia dla poprawy jego sytuacji pracowniczej w przedsiębiorstwie czy też na rynku pracy winna warunkować ów wybór. Poza tym ponoszący określone koszty klient powinien wiedzieć, jaka może być skuteczność jego edukacyjnej inwestycji. Tak na marginesie, w przypadku klasycznej edukacji formalnej rozsądne badanie efektywności kształcenia jest podstawowym warunkiem budowania skutecznej polityki edukacyjnej państwa, przy czym najlepiej ową efektywność badać wykorzystując informacje o losach absolwentów.

Można zrekapitulować, że dobry standard wyznacza warunki usługi, określa przejrzystość informacyjną podmiotów szkolących oraz ukazuje oczekiwane efekty szkoleń. Spełnianie przez firmę standardu winno dawać jej na rynku wyraźną przewagę konkurencyjną nad innymi podmiotami. Ta przewaga będzie tym silniejsza, im bardziej rynkowe będzie otoczenie, w jakim prowadzona jest działalność edukacyjno-szkoleniowa i im bardziej przeniknięte merytokratycznymi zasadami będzie społeczeństwo.

Trzeba niestety zauważyć, że w Polsce mamy ciągle do czynienia z rzeczywistością bardziej biurokratyczno-etatystyczną niż rynkową oraz społeczeństwem o małym zakresie obowiązywania zasad merytokratycznych.

Scenariusz działań wdrożeniowych

Wdrażanie projektowanego systemu musi uwzględniać jego całkowicie nowatorski charakter, a w związku z tym powinno być prowadzone spokojnie i etapowo, aby podmioty rynku edukacyjno-szkoleniowego /a przynajmniej ich większość/ uznały, iż będzie to system sprzyjający rozwojowi rynku tych usług. Wdrażanie powinno następować w kilkunastu wyodrębnionych etapach

⁵ Klasycznym wręcz tego przykładem jest potraktowanie kwestii efektów kształcenia w rozporządzeniu MEN z 7.10.2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego /Dz.U.2009.168.1324/.

1. wstępna promocja
2. pilotaż
3. analiza pilotażu
4. modyfikacja standardów pod kątem wniosków wynikających z pilotażu
5. promocja systemu wśród radnych Sejmiku Samorządowego Województwa Małopolskiego (SSWM) oraz członków Zarządu Województwa
6. podjęcie przez SSWM uchwały o wprowadzeniu małopolskich standardów usług
7. powołanie przez SSWM Małopolskiej Agencji Standaryzacji Usług Edukacyjno – Szkoleniowych
8. wyłonienie szefa Agencji oraz jej pracowników
9. zorganizowanie Agencji
10. promocja – upowszechnienie informacji o celach działania i zadaniach Agencji, jak również o standardach
11. nabór firm szkoleniowych zainteresowanych uzyskaniem certyfikatu spełniania małopolskich standardów usług edukacyjno-szkoleniowych
12. podjęcie pracy przez Agencję, przeprowadzenie pierwszych postępowań sprawdzających spełnianie standardów przez firmy edukacyjno-szkoleniowe, nadawanie certyfikatów spełniania standardów.

W trakcie pilotażu istotny będzie dobór firm, które zechcą podjąć współpracę z autorami projektu. Powinny to być firmy z różnych segmentów rynku edukacyjno-szkoleniowego, mające także bogate doświadczenie w dotychczasowej działalności. Firmy szkoleniowe uczestniczące w pilotażu, które spełnią warunki standardu powinny w pierwszej kolejności być poddane procedurze certyfikacji przez Agencję. Generalnie pilotaż winien być pewnego rodzaju dyskursem pomiędzy autorami standardów a środowiskiem firm szkoleniowych, przy czym w tej debacie autorzy winni pamiętać, iż działają w interesie klientów. Przygotowując działania pilotażowe trzeba uwzględnić ewentualną niechęć firm do udziału w pilotażu. Sądzę, że jednym z argumentów

mogących zachęcić je do podjęcia trudu uczestnictwa w pilotażu może być możliwość priorytetowego potraktowania ich w przyszłości przez Agencję w trakcie starań o uzyskanie certyfikatu spełniania standardów.

Scenariusz działań związanych ze sprawdzaniem spełniania standardu

Elementy procedury sprawdzania spełniania przez firmę warunków standardu:

1. wystąpienie przez firmę do Agencji z wnioskiem o podjęcie procedury
2. losowanie przez szefa Agencji (względnie upoważnioną przez niego osobę) dwóch przedstawicieli Agencji, którzy przeprowadzą działania sprawdzające
3. ustalenie (uzgodnienie przez Agencję z firmą) terminarza oraz szczegółowych zasad postępowania sprawdzającego
4. analiza niezbędnej dla Agencji dokumentacji firmy
5. bezpośrednie działania sprawdzające w firmie
6. analiza przez pracowników Agencji efektywności działań edukacyjno-szkoleniowych firmy
7. sporządzenie przez pracowników Agencji raportu z działań sprawdzających
8. przedstawienie raportu firmie
9. zajęcie przez przedstawicieli firmy stanowiska w stosunku do treści raportu
10. przygotowanie ostatecznej wersji raportu, po uwzględnieniu bądź uzasadnionym odrzuceniu zastrzeżeń firmy do raportu, z rekomendacją o spełnianiu bądź nie warunków standardu
11. w przypadku pomyślnego zakończenia postępowania przyznanie firmie certyfikatu spełniania standardów, przy czym:
 - po pierwszym postępowaniu standard byłby przyznawany na czas określony 1 roku

- po drugim postępowaniu na czas określony 3 lat
 - po trzecim na czas określony 5 lat
 - po czwartym postępowaniu na czas nieokreślony
 - w każdym przypadku istniałaby możliwość jego utraty przez firmę w przypadku stwierdzenia naruszenia jego warunków
 - działania sprawdzające w firmie posiadającej certyfikat Agencja podejmowałaby w przypadku uzyskania informacji o naruszaniu przez nią warunków standardu.
12. w przypadku niespełnienia przez firmę warunków standardu opracowanie przez Agencję i przesłanie do firmy zaleceń działań koniecznych do podjęcia dla ich spełnienia
 13. możliwość złożenia przez firmę odwołania do szefa Agencji od podjętego przez audytorów rozstrzygnięcia
 14. rozpatrzenie odwołania przez jednostkę kontroli wewnętrznej Agencji i podjęcie przez szefa Agencji ostatecznej decyzji
 15. możliwość złożenia zażalenia przez firmę do Zarządu Województwa
 16. w przypadku stwierdzenia naruszenia reguł postępowania sprawdzającego jego unieważnienie.

Propozycja losowania pracowników bądź współpracowników Agencji do podjęcia działań sprawdzających w konkretnej firmie ma na celu zabezpieczenie obiektywności ich działań. Minimum dwóch pracowników Agencji daje większą gwarancję obiektywności niż jedna osoba (oczywiście większa liczba sprawdzających jeszcze bardziej poprawia wskaźnik obiektywności, ale podnosi koszty, stąd propozycja dwóch osób). W trakcie działań sprawdzających audytorom z Agencji powinien towarzyszyć przedstawiciel firmy jako obserwator ich działań. Dla porównania: w procedurach akredytacyjnych kuratorium oświaty (KO) biorą udział cztery osoby: dwaj przedstawiciele KO, przedstawiciel urzędu pracy oraz przedstawiciel środowiska podmiotów edukacyjno-szkoleniowych. Trzeba jednak pamiętać, że kuratoryjne postę-

powania mają charakter działań prowadzonych przez podmiot administracyjny, natomiast w przypadku Agencji będziemy mieli do czynienia z podmiotem niezależnym, stąd wystarczy uzupełnić działania jej przedstawicieli o obecność obserwatora z firmy.

Proces uzgadniania szczegółowych zasad sprawdzania warunków wynika z jednej strony z założenia pełnej dobrowolności uczestnictwa w procedurze firm edukacyjno – szkoleniowych, a z drugiej będzie swoistym bezpiecznikiem dla firm przed wejściem w procedurę nie rokującą dla nich sukcesu. Może się bowiem okazać, iż składając wniosek o postępowanie firma zbyt optymistycznie oceniła swój potencjał jakościowy. Przerwanie postępowania na tym etapie to dla firmy zdecydowanie mniejsze koszty.

Kwestie dokumentacji niezbędnej Agencji dla przeprowadzenia postępowania muszą zostać precyzyjnie uregulowane, aby nie „utopić” podmiotów szkoleniowych w biurokratycznym morzu. Natomiast prowadzone w firmie działania nie powinny zakłócać jej normalnego funkcjonowania. Do rozważenia pozostaje kwestia ustalenia maksymalnego okresu trwania działań sprawdzających; wydaje się, iż wystarczy określić ją na 14 dni. W bezpośrednich działaniach sprawdzających Agencji szczególne znaczenie mieć będą czynności związane z badaniem efektywności szkoleń i innych form edukacyjnych, gdyż będą one wymagały współpracy z klientami firmy, ewentualnie sprawdzenia efektów współpracy firmy z klientami. Badając efektywność działań firmy sprawdzane będą stopień i zakres spełniania przez nią celów, założeń i programu poszczególnych form edukacyjno-szkoleniowych, czyli wywiązywania się z zawartych umów. Tego typu działania nie tylko że będą miały prekursorski na polskim rynku edukacyjnym charakter, ale także pozwolą sprawdzić troskę firmy o dobre planowanie swoich prac. Równocześnie pozwolą one zaobserwować zgodność założeń teoretycznych z realizowaną praktyką. Być może skuteczność działań Agencji w tym obszarze przełamie istniejącą w Polsce niechęć do badania efektywności i skuteczności działań edukacyjnych. Trzeba także zauważyć, iż

ten element działań Agencji może generować najwyższe koszty w całej procedurze sprawdzającej.

Warto rozważyć stopniowanie certyfikatu:

- pierwszy stopień – podstawowy: byłby związany ze spełnieniem przez firmę podstawowych warunków związanych z potencjałem jakościowym oraz przejrzystością informacyjną
- drugi stopień – ponadpodstawowy: byłby związany ze spełnieniem ponadpodstawowych warunków w zakresie potencjału jakościowego
- trzeci stopień – globalny: byłby związany ze spełnianiem przez firmę warunków wysokiej efektywności szkoleń oraz warunków pierwszego stopnia, w przypadku spełnienia warunków drugiego stopnia nadawany byłby certyfikat „globalny+”.

Taka możliwość kreowałaby procedury bardziej przyjazne dla firm oraz umożliwiające ewolucyjne udoskonalanie ich działań oraz wprowadzanie w coraz szerszym zakresie badań dotyczących ich efektywności.

Niezwykle istotne w całej procedurze będą kwestie opracowywania raportu z działań sprawdzających. Trzeba pamiętać, iż można oczywiście przyjąć pewien schemat jego struktury, ale równocześnie uwzględniając ogromną różnorodność rynku edukacyjno-szkoleniowego trzeba zachować w tej materii szczególną ostrożność. Raport powinien powstawać przy udziale przedstawiciela firmy, który miałby prawo zgłaszać „zdania odrębne”. Następnie trafiałyby do osób kierujących firmą, które miałyby prawo zgłaszania zastrzeżeń i uwag do jego treści (naturalnie powinny być one uzasadnione, szczególnie dokładnie w sytuacji wychodzenia poza materię „zdań odrębnych” przedstawiciela firmy). Otrzymując raport z zastrzeżeniami i uwagami firmy przedstawiciele Agencji mogliby je przyjąć bądź odrzucić z uzasadnieniem. W ostatecznej wersji raportu pojawiałaby się rekomendacja związana z ewentualnym przydzieleniem firmie certyfikatu lub też rekomendacja przeciwna. Firma, która

nie uzyskałaby certyfikatu mogłaby ponowić starania o niego najwcześniej po sześciu miesiącach od zakończenia poprzedniego postępowania.

Firma niezadowolona z rozstrzygnięć podjętych w stosunku do niej przez przedstawicieli Agencji mogłaby złożyć odwołanie do jej szefa, który zlecałby zbadanie sprawy jednostce kontroli wewnętrznej Agencji. Jej rozstrzygnięcia miałyby ostateczny charakter i na ich podstawie szef Agencji podejmowałby ostateczną decyzję. Firma mogłaby złożyć na jego decyzję oraz na przeprowadzoną przez Agencję procedurę sprawdzającą zażalenie do Zarządu Województwa, który mógłby zlecić Departamentowi Kontroli Urzędu Marszałkowskiego przeprowadzenie procedury sprawdzającej, czy procedura certyfikacyjna odbyła się zgodnie z ustalonymi dla niej warunkami formalnymi. W przypadku stwierdzenia ich naruszenia, cała procedura byłaby unieważniana. W takim przypadku Agencja byłaby zmuszona zwrócić firmie koszty poniesione przez nią na przeprowadzenie procedury sprawdzającej. Firma miałaby wówczas możliwość natychmiastowego ponowienia wniosku, który byłby rozpatrywany przez innych niż w pierwszym przypadku pracowników Agencji. Zakładając, iż byłyby to wyjątkowe sytuacje, można przewidzieć, że jednym z audytorów byłby zastępca szefa Agencji.

Trzeba jeszcze zwrócić uwagę na możliwość utraty przez firmę certyfikatu, a właściwie na sprawę podjęcia przez Agencję działań sprawdzających w stosunku do firmy certyfikowanej w trakcie okresu, na który certyfikat został przyznany. Takie działania mogą być wszczęte po otrzymaniu skargi na działalność firmy przez jej klientów lub też w przypadku uzyskania przez Agencję bezpośrednich informacji o naruszaniu przez firmę warunków standardu. W przypadku podjęcia działań sprawdzających po skardze klienta w przypadku, gdyby skarga okazała się bezzasadna, koszty postępowania winien ponieść skarżący, w przeciwnym przypadku firma. Jeżeli Agencja podejmowałaby czynności z własnej inicjatywy to wówczas firma ponosiłaby koszty tylko w przypadku stwierdzenia naruszenia standardów, w przeciw-

nym wypadku koszty ponosiłaby Agencja. Takie rozwiązanie wino zabezpieczyć przed nieuzasadnionymi skargami klientów, jak również przed pochopnymi działaniami sprawdzającymi ze strony Agencji. Delikatną i godną rozważenia kwestią jest przyznanie firmie certyfikatu na czas nieokreślony. Wydaje się, iż można stworzyć taką możliwość po czwartej procedurze sprawdzającej (minimum po dziewięciu latach).

Generalne uwagi o kwestiach finansowych

Dla znacznej części firm szkoleniowych osiągnięcie warunków wyznaczanych przez standardy będzie wiązało się z koniecznością poniesienia dodatkowych kosztów, związanych z poprawą ich potencjału jakościowego, jak też prowadzenia badań efektywności szkoleń. Równocześnie koszty procedur sprawdzania spełniania standardów oraz certyfikacji firm szkoleniowych przez Agencję ponosić będą te firmy. Jest to bardzo delikatny fragment systemu, gdyż podmioty oceniane będą finansowały podmiot oceniający. Dlatego też ich wzajemne relacje muszą zostać oparte na w pełni przejrzystych zasadach. Każdy element działań Agencji powinien zostać precyzyjnie wyceniony. Obecnie przyjęte w systemie oświaty rozwiązania zakładają ponoszenie przez podmioty występujące do KO kosztów w wysokości ok. 860 zł. Stąd też wprowadzenie unormowań o ponoszeniu przez firmy kosztów procedur sprawdzających znajdzie swoje odniesienie w obowiązującym prawie oświatowym. Trzeba jednak zauważyć, iż koszty postępowań sprawdzających spełnianie warunków standardu z całą pewnością przekroczą kwoty pojawiające się w procedurach kuratorskich. Będzie to wynikało ze zdecydowanie szerszego zakresu działań podejmowanych przez Agencję niż przez kuratorskie komisje.

Wprowadzenie i funkcjonowanie w Małopolsce systemu usług edukacyjno-szkoleniowych opartego o ich standard nie powinno generować kosztów z obrębu środków publicznych, z wyjątkiem kwot wydatkowanych w ramach projektu przygotowywania takiego systemu. Agencja powinna działać w opierając się na pozyski-

wanych na konkretne zadania środkach. Stąd też w jej strukturze zatrudnienie pracowników na etatach powinno mieć absolutnie marginalny charakter, a większość osób działających w jej imieniu winno wykonywać swoje zadania na podstawie umów tychże zadań dotyczących. Można założyć, iż na starcie Agencja uzyska pożyczkę z budżetu województwa samorządowego, a następnie będzie działała na bazie pozyskiwanych środków. Przy czym jej dochody będą w głównej mierze związane z działaniami sprawdzającymi spełnianie przez firmy warunków standardu oraz ich certyfikacją, ale oprócz tego będzie ona mogła prowadzić działalność szkoleniową dotyczącą upowszechniania wiedzy na temat standardów, podstaw prawnych i zasad prowadzenia usług edukacyjno-szkoleniowych, a także szkoleń i warsztatów osnutych wokół problematyki doskonalenia jakości usług.

Podstawy prawne proponowanego systemu

Prawne zakorzenienie systemu w małopolskiej rzeczywistości stworzy uchwała SSWM o wprowadzeniu i obowiązywaniu standardów. Winna ona określać:

- a) standard usług
- b) zasady przyznawania firmom edukacyjno-szkoleniowym certyfikatu spełniania standardu
- c) zasady priorytetowego traktowania firm certyfikowanych w procedurach konkursowych związanych z organizowaniem usług edukacyjno-szkoleniowych na zlecenie podmiotów dysponujących środkami publicznymi.

Bardzo istotne jest ulokowanie w uchwale ostatniego z powyższych elementów, gdyż to właśnie może być jeden z czynników wzmacniających rangę małopolskich standardów wśród innych standardów usług obecnych na rynku. Równocześnie jest to zgodne z kompetencjami Sejmiku, gdyż stanowi część stanowionego przez niego prawa regionalnego. Poza tym SSWM podejmując uchwałę o obowiązywaniu na terenie województwa małopolskiego standardów ma niezbywalne prawo, aby uczynić je ważnym kryterium w dostępie do środków publicznych przeznaczonych

na działalność edukacyjno – szkoleniową, znajdujących się w gestii samorządu wojewódzkiego /a także innych podmiotów publicznych działających w Małopolsce/.

Trzeba zauważyć, iż już występujące w polskiej edukacji standardy niosą istotną informację dla klienta, wskazując mu podmioty, które je spełniają. Dzięki temu instytucje spełniające warunki standardu powinny pozyskiwać większą liczbę osób zainteresowanych ich ofertą edukacyjną. Czyli posiadanie standardu winno przekładać się bezpośrednio na pozycję rynkową jednostki edukacyjnej. Stąd też można stwierdzić, iż już występujące w naszej edukacji standardy są ważnym nośnikiem informacji dla potencjalnego klienta. W przypadku małopolskich standardów usług edukacyjno – szkoleniowych obok tej niewątpliwie ważnej roli, spełnienie standardu może przełożyć się na łatwiejszy dostęp instytucji /firm/ do przeznaczonych na działalność edukacyjno-szkoleniową w regionie środków publicznych, co dodatkowo może wzmocnić pozycję posiadających małopolski certyfikat jednostek. W przypadku wprowadzenia standardów w innych województwach można przyjąć regulację zgodnie z którą firma posiadająca regionalny certyfikat będzie posiadała preferencje we wszystkich województwach, w których taki system będzie obowiązywał⁶.

Generalnie uchwała SSWM dotycząca standardów jest konieczna nie tylko dla nadania im kluczowego znaczenia na regionalnym rynku usług edukacyjno-szkoleniowych, ale przede wszystkim dla nadania im podstaw prawnych obowiązujących w regionie. Dodatkowo powinny one także stać się podstawowym warunkiem wymagań stawianych przez Kuratorium Oświaty w trakcie akredytowania ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz innych placówek kształcenia ustawicznego. Stąd też konieczne będzie porozumienie dotyczące stosowania standardów pomiędzy Marszałkiem Województwa a Wojewodą. Warto także zauważyć, iż standardy winny stać się elementem łączącym systemy akredytacji instytucji /firm/ edukacyjno - szkoleniowych prowadzonym przez KO oraz Rejestru Instytucji Szkoleniowych /RISz/

⁶ Oczywiście będzie to wymagało stosownych uchwał każdego z Sejmików.

prowadzonego przez Wojewódzki Urząd Pracy /WUP. Prowadzenie przez Agencję bazy firm spełniających warunki standardów byłoby ogromnym ułatwieniem dla klientów zainteresowanych ich ofertą oraz dla firm prowadzących swoją działalność tylko na podstawie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Dotychczas bowiem wielu potencjalnych uczestników szkoleń preferowało firmy działające w oparciu o ustawę o systemie oświaty /akredytowanych przez KO/, uznając ich ofertę za bardziej wiarygodną. Tymczasem RISz jest szerszy niż baza instytucji akredytowanych przez KO /w bazie kuratorskiej jest w Polsce ok. 1200 firm, a w RISz ok. 9000/ i jedną z ważnych ról, jaką mogą spełnić standardy będzie zwiększenie wiarygodności firm prowadzących swoją działalność poza unormowaniami ustawy o systemie oświaty.

Trzeba pamiętać, że firmy te pojawiają się w RISz po złożeniu wniosku o wpis wraz z informacją o:⁷

1. tematyce prowadzonych szkoleń
2. kadrze prowadzącej szkolenia
3. bazie lokalowej, jej wyposażeniu i środkach dydaktycznych
4. metodach oceny jakości szkoleń
5. liczbie bezrobotnych i poszukujących pracy objętych szkoleniami w okresie ostatniego roku
6. udzielanej pomocy w uzyskaniu zatrudnienia lub innej pracy zarobkowej po ukończeniu szkolenia.

Firmy ubiegające się o wpis do rejestru przedstawiają informacje, które nie są przez WUP weryfikowane. W przypadku kuratorskiej akredytacji ma miejsce proces sprawdzania warunków działania instytucji edukacyjno-szkoleniowej. Warto zauważyć, iż warunki uzyskania wpisu do RISz-u zawierają kwestie szkoleń dla osób poszukujących pracy (bezrobotnych), co jest naturalną konsekwencją założeń, na których oparty jest tenże rejestr, tzn. ma on być bazą informacji właśnie dla klientów instytucji rynku

⁷ Art. 20.3 ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy /Dz.U 2004.99.1001/.

pracy. Stąd też wśród powyżej przedstawionych warunków pojawia się także zobowiązanie dla firmy szkoleniowej do aktywnego zainteresowania się losem osób kończących konkretne szkolenie. Jest to ważny warunek, prowadzący w kierunku obowiązku śledzenia losu absolwentów i badania przydatności oferty edukacyjno-szkoleniowej dla ich dalszych losów. Godne zauważenia jest pojawienie się tego warunku w odniesieniu do jednostek, które nie muszą działać w obrębie unormowań wynikających z ustawy o systemie oświaty. Tymczasem takiego warunku nie ma w przypadku warunków kuratorskiej akredytacji. Zgodnie bowiem z art. 68.b.3. ustawy o systemie oświaty⁸ akredytację może uzyskać placówka lub ośrodek (w tym tekście firma), które:

- zapewniają bazę wyposażoną w środki dydaktyczne
- zatrudniają wykwalifikowaną kadrę
- opracowują i udostępniają materiały metodyczno-dydaktyczne.

Czyli w tym przypadku mamy do czynienia tylko z warunkami związanymi z potencjałem jakościowym firmy. Tymczasem prezentowana w tym tekście koncepcja standardu kontynuuje sposób myślenia autorów warunków RISz-u, zawierają one bowiem wyraźnie sformułowane wymagania dotyczące współpracy firmy z osobami przez nią przeszkolonymi.

Uchwała o obowiązywaniu w Małopolsce standardu musi oczywiście być zgodna z odpowiednimi ogólnokrajowymi aktami prawnymi regulującymi kwestie kształcenia ustawicznego m.in. ustawą o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (z 20.04.2004 r.), ustawą o systemie oświaty (z 7.09.1991 r. z późn. zm.) jak również ze związanymi z nimi rozporządzeniami dotyczącymi kwestii rynku edukacyjno -szkoleniowego. Trzeba wyraźnie zaznaczyć, iż proponowany system nie koliduje z obowiązującym w Polsce prawem. Tak na marginesie warto zauważyć, że dotychczas w Polsce nie powstała oddzielna ustawa

⁸ Dz.U. 2004.256.2572.

o kształceniu ustawicznym, pomimo trwających od połowy lat 90. ub. w. dyskusji na ten temat.

Projekt uchwały wprowadzającej system standaryzowanych usług edukacyjno-szkoleniowych byłby projektem Zarządu Województwa. Wnosząc projekt zaakceptowany przez Zarząd na Sejmik przedstawiciele Zarządu na czele z marszałkiem czuwaliby, aby w trakcie obrad Sejmiku nie dokonano w nim zmian mogących zniekształcić przygotowaną koncepcję. W działaniach związanych z przygotowaniem koncepcji należy także uwzględnić „oswojenie” z nią polityków tworzących Zarząd Województwa oraz radnych wojewódzkich. W tej materii kluczowe znaczenie mieć będzie prezentacja korzyści, jakie przynieść może ich wprowadzenie na małopolski rynek usług edukacyjno – szkoleniowych. Sukces standardów będzie zależał także od skali konsensusu, jaki uda się uzyskać w tej kwestii wśród przedstawicieli różnych środowisk politycznych tworzących Sejmik. Stąd też ogromnie ważne będą działania promocyjne, które będą wśród nich prowadzone.

Kluczowa dla systemu rola niezależnej Agencji

W systemie usług edukacyjno-szkoleniowych opartym na standardzie tychże kluczowe znaczenie mieć będzie prawidłowe działanie Agencji Standaryzacji Usług Edukacyjno-Szkoleniowych. Równocześnie trzeba pamiętać, iż taka Agencja byłaby pierwszą tego typu organizacją w polskiej edukacji. Dotychczas działania, które znajdują się w jej kompetencjach prowadzone były przez agendy administracji publicznej lub też nie były podejmowane. Proces akredytacji placówek kształcenia ustawicznego prowadzony przez kuratoria oświaty wyznacza dotychczas obowiązujące na rynku zasady. Trzeba jednak zauważyć, że ma on charakter w znacznej mierze formalny oraz prowadzony jest przez osoby nie zawsze właściwie do niego przygotowane. Oprócz tego w działaniach KO nie ma on priorytetowego charakteru. Może to być istotną przyczyną tego, iż dotychczas nie zostały wypracowane żadne precyzyjne standardy dla podmiotów aplikujących o taką akredytację. To zresztą będzie problemem dla wprowadzania w życie systemu

opartego na precyzyjnie skonstruowanych standardach, gdyż pewna niedookreśloność kuratorskich warunków akredytacyjnych wytworzyła niedobłą praktykę. Pomimo artykułowanego przez środowisko firm szkoleniowo-edukacyjnych oczekiwania na pojawienie się standardów może się okazać, że dla części z nich) pytanie jak znacznej) będą one zbyt trudne do spełnienia właśnie poprzez swoją precyzję.

Kwestia wprowadzenia do polskiej edukacji niezależnych podmiotów zajmujących się mierzeniem jakości pracy szkół i wykonujących zadania edukacyjno – szkoleniowe firm jest wprawdzie przy różnych okazjach rozważana, ale dotychczas nie zdecydowano się na podjęcie żadnych rzeczywistych kroków w tym kierunku. Jest to związane z niechęcią zdecydowanej większości polityków i osób odpowiedzialnych za polską edukację do wprowadzania do niej mechanizmów rynkowych. Jednak w przypadku usług edukacyjno-szkoleniowych mamy de facto do czynienia z rynkiem i powołanie takiej Agencji staje się naturalnym krokiem w procesie porządkowania sytuacji na nim, poprzez wprowadzanie do niego czynnika regulacyjnego, jakim powinny stać się standardy. Pomimo to kreowanie systemu ze standardami oraz niezależną Agencją jest przedsięwzięciem całkowicie prekursorskim w Polsce i dlatego tym bardziej istotne staje się przygotowanie środowiska usług edukacyjno-szkoleniowych do funkcjonowania w nim. Dodatkowo tworząc Agencję można się wprawdzie odwoływać do zagranicznych (np. anglosaskich, skandynawskich) doświadczeń, ale jednak trzeba umiejętnie przełożyć je na polskie realia. Właśnie kwestie związane z Agencją mogą okazać się najtrudniejsze w przekonaniu polityków odpowiedzialnych za Małopolskę do wprowadzenia proponowanego systemu. Może się z ich strony pojawić pragnienie pośredniego lub nawet bezpośredniego jej podporządkowania SSWM z argumentacją, iż to właśnie Sejmik ma mandat wyborczy od mieszkańców regionu do czuwania nad sprawami mającymi dla niego istotne znaczenie. Tymczasem istota niezależności Agencji to jej stabilne działanie niezależnie

od konkretnej konfiguracji politycznej Sejmiku. Jednak pewnego rodzaju pośrednie związki Agencji z SSWM, reprezentowanym przez zarząd będą nie do uniknięcia. Muszą jednak być absolutnie zminimalizowane.

Podstawowym wyznacznikiem Agencji ma być jej niezależność od wszelkich struktur administracji oraz środowiska firm. Innymi słowy musi ona (a właściwie jej pracownicy) być niepodatna na żadne formy zewnętrznych oddziaływań. Trzeba podkreślić, iż Agencja uzyska w systemie opartym na standardach i certyfikacji niebywale silną pozycję, gdyż to od decyzji osób działających w jej imieniu zależeć będzie pozycja firm szkoleniowych na rynku, a nawet ich istnienie. Pozycja Agencji będzie zależeć w znacznym stopniu od kompetencji, w jakie zostanie ona wyposażona przez SSWM, ale także od zaufania i akceptacji dla jej działań w środowisku firm. Szczególne znaczenie mieć będzie dla sukcesu Agencji kwestia wyłonienia osób nią kierujących oraz w niej pracujących czy też z nią współpracujących. Z jednej strony muszą to być osoby znakomicie znające problematykę edukacji dorosłych ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia ustawicznego oraz problematykę mierzenia jakości usług edukacyjno-szkoleniowych, a z drugiej osoby absolutnie niezwiązane z rynkiem tychże usług. Poza tym muszą to być ludzie niepodatni na zewnętrzne naciski oraz odporni na wszelkiego rodzaju pokusy korupcyjne. Dla uzyskania zaufania w środowisku firm szkoleniowych owe cechy pracowników Agencji są po prostu konieczne, a bez niego Agencja nie będzie mogła prawidłowo i skutecznie funkcjonować. Innym ważnym dla zakorzenienia Agencji na rynku elementem jest jej całkowita przejrzystość, związana z każdym wymiarem jej działań. Wszelkie procedury i zasady w oparciu, o które będzie ona działać, muszą być jawne i znane podmiotom objętym tymi działaniami.

W ramach działań promocyjnych systemu usług ze standardami ważne miejsce musi zająć promocja Agencji. Trzeba podkreślić, iż dla optymalnego zadziałania rynku niezbędnym jest dobre prawo oraz silne instytucje (Fukuyama; 2005), czuwające nad

jego przestrzeganiem, przy czym siłę owych instytucji buduje zaufanie, jakim cieszą się one wśród rynkowych graczy. W Polsce ogromnym problemem jest powszechne przekonanie o wszechogarniającej nieuczciwości (korupcji), dlatego też w działaniach promocyjnych na ten problem trzeba będzie zwrócić szczególną uwagę. Agencja musi zostać przedstawiona jako podmiot, który przyczyni się do zbudowania systemu opartego na uczciwych zasadach konkurencji.

Agencja zostanie powołana przez SSWM. Uchwała o jej powołaniu powinna zawierać:

- a) zasady jej działania
- b) ramowy statut
- c) zasady wyłaniania oraz odwoływania osób nią kierujących
- d) zasady zatrudniania jej pracowników oraz współpracowników
- e) organizację jej kontroli wewnętrznej
- f) zasady nadzoru nad prawidłowością działań związanych z jej tworzeniem.

Adresatem ewentualnych skarg na działalność Agencji winien być Zarząd Województwa Małopolskiego. Kreując Agencję trzeba szczególną uwagę zwrócić na kwestie kontroli wewnętrznej oraz nadzoru nad jej tworzeniem. Niezwykle delikatnym momentem będzie stworzenie i zastosowanie procedury konkursowej wyłaniającej osoby, mające pokierować nią w przyszłości, jak też procedury wyłaniania jej pracowników i współpracowników. Muszą to być absolutnie zobiektywizowane i przejrzyste procedury gwarantujące wyłonienie osób nie tylko świetnie przygotowanych merytorycznie do czekających na nie zadań, ale także osób o wręcz „kryształowej” uczciwości. Trzeba pamiętać, iż sejmik samorządowy, jak i zarząd województwa to klasyczne gremia polityczne i niezwykle ważne będzie zabezpieczenie procedur tworzenia Agencji przed obecnymi w nich wpływami politycznymi. Kwestie kontroli wewnętrznej powinny zostać zaaplikowane do Agencji przez osoby zewnętrzne w stosunku do niej. W strukturach takich jak

projektowana Agencja jednostki kontroli wewnętrznej stanowią podstawowy element zapobiegania łamaniu prawa przez jej pracowników i współpracowników. Należy podkreślić, iż w Agencji powinien powstać kodeks działań jej pracowników, zawierający regulacje dotyczące konsekwencji ponoszonych przez pracowników łamiących jego reguły. Kwestie niepodatności pracowników Agencji na zewnętrzne oddziaływania będą miały kluczowe znaczenie dla wykreowania przestrzeni zaufania dla jej pracy. Trzeba podkreślić, iż tylko w takiej przestrzeni możliwy jest sukces przedstawianej w tym opracowaniu koncepcji. Naturalnie pracownicy bądź współpracownicy Agencji (także jej szefowie) ponosić będą zarówno konsekwencje służbowe za swoje błędy, niedociągnięcia czy też uchybienia, jak również karne w przypadku łamania prawa. Z całą bezwzględnością będą oczywiście ścigane wszelkie zachowania korupcyjne. Za wszelkie błędy powstałe w wyniku działań konkretnych pracowników Agencji będą oni odpowiadać osobiście, także materialnie w przypadku, gdyby ich błędy naraziły firmę edukacyjno-szkoleniową na wymierne straty.

Agencja będzie działać tylko na podstawie prawa regionalnego, żaden akt prawa krajowego nie będzie wyznaczał jej pozycji. Stąd też podejmowane przez nią działania sprawdzające spełnianie przez firmy szkoleniowe standardów będą dokonywane w porozumieniu z podmiotami szkoleniowymi, wręcz na ich zaproszenie. Owo zaproszenie będzie się pojawiało, gdy firmy będą przekonane o korzyściach, jakie odniosą przystępując do procedur standaryzacyjnych. Równocześnie czynnikiem, który będzie je do tego zachęcał będą precyzyjne i jasne zasady działania Agencji. Można stwierdzić, iż Agencja powinna stać się przyjaznym, acz wymagającym partnerem dla podmiotów edukacyjno-szkoleniowych. Trzeba jednak pamiętać, że zawsze będzie istniała groźba wypaczenia działań Agencji i powstania struktury bezwzględnie dominującej na rynku, oderwanej od rzeczywistych problemów działających na nim podmiotów. Stąd też co pewien czas (np. co pięć lat, przy czym po powstaniu Agencji już po trzech latach) trzeba zaplanować przeprowadza-

nie audytu działań Agencji przez niezależny podmiot niemający żadnych związków z regionalnym (małopolskim) rynkiem usług edukacyjno – szkoleniowych.

Podsumowanie

Standaryzowany system usług edukacyjno-szkoleniowych w Małopolsce:

1. Podstawy prawne systemu wyznaczane poprzez uchwały Sejmiku Samorządowego Województwa Małopolskiego;
2. Podstawowa rola wymagań wyznaczających podstawowe oraz ponadpodstawowe warunki usługi, jak również warunki uzyskiwania założonych i wymaganych efektów;
3. Małopolska /Regionalna/ Agencja Standaryzacji Usług Edukacyjno-Szkoleniowych jako centrum systemu;
4. Najważniejsze cechy Agencji: profesjonalizm, niezależność, samofinansowanie;
5. Samorząd Województwa gwarantem prawidłowego działania systemu;
6. Certyfikacja firm edukacyjno-szkoleniowych (firm) elementem uzyskiwania przez nie rynkowej przewagi konkurencyjnej (związanej także z dostępem do środków publicznych);
7. System oparty na dobrowolnym uczestnictwie firm oraz precyzyjnie określonych zasadach ich współdziałania z Agencją w prowadzonych przez nią procedurach, a także nieangażujący środków publicznych;
8. Po wprowadzeniu systemu nastąpi uporządkowanie rynku korzystne dla firm dbających o jakość swojej oferty oraz dla ich klientów.

Syntetyczna analiza SWOT proponowanego systemu:

Mocne strony	<ul style="list-style-type: none"> • Uporządkowanie (uregulowanie) rynku usług edukacyjno-szkoleniowych, • obiektywizm działań i niezależność podmiotu certyfikującego, • precyzyjne, jasne, przejrzyste zasady, • uwzględnianie zarówno potencjału jakościowego, przejrzystości informacyjnej, jak też efektywności prowadzonych działań edukacyjno-szkoleniowych, • przejrzysta i powszechnie dostępna informacja dla potencjalnych klientów firm edukacyjno – szkoleniowych, • silna pozycji klienta na rynku usług edukacyjno-szkoleniowych, • priorytetowe traktowanie firm spełniających warunki standardu w dostępie do środków publicznych.
Słabe strony	<ul style="list-style-type: none"> • Wprowadzanie systemu klasycznie rynkowego w biurokratycznym otoczeniu, • trudności z zapewnieniem samofinansowania systemu /szczególnie w początkowej fazie działania/, • niewielka grupa osób przygotowanych do podjęcia pracy w Agencji.
Szanse	<ul style="list-style-type: none"> • Poprawa jakości ofert i usług firm, • wykreowanie autentycznej konkurencji (rywalizacji o klienta) wśród firm edukacyjno-szkoleniowych, • interakcja Agencji i firm, • możliwość rozwoju systemu zarówno w regionie, jak też poprzez wprowadzenie podobnych systemów w innych województwach, a także objęcie przez niego całego kraju.
Zagrożenia	<ul style="list-style-type: none"> • Wprowadzenie całkowicie nowych zasad regulujących rynek usług edukacyjno – szkoleniowych i związana z tym możliwość odrzucenia, ewentualnie zdystansowania się przez środowisko firm edukacyjno-szkoleniowych, • oparcie jedynie na prawie regionalnym, • możliwość oddziaływań politycznych na Agencję, • możliwość naruszania niezależności działań Agencji, potencjalna podatność jej pracowników na rozmaite oddziaływania zewnętrzne, • brak doświadczeń w Polsce z działaniem podobnych systemów.

Należy podkreślić, iż dla potencjalnych użytkowników systemu, czyli firm, jak również ich klientów podstawową zaletą proponowanego rozwiązania jest wprowadzenie regulacji jakościowo-wynikowej na rynku usług edukacyjno-szkoleniowych. Dotychczas mamy bowiem do czynienia z sytuacją, w której nie zawsze decydujące znaczenie mają mechanizmy uczciwej konkurencji. Po wprowadzeniu proponowanego systemu klienci zainteresowani rzeczywistą poprawą posiadanych lub uzyskaniem nowych kwalifikacji i umiejętności otrzymają mapę informacyjną o firmach działających na rynku regionalnym. Z kolei właściciele firm otrzymają informację o warunkach, jakie winna spełnić ich instytucja zarówno w wymiarze bazowym, jak kadrowym, ale także efektywnościowym. Równocześnie pojawi się bardziej precyzyjny mechanizm przydzielania środków publicznych dla firm, dzięki priorytetom, jakie uzyskają firmy posiadające certyfikat spełnienia standardu. Dodatkowo – po raz pierwszy w Polsce – istotną rolę w standardzie spełnią kwestie związane z efektywnością prowadzonych działań edukacyjno-szkoleniowych, co winno mieć szczególne znaczenie w przypadku korzystania przez firmy ze środków publicznych. W przyszłości fundamentalnym warunkiem badania jakości oferty edukacyjno-szkoleniowej winno stać się właśnie sprawdzanie, w jakim stopniu wykorzystuje ona posiadany potencjał jakościowy dla uzyskiwania coraz wyższych efektów kształcenia⁹. Można oczekiwać, iż w przyszłości pojawi się certyfikat „firmy efektywnej” i stanie się najcenniejszym z wyznaczników jakości edukacji i szkoleń. Generalnie proponowany system odchodzi od dotychczasowych polskich doświadczeń w kierunku nie tylko urealnienia, ale także profesjonalizacji oraz obiektywizacji i niezależności działań certyfikacyjnych. Trzeba także zauważyć, że wprowadza on kompleksowy dla podmiotu edukacyjnego standard, co również stanowi novum w polskiej przestrzeni edukacyjno – szkoleniowej, na której funkcjonują je-

⁹ Dotychczas najszerzej takie rozwiązania stosowane są w edukacji formalnej (/w systemie oświaty) w Australii i Nowej Zelandii.

dynie standardy odnoszące się do konkretnych obszarów (głównie związanych z nauczaniem języków obcych i kształtowaniem umiejętności informatycznych).

Trzeba również podkreślić, iż w centrum projektowanego systemu znajdzie się klient (osoba korzystająca z usług firm edukacyjno-szkoleniowych), dla którego podejmowane będą działania regulujące rynek, w myśl działania „władzy kierującej się interesem klienta” (Osborne, Gaebler; 2005).

Sukces proponowanej koncepcji w Małopolsce może przyczynić się do wprowadzenia podobnych rozwiązań w innych regionach Polski, a także przyspieszyć prace nad kompleksowymi, krajowymi rozwiązaniami w zakresie kształcenia ustawicznego. Równocześnie sukces Małopolskiej Agencji może być stymulatorem powołania Krajowej Agencji Standaryzacji Usług Edukacyjno-Szkoleniowych, co byłoby klasycznym (niestety rzadko w Polsce stosowanym) wprowadzaniem ogólnopolskich rozwiązań po uzyskaniu wcześniejszych regionalnych doświadczeń. Dodatkowo powodzenie systemu standaryzowanych usług z niezależną Agencją może przyczynić się do przełamania obaw przed wprowadzaniem takich rozwiązań do klasycznej edukacji formalnej.

Bibliografia:

1. Chmielecka E. (red.), *Od europejskich do krajowych ram kwalifikacji*, Warszawa 2009.
2. Drogosz – Zabłocka E., *Potwierdzenie kwalifikacji – doświadczenia polskie*, Nauka i szkolnictwo wyższe, 1/33/2009 [s. 169–183].
3. *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym. Polska 2007*, Warszawa 2007.
4. Fukuyama F., *Budowanie państwa. Władza i ład międzynarodowy w XXI wieku*, Poznań 2005.
5. Górniak J., Worek B. (red.), *Kształcenie przez całe życie: perspektywa Małopolski*, Kraków 2008.
6. Herbst M., Herczyński J., Levitas A., *Finansowanie oświaty w Polsce – diagnoza, dylematy, możliwości*, Warszawa 2009.
7. Osborne D., Gaebler T., *Rządzić inaczej. Jak duch przedsiębiorczości przenika i przekształca administrację publiczną*, Poznań 2005.

8. Pascoe S. & R., *Education reform in Australia: 1992–1997*, The Education Reform and Management Publication Series, vol. I, no 2, Washington 1998.
9. Perris L., *Implementing Education Reform in New Zealand: 1987-1997*, The Education Reform and Management Publication Series, vol. 1 no. 1, Washington 1998.
10. Tooley J., Dixon P., Stanfield J., *Delivering Better Education: Market solutions educational improvement*, Adam Smith Institute, London 2003.
11. Tuck R., *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy makers*, Skills and Employability Department, International Labour Office 2007.
12. Woodhead Ch., *The standards of today. And how to raise them to the standards of tomorrow*, Adam Smith Institute, London 2002.

Summary

Chapter presents a design of a regional /Małopolska/ system of educational and training services based on their standard. The role of the standard in the strengthening of the client's position on the market of educational and training services has been emphasised as well as the market regulatory function of the standard. The content of the chapter presents a model of a standard that has universal characteristics. The model takes into consideration not only the quality potential of the educational company but also its effectiveness and access to full and reliable information about the educational and training offer of the company, which is extremely important for its potential clients. A vital part of the proposed standard is the possibility of drawing up a contract that regulates mutual obligations between a person interested in the training and a training company.

An important part of the text is the description of the implementation as well as of the perspectives of the functioning of the regional system with the standard, with outlining the possibilities of its implementation in other Polish voivodeships and in the whole country. A key element for the presented system is an independent regional Agency for Standardization of the Educational and Training Services. The text shows the structure of the Agency, its relations with the administration,

labour market institutions, companies and educational entities, taking into particular account the conditions which the Agency's independence will be based on. The entire issue is located within the existing formal, legal and financial conditionings. In the final part of the chapter a synthetic SWOT analysis of the proposed system is presented as well as the diagnosis of the condition of the environment in which it can be implemented.

Modele procesu oceny jakości usług edukacyjno-szkoleniowych

Roman Batko

Uniwersytet Jagielloński

Wstęp

Chcąc przeprowadzić charakterystykę obecnego rynku szkoleń w Polsce, trzeba podkreślić dużą, niespotykaną wcześniej podaż środków na szkolenia (w znacznym stopniu wynika to z finansowania szkoleń z Europejskiego Funduszu Społecznego), przy jednoczesnym braku jakichkolwiek porównywalnych metod oceny i weryfikacji firm świadczących usługi szkoleniowe. Obok bardzo dobrych, posiadających świetną kadre i prowadzących szkolenia na wysokim merytorycznie poziomie, są liczne firmy, które wyłącznie rywalizują ceną, nie dostarczając wartościowego produktu dla klientów. Można wyjść z takiego założenia, że - jak każdą działalność gospodarczą - słabe firmy wyeliminuje rynek. W długiej perspektywie może to być zasadne twierdzenie, ale w krótkiej (czy też jednostkowej - dla konkretnego klienta), niestety, zawodzi. Podmioty zamawiające szkolenia nie zawsze potrafią ocenić ich jakość, nie mają doświadczeń, wskaźników do oceny i porównywania, są często zagubione i zdezorientowane już na etapie wyboru. Jednym z możliwych rozwiązań, mających na celu poprawę jakości usług edukacyjno-szkoleniowych, jest opracowanie i wdrożenie standardu, który zawierałby kluczowe wymagania zarówno

dla procesu edukacyjno - szkoleniowego, jak i efektów kształcenia, a także systemu weryfikacji i oceny stosowania się firm edukacyjno - szkoleniowych do przyjętych standardów. W rozdziale tym zaprezentowane zostaną wyniki modelowania procesu oceny jakości usług edukacyjno-szkoleniowych. Zasady przyznawania znaku jakości oparte zostały na międzynarodowych standardach poświęconych ocenie jednostek akredytujących PN-EN ISO/IEC 17011:2005, akredytacji jednostek certyfikujących PN-EN ISO 17021:2007 oraz na wymaganiach związanych z przeprowadzaniem audytu wewnętrznego systemów zarządzania jakością PN-EN ISO 19011:2003, a także w oparciu o polskie i międzynarodowe dobre praktyki oraz dokumenty (Polskie Centrum Akredytacji: www.pca.gov.pl; European Accreditation EA: www.european-accreditation.org; International Accreditation Forum IAF: www.iaf.nu).

Kluczowym zagadnieniem jest stworzenie instytucjonalnych ram dla akredytacji jednostki, które spełniając określone poniżej wymagania, mogą prowadzić proces certyfikacji i przyznawania instytucjom szkoleniowym znaku jakości. Ponieważ wielokrotnie będę posługiwał się pojęciem akredytacji i certyfikacji, chciałbym zaproponować następujące rozumienie tych pojęć:

akredytacja – zewnętrzny proces oceny, mający na celu poświadczenie kompetencji starającej się o akredytację jednostki do świadczenia objętych przedmiotem akredytacji usług (w tym przypadku – usług certyfikacyjnych),

certyfikacja – zewnętrzny proces oceny, w wyniku którego badana jest zgodność usługi z przyjętym standardem; najczęściej wiąże się z formalnym wyróżnieniem – przyznaniem znaku spełnienia standardu itd.

Jednostka akredytacyjna – Agencja Standaryzacji Usług Edukacyjno-Szkoleniowych

W projektowanym modelu kluczowe miejsce pełnić powinna Agencja Standaryzacji Usług Edukacyjno-Szkoleniowych (w dalszej części tekstu zwana Agencją). Byłby to niezależny od administracji oraz firm ubiegających się o akredytację, samofinansujący

się podmiot, zajmujący się oceną potencjału i systemu zarządzania jakością jednostek, które ubiegałyby się o certyfikację firm szkoleniowych. Konieczne jest, zwłaszcza w pierwszym okresie funkcjonowania Agencji, zapewnienie jej finansowania ze źródeł zewnętrznych, np. programów i funduszy UE.

W skład Agencji wchodziłoby uznani specjaliści w zakresie zarządzania, którzy oprócz udokumentowanego dorobku naukowego i/lub praktyki musieliby zdać test zawierający pytania z zakresu przywołanych norm oraz przyjętego standardu jakości usług firm szkoleniowych i na tej podstawie uzyskaliby licencję. Agencja byłaby powoływana uchwałą Sejmiku Samorządowego. Projekt uchwały w sprawie powołania Agencji przygotowywałby Zarząd. Trzyletnia kadencyjność powinna dotyczyć jej dyrektora. Agencja corocznie składałaby sprawozdanie ze swojej pracy i byłaby finansowana na zasadzie opłacania wykonywanych przez nią zadań przez podmiot zamawiający owo zadanie. Podstawowe zadanie Agencji byłoby związane z przyznawaniem akredytacji dla jednostek ubiegających się o certyfikację firm szkoleniowych, co wiązałoby się z wykonywanymi przez jej pracowników audytami oraz rozpatrywaniem skarg i reklamacji na pracę zarówno jednostek certyfikujących, jak i jakość usług świadczonych przez certyfikowane firmy szkoleniowe.

Wprowadzenie takiej dwuinstancyjnej struktury – jednostka akredytacyjna i jednostki certyfikujące, ma na celu urynkowanie usługi przyznawania znaku jakości, a co za tym idzie, urealnienie ceny takiej usługi oraz skrócenie czasu oczekiwania na audyty. Jednostka akredytacyjna ma być zatem strażnikiem systemu oraz jednostką odwoławczą, niemniej jednak – w przypadku braku zainteresowania ze strony rynku usługami certyfikacyjnymi, Agencja przejęłaby ich funkcję i prowadziła audyty certyfikacyjne. Doprowadziłoby to do spłaszczenia systemu, ale też, być może, spowodowało mniejszą dostępność usługi. Obserwacja rynku pozwoli w okresie kilku miesięcy zorientować się o jakiej skali zainteresowania – zarówno po stronie firm szkoleniowych, jak i podmiotów ubiegających się o akredytację – możemy mówić.

Agencję obowiązywałyby powszechnie uznawane zasady dotyczące jednostek akredytujących i certyfikujących jakość usług i wyrobów, czyli

- **bezstronność**, rozumiana jako brak konfliktu interesów, zwłaszcza interesów finansowych i familiarności pomiędzy audytującym i audytowanym,
- **kompetencje**, zarówno jednostki, jak i personelu rozumiane jako zdolność do stosowania wiedzy i umiejętności,
- **odpowiedzialność** za obiektywizm procesu akredytacji,
- **otwartość**, rozumiana jako zapewnienie publicznego dostępu (BIP, strona www) o procesie akredytacji i udzielonych akredytacjach
- **zachowanie poufności** – wprowadzenie mechanizmów zapewniających ochronę danych osobowych i innych zdobytych podczas audytu poufnych informacji o kliencie,
- oraz **reagowanie na skargi** oznacza wprowadzenie procedur gwarantujących obiektywne i szybkie reagowanie na skargi i reklamacje klientów (PN-EN ISO 17021:2007).

Określając podstawy prawne i instytucjonalne Agencji, należy przyjąć następujące założenia:

1. Regionalna Agencja Standaryzacji Usług Edukacyjno-Szkoleniowych działa na podstawie powołania w drodze uchwały Sejmiku Województwa. Jej dyrektora powołuje Zarząd Województwa;
2. Agencja ma osobowość prawną uzyskaną poprzez wpis do KRS i działa na terenie Polski;
3. Agencja jest instytucja samofinansująca, przy czym w pierwszym roku działania, jeżeli nie zostanie jej zapewnione finansowanie ze źródeł zewnętrznych, np. programów i funduszy UE, powinna uzyskać wsparcie lokalowe oraz pożyczkę na rozpoczęcie swojej działalności od Zarządu Województwa;

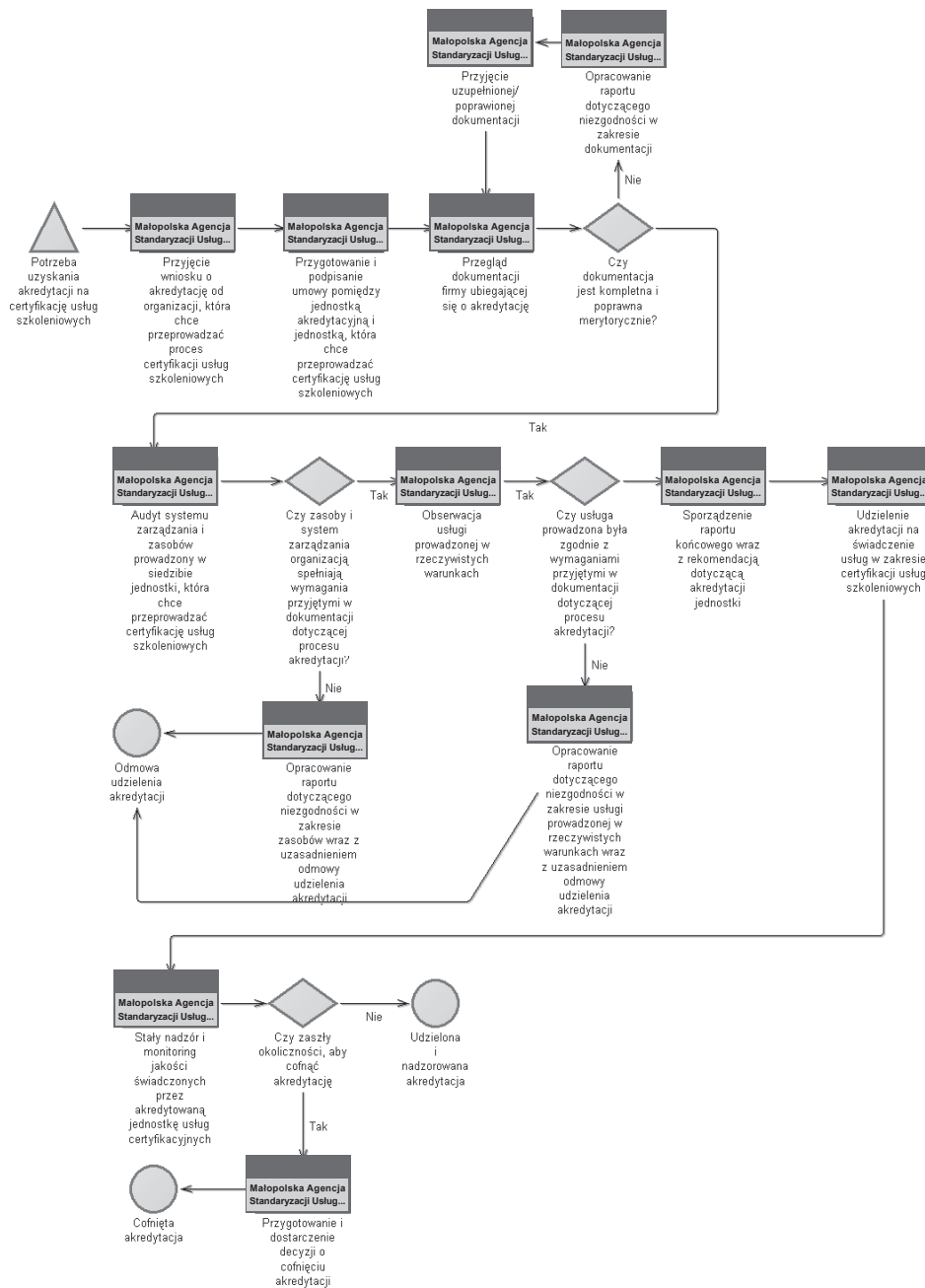
4. Agencja udzielać będzie akredytacji na certyfikację usług szkoleniowych według przyjętego regionalnego standardu, przy czym, jeśli to rozwiązanie się sprawdzi, może również udzielać akredytacji na inne rodzaje usług certyfikacyjnych, w zależności od oczekiwań rynku i możliwości kadrowych.



Rys. 1 Struktura podmiotów uczestniczących w procesie akredytacji, certyfikacji i oceny jakości firm szkoleniowych, opr. własne

Proces akredytacji jednostki certyfikacyjnej

Jak już pisałem, urynkowienie procesu oceny jakości firm szkoleniowych wymaga zainteresowania jak największej grupy jednostek, które chciałyby świadczyć usługi certyfikacyjne. Na Rys. 2 prezentuję model akredytowania takich jednostek przez Regionalną Agencję Akredytacyjną.



Rys. 2 Proces akredytacji jednostek certyfikacyjnych, opr. własne

Agencja podejmuje czynności akredytacyjne na wniosek jednostki, która chce uzyskać certyfikację i po opłaceniu przez nią umownych kosztów procesu akredytacji (cennik akredytacji powinien być jawny, łatwo dostępny i prosty w interpretacji).

Proces akredytacji odbywa się zawsze na podstawie pisemnej umowy pomiędzy stronami i obejmuje:

- przegląd dokumentacji firmy ubiegającej się o akredytację,
- audyt zasobów prowadzony w siedzibie podmiotu,
- obserwację usługi prowadzonej w rzeczywistych warunkach,
- stały nadzór i monitoring jakości świadczonych usług.

Dokumentacja złożona przez firmę ubiegającą się o akredytację powinna zawierać:

- wniosek na formularzu zamieszczonym na stronie Agencji,
- opis systemu zarządzania oparty na standardzie ISO 9001:2008 lub innym równorzędnym, w postaci dokumentów strategicznych, polityk, procedur certyfikacyjnych i działań doskonalących.

Agencja musi ustanowić procedury pozwalające jej sprawować nadzór nad dokumentacją zarówno własną, jak i klientów zwłaszcza w kontekście ochrony danych osobowych i informacji poufnych.

Agencja informuje klienta o wpłynięciu wniosku i o osobie odpowiedzialnej za prowadzenie jego sprawy. W przypadku niekompletności wniosku lub innych wad formalnych informuje o tym klienta pisemnie i oczekuje 30 dni na usunięcie wad.

Zespół powołany do oceny jest co najmniej dwuosobowy. Każdorazowo wyznaczony jest w zespole audytor wiodący. Zespół ten dokonuje przeglądu dokumentacji i na tej podstawie sporządza raport oraz plan dalszych działań u klienta. Jeżeli dokumentacja jest niezgodna z wymaganiami normy ISO 9001:2008 lub innego równorzędnego systemu zarządzania jakością wdrożonego przez klienta, Agencja informuje go o tym i oczekuje do 30 dni roboczych na uzupełnienie braków.

Audyt systemu i zasobów przeprowadzony w siedzibie firmy oraz obserwacja usługi prowadzonej w rzeczywistych warunkach ma na celu potwierdzenie zgodności deklaracji klienta audytu z prowadzoną praktyką.

W przypadku wystąpienia niezgodności, która zostanie zakwalifikowana przez zespół audytujący jako taka, która ma istotny wpływ na jakość wyników działania lub stwarza poważne zagrożenie interesów klientów ocenianej organizacji lub zainteresowanych stron, podejmuje się pisemną decyzję o konieczności przeprowadzenia ponownego audytu, w ustalonym terminie, który pozwoli na skuteczne usunięcie niezgodności.

Po przeprowadzonej ocenie audytor wiodący sporządza raport, który zawiera opis procesu audytu, ustalenia oraz rekomendację do uzyskania akredytacji.

Na podstawie raportu dyrektor Agencji podejmuje w ciągu 14 dni decyzję o udzieleniu/nieudzieleniu akredytacji. Od decyzji Agencji istnieje droga odwoławcza poprzez Zarząd Województwa.

Akredytacja ma formę umowy pomiędzy Agencją a podmiotem, który ją uzyskał, określający prawa i obowiązki wynikające z uzyskanej akredytacji.

Agencja zobowiązana jest do prowadzenia i aktualizacji wykazu firm, które uzyskały akredytację.

Akredytacja udzielana jest na okres 3 lat, przy czym jakość usług świadczonych przez akredytowane podmioty jest stale monitorowana poprzez system skarg i reklamacji, przegląd witryny oceny firm szkoleniowych, a także planowane coroczne audyty nadzoru, które przebiegać będą według schematu opisanego powyżej.

W przypadku cofnięcia akredytacji Agencja niezwłocznie informuje o tym fakcie na swojej stronie www oraz pisemnie wszystkie firmy szkoleniowe, które uzyskały certyfikaty jakości za pośrednictwem tej firmy.

Wymagania, które poniżej zostaną zaprezentowane w odniesieniu do jednostek ubiegających się o akredytację, która pozwoliłaby im świadczyć usługi certyfikacyjne mają w całości zastoso-

wanie w odniesieniu do Regionalnej Agencji Standaryzacji Usług Edukacyjno-Szkoleniowych, jeśli świadczyłaby ona również takie usługi (chodzi o przypadek wspomniany powyżej, gdyby nie było wystarczającego zainteresowania rynku uzyskaniem akredytacji i świadczeniem usług certyfikacyjnych).

Jednostki certyfikujące – przyznające Regionalny Znak Jakości

Jednostkę certyfikującą obowiązują również ogólne zasady mające zastosowanie w przypadku jednostki akredytacyjnej, czyli bezstronność, kompetencje, odpowiedzialność, otwartość, zachowanie poufności oraz reagowanie na skargi. Jeśli chodzi o sposób zorganizowania oraz ustanowienie procedur zarządczych, jednostka taka powinna spełniać następujące wymagania:

I. Organizacja

1. Osobowość prawna

Organizacja ubiegająca się o uzyskanie akredytacji na certyfikację usług szkoleniowych według regionalnego standardu musi mieć osobowość prawną, co oznacza, że posiada wpis w KRS, który związany jest z podejmowaną działalnością.

Organizacja musi działać na rynku od co najmniej roku w momencie złożenia wniosku o akredytację.

2. Struktura organizacyjna.

Organizacja, jeśli działalność audytowa nie jest jej jedyną formą działalności, musi wyodrębnić dział zajmujący się wyłącznie certyfikacją i powołać jego dyrektora, który będzie reprezentował organizację podczas wszelkich działań audytowych, kontrolnych i reklamacyjnych, a także będzie odpowiadał za realizację przyjętych polityk i funkcjonowanie systemu zarządzania jakością.

3. Zarządzanie bezstronnością

Organizacja prowadzić będzie rejestr wszelkich konfliktów interesów zarówno swoich, jak i pracowników zatrudnionych w organizacji. Konflikt interesów dotyczyć może spraw finansowych lub familiarności. Poprzez politykę bezstronno-

ści organizacja zapewni wysoki poziom odpowiedzialności pośród swoich pracowników za rozpoznawania konfliktu interesów i zgłaszanie go, aby uniknąć dwuznacznych sytuacji podczas działań certyfikacyjnych.

II. Zasoby ludzkie i materialne

1. Odpowiedzialność kierownictwa

Kierownictwo organizacji odpowiedzialne jest za:

- zabezpieczenie niezbędnych zasobów do świadczenia działalności certyfikacyjnej,
- ustanowienie polityk: jakości, bezstronności i poufności, wdrożenie ich i zapewnienie świadomości ich treści wśród wszystkich pracowników,
- ustanowienie i wdrożenie systemu zarządzania jakością, zwłaszcza w zakresie procedur wymaganych i określonych w pkt. VI.2,
- podejmowanie działań doskonalących wynikających ze zidentyfikowanych niezgodności.

2. Określanie kompetencji personelu zaangażowanego w proces certyfikacji

Kompetencje, a także uprawnienia i odpowiedzialności personelu zaangażowanego w proces certyfikacji i funkcjonowanie systemu zarządzania jakością muszą zostać pisemnie określone, a także pisemnie potwierdzone powinno zostać spełnienie zdefiniowanych kompetencji przez zatrudnioną kadrę.

3. Prowadzenie udokumentowanych i ocenianych pod kątem efektywności szkoleń dla personelu

Organizacja powinna rozpoznawać potrzeby szkoleniowe swojego personelu, na tej podstawie planować szkolenia, realizować je i oceniać pod kątem efektywności. Proces ten musi być dokumentowany.

4. Zasady dotyczące outsourcingu usług

W uzasadnionych przypadkach organizacja może zlecać na zewnątrz niektóre elementy swojej usługi. Należy wtedy zapewnić w sposób udokumentowany kompetencje zleceniobiorcy

do wykonania danych czynności, a także potwierdzić fakt przestrzegania wszystkich polityk, procedur i systemowych rozwiązań w zakresie akredytowanego przedmiotu usługi.

5. Wymagania w zakresie infrastruktury

Organizacja powinna zapewnić i utrzymywać infrastrukturę pozwalającą świadczyć usługi na wyspecyfikowanym poziomie. Infrastruktura ta ma zabezpieczyć łatwy kontakt z klientami i Agencją, a także bezpieczeństwo gromadzonej dokumentacji.

III. Zarządzanie informacjami dla klientów

1. Prowadzenie witryny www z aktualnymi i łatwo dostępnymi informacjami, drukami, formularzami i cennikami związanymi z procesem certyfikacji

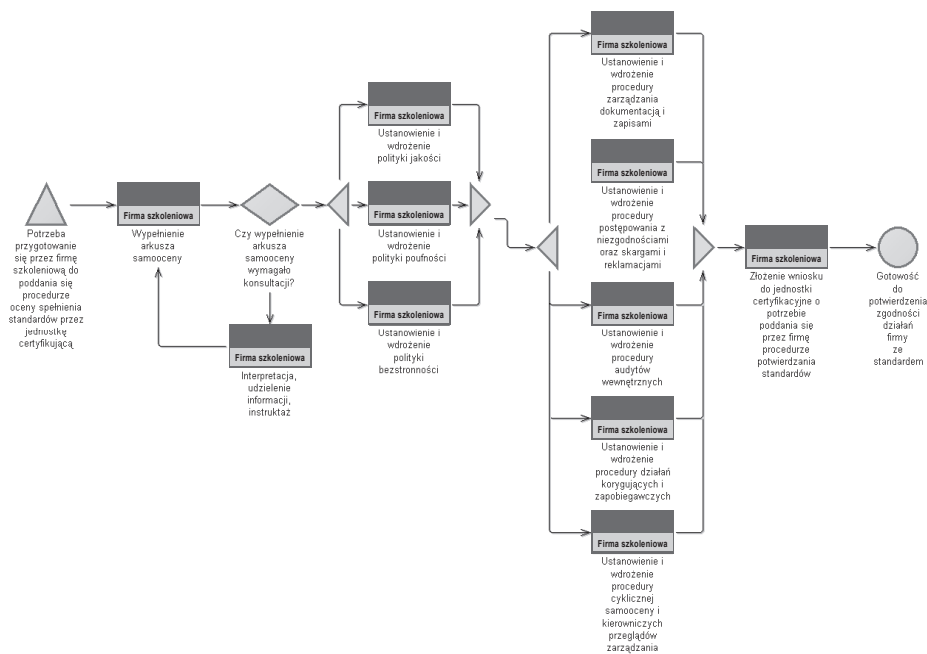
Organizacja prowadzi i na bieżąco aktualizuje witrynę www zawierającą niezbędne informacje dla klientów ubiegających się o certyfikację, małopolski standard w zakresie jakości usług szkoleniowych oraz niezbędne w procesie certyfikacji druki i formularze. Strona www umożliwia również łatwe zamieszczenie skargi lub reklamacji.

2. Prowadzenie na stronie www wykazu certyfikowanych firm
Organizacja prowadzi i na bieżąco aktualizuje na stronie www wykaz certyfikowanych firm oraz procedurę składania reklamacji i skarg związanych ze świadczonymi przez nie usługami.

Przygotowanie się firmy szkoleniowej do poddania się procedurze oceny spełnienia standardów przez jednostkę certyfikującą

Firma szkoleniowa, która zamierza poddać się procedurze certyfikacji jakości usług szkoleniowych powinna przygotować się do tej czynności poprzez wieloetapowe działania, które pozwolą jej spełnić wymagania zawarte w standardzie.

Przebieg procesu przygotowań firmy szkoleniowej do uzyskania Regionalnego Znaku Jakości został zobrazowany na Rys. 3.



Rys. 3. Proces przygotowania firmy szkoleniowej do certyfikacji na zgodność ze standardem, opr. własne

Kluczowe działania wymagane w tym procesie polegają na:

- Wypełnieniu arkusza samooceny, który jest dostępny na stronie jednostek certyfikacyjnych i Regionalnej Agencji Standaryzacji Usług Edukacyjno- Szkoleniowych. W opisie arkusza samooceny, jak i oczywiście w samym standardzie, ustalone są jednoznaczne reguły spełnienia sparymetryzowanych wymogów normy. Samoocena staje się narzędziem coraz powszechniej stosowanym nie tylko przez organizacje biznesowe, ale też przez administrację publiczną. CAF, samoocena przyjęta, jako Wspólna Metoda Oceny (Common Assessment Framework) stanowi dzisiaj jedno z najszerzej wykorzystywanych narzędzi w polskiej i europejskiej administracji publicznej (Wspólna Metoda Oceny. Doskonalenie organizacji poprzez samoocenę, 2008). Arkusz samooceny

pozwała zorientować się firmie, jakie są jej mocne i słabe strony, umożliwiła również stosowanie benchmarkingu branżowego, a zatem służy upowszechnianiu standardu. Regionalna Agencja Standaryzacji Usług Edukacyjno-Szkoleniowych pełni również rolę ekspercką – odpowiada systematycznie na wszelkie pytania firm szkoleniowych, udziela informacji, jak poszczególne elementy systemu zależą od siebie.

- Firma szkoleniowa musi ustanowić polityki: jakości, bezstronności i poufności.
 - Polityka jakości jest deklaracją składaną klientom przez kierownictwo firmy szkoleniowej. Poświęcona jest zagadnieniom jakości, najczęściej poprzez wskazanie celów jakościowych, których osiągnięcie staje się zadaniem strategicznym firmy, a klientów bierze się tu na świadków takiego zamierzenia. Polityka jakości ma oczywiście charakter działania wizerunkowego, ale wywiązywanie się firmy z deklaracji, które w polityce zostały zgłoszone, podlegają audytom zewnętrznym.
 - Polityka bezstronności polega na ustanowieniu przejrzystych zasad i procedur, tak aby działania firmy budziły zaufanie i eliminowały potencjalny konflikt interesów.
 - Polityka poufności to deklaracja nieujawniania wiedzy dotyczącej podmiotu, który zlecił usługę szkoleniową. Wdrożenie tych polityk, a także zapewnienie świadomości ich treści wśród wszystkich pracowników jest warunkiem koniecznym przed przystąpieniem do procesu certyfikacji.
- Firma szkoleniowa musi stworzyć procedury wymagane przez standard, czyli:
 - zarządzania dokumentacją i zapisami,
 - postępowania z niezgodnościami oraz skargami i reklamacjami,
 - audytów wewnętrznych,

- działań korygujących i zapobiegawczych,
- i kierowniczych przeglądów zarządzania.

Organizacja ustanawia w postaci pisemnej i dokumentuje stosowanie powyższych procedur.

Przebieg procesu certyfikacji (przyznawania Regionalnego Znak Jakości)

Firmy szkoleniowe, które po zapoznaniu się ze standardem i wdrożeniu go chcą się ubiegać o Regionalny Znak Jakości mający być symbolem potwierdzającym spełnienie standardu inicjują proces certyfikacji, który przedstawiony został na Rys. 4

- Postępowanie z wnioskiem

Organizacja przyjmuje wnioski od klienta zainteresowanego procesem certyfikacji. Wzór wniosku znajduje się na stronie www jednostki certyfikacyjnej oraz Agencji.

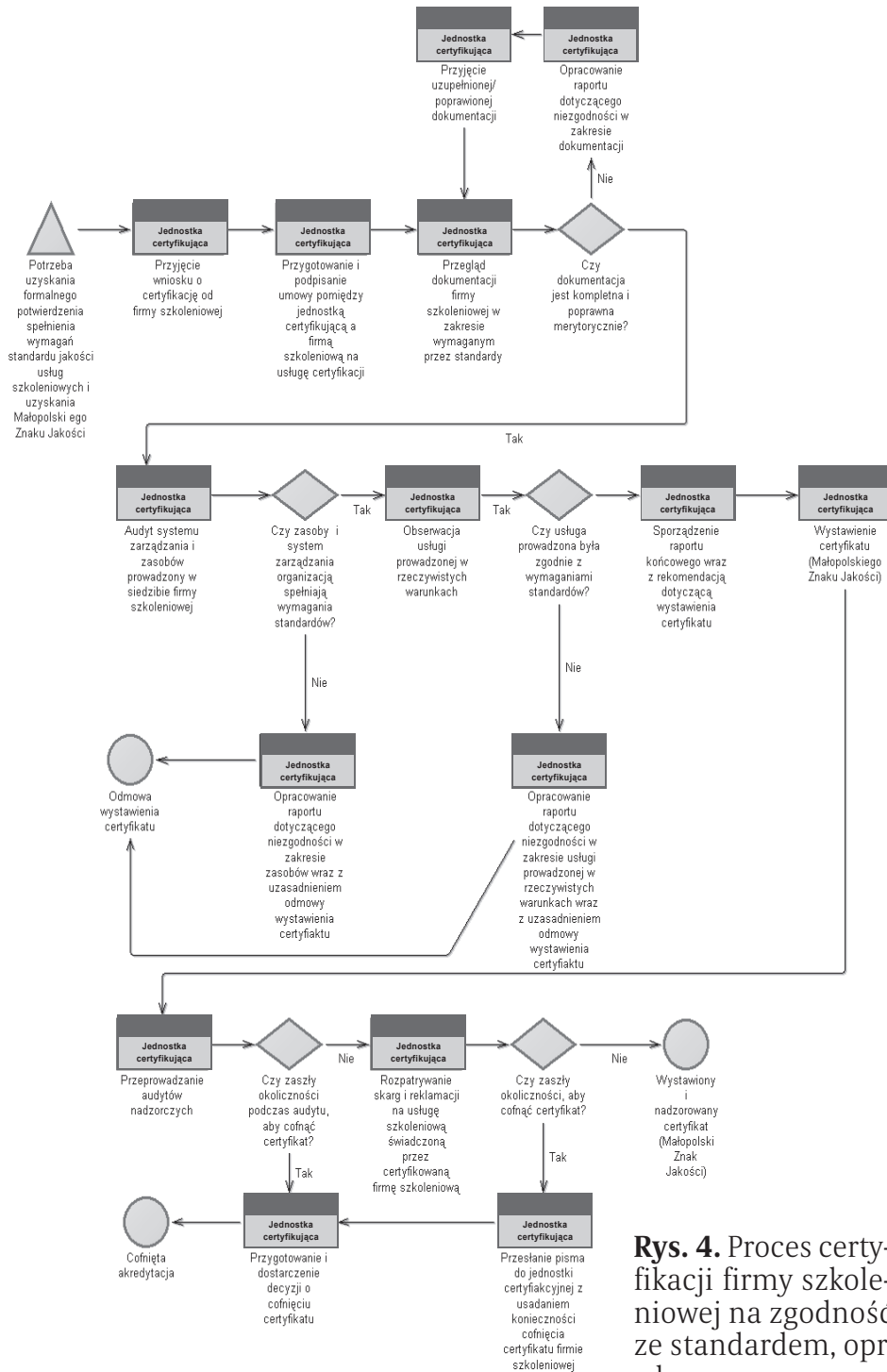
Zespół powołany do oceny jest co najmniej dwuosobowy. Każdorazowo wyznaczony jest w zespole audytor wiodący.

Jednostka certyfikująca informuje klienta o wpłynięciu wniosku i o osobie odpowiedzialnej za prowadzenie jego sprawy. W przypadku niekompletności wniosku lub innych wad formalnych informuje o tym klienta pisemnie i oczekuje 30 dni na usunięcie wad.

- Ocena dokumentacji klienta

Dokumentacja złożona przez firmę ubiegającą się o certyfikację powinna zawierać:

- samoocenę sporządzoną według zamieszczonego na stronie www jednostki certyfikacyjnej i Agencji wzoru, a mającą na celu określenie stopnia spełnienia wymogów regionalnego standardu
- inne dokumenty, procedury, rozwiązania systemowe, certyfikaty itp., które są wymagane przez małopolski standard lub mogą przyczynić się do świadczenia usług na wysokim poziomie jakościowym.



Rys. 4. Proces certyfikacji firmy szkoleniowej na zgodność ze standardem, opr. własne

Zespół dokonuje przeglądu dokumentacji i na tej podstawie Zespół dokonuje przeglądu dokumentacji i na tej podstawie sporządza raport oraz plan dalszych działań u klienta. Jeżeli dokumentacja jest niezgodna z wymaganiami standardu lub samoocena nie została przeprowadzona prawidłowo przez klienta, jednostka certyfikująca informuje go o tym i oczekuje do 30 dni roboczych na uzupełnienie braków.

- Audyt w siedzibie klienta oraz ocena procesu świadczenia usługi szkoleniowej w warunkach rzeczywistych. Audyt systemu i zasobów przeprowadzony w siedzibie firmy oraz obserwacja usługi prowadzonej w rzeczywistych warunkach ma na celu potwierdzenie zgodności deklaracji klienta audytu z prowadzoną praktyką.

W przypadku wystąpienia niezgodności, która zostanie zakwalifikowana przez zespół audytujący jako taka, która ma istotny wpływ na jakość wyników działania lub stwarza poważne zagrożenie interesów klientów ocenianej organizacji lub zainteresowanych stron, podejmuje się pisemną decyzję o konieczności przeprowadzenia ponownego audytu, w ustalonym terminie, który pozwoli na skuteczne usunięcie niezgodności.

- Przygotowywanie raportów i udzielanie certyfikacji
Po przeprowadzonej ocenie audytor wiodący sporządza raport, który zawiera opis procesu audytu, ustalenia oraz rekomendację do uzyskania akredytacji.

Na podstawie raportu dyrektor jednostki certyfikacyjnej podejmuje w ciągu 14 dni decyzję o udzieleniu/nieudzieleniu certyfikatu.

Od decyzji jednostki certyfikacyjnej istnieje droga odwoławcza poprzez Małopolską Agencję Akredytacyjną.

Certyfikat ma formę umowy pomiędzy Agencją a podmiotem, który ją uzyskał, określający prawa i obowiązki wynikające z uzyskanej certyfikacji.

Jednostka certyfikująca zobowiązana jest do prowadzenia i aktualizacji wykazu firm, które uzyskały akredytację.

- Audyty nadzoru.

Certyfikat udzielany jest na okres 3 lat, przy czym jakość usług świadczonych przez akredytowane podmioty jest stale monitorowana poprzez system skarg i reklamacji, przegląd witryny oceny firm szkoleniowych, a także planowane coroczne audyty nadzoru, które przebiegać będą według schematu opisanego powyżej.

Rozpatrywanie skarg i reklamacji związanych z działalnością certyfikowanych firm szkoleniowych oraz monitoring jakości usług świadczonych przez firmy szkoleniowe poprzez analizę wpisów w internetowej witrynie oceny firm szkoleniowych

1. Rozpatrywanie skarg i reklamacji na działalność firm szkoleniowych Organizacja powinna ustanowić procedurę postępowania z reklamacjami i skargami na usługi certyfikowanych firm szkoleniowych i podejmować niezwłocznie działania po każdym takim zgłoszeniu.

Regionalna Agencja Certyfikacyjna przyjmuje skargi i reklamacje w zakresie pracy jednostek certyfikacyjnych, jak również jakości usług szkoleniowych składanych przez:

- klientów certyfikowanych firm szkoleniowych na jakość otrzymanej usługi,
- firmy szkoleniowe na decyzje pracowników jednostek certyfikacyjnych,
- firmy szkoleniowe na nierzetelność organizacji zamawiających u nich konkretną usługę szkoleniową oraz nierzetelnych indywidualnych klientów,
- firmy szkoleniowe na inne firmy stosujące nieuczciwe zasady konkurencji.

Do rozpatrywania skarg na decyzje pracowników Agencji upoważniona byłaby komórka nadzoru wewnętrznego Regionalnego

Urzędu Marszałkowskiego, a ostateczne decyzje na podstawie zgromadzonego materiału podejmowałby Zarząd Województwa.

2. Monitoring jakości usług świadczonych przez firmy szkoleniowe poprzez analizę wpisów w internetowej witrynie oceny firm szkoleniowych

Organizacja powinna na bieżąco monitorować jakość usług certyfikowanych firm szkoleniowych poprzez analizę wpisów w internetowej witrynie oceny firm szkoleniowych. Monitoring jakości usług świadczonych przez instytucje szkoleniowe spełniające założenia regionalnego standardu będzie umożliwiała witryna internetowa, działająca na podstawie mechanizmów aukcji internetowych, a zwłaszcza mechanizmów zarządzania reputacją opracowanych przez firmę eBay.

- Taka strona internetowa będzie przekazywać informacje o samym standardzie, korzyściach posiadania i wymaganiach do spełnienia, a także zawierać będzie rejestr instytucji szkoleniowych posiadających standard i umożliwiać będzie dokonywanie oceny ich usług.
- Strona internetowa będzie uzupełniać działanie innych narzędzi marketingowych stosowanych do rozpowszechniania informacji o standardzie, takich jak reklama w prasie lokalnej lub krajowej, w telewizji regionalnej, na plakatach czy ulotkach.
- Spis instytucji szkoleniowych będzie stale aktualizowany, tak aby na stronie znajdowały się tylko te organizacje, które posiadają certyfikat. Strona będzie spełniać wszystkie wymagania dotyczące poufności danych (Ustawa o ochronie danych osobowych), będzie miała swój regulamin i opracowaną pomoc dla użytkowników systemu, ułatwiającą poruszanie się po poszczególnych zakładkach.
- Zamieszczona ocena usług szkoleniowych będzie pełniła rolę informacyjną dla osób poszukujących szkolenia oraz

dla firm, które w przyszłości chciałyby uzyskać certyfikację oferowanych przez siebie usług. Będzie pełniła także rolę komunikacyjną poprzez udostępnienie użytkownikom (po zalogowaniu) dodawania komentarzy.

- Kategorie zamieszczonych informacji będą dostosowane do różnych odbiorców:
 - Instytucje szkoleniowe – poszukiwanie informacji o samym standardzie i o jego wymaganiach, możliwość uzyskania informacji służącej benchmarkingowi (choćby informacji o konkurencyjnych firmach, które uzyskały certyfikat jakości);
 - Audytorzy, pracownicy jednostek certyfikacyjnych i Agencji – zapoznawanie się z opiniami i ocenami uczestników odbytych szkoleń;
 - Potencjalni uczestnicy szkoleń – poszukiwanie informacji na temat dobrych jakościowo usług szkoleniowych oraz firm szkoleniowych spełniających standard;
 - Uczestnicy szkoleń – możliwość oceny usługi szkoleniowej, w której brali udział;
 - Pracownicy działów HR z firm z rynku i urzędów – poszukiwanie informacji o usługach szkoleniowych i wiarygodnych firmach szkoleniowych.
- Strona www, po rejestracji i uzyskaniu loginu i hasła, umożliwi użytkownikom zamieszczanie ocen i komentarzy do odbytego szkolenia. Interfejs powinien zawierać intuicyjne mechanizmy wyszukiwania informacji, a także wizualizację pozwalającą szybko zorientować się w ocenie reputacji firm (np. system przyznawanych „gwiazdek”).
- Odpowiedzialność za opracowanie strony, umieszczenie wszelkich niezbędnych treści, aktualizację i administrowanie stroną spoczywać będzie na Agencji. Zadaniem administratora będzie weryfikowanie oceniających (w tym

sprawowanie pieczy nad danymi osobowymi) w celu wyeliminowania lub ograniczenia negatywnych zachowań potencjalnych użytkowników, takich jak nieuczciwa konkurencja czy używanie wulgaryzmów w komentarzach.

- Rejestr firm szkoleniowych powinien być interaktywny, co oznacza nie tylko odsyłanie do strony domowej danej firmy, ale też umożliwienie jej na tej witrynie dokonywania wpisów, aktualizacji danych teleadresowych i oferty, prowadzenia działań marketingowych.
- Zamieszczona na stronie baza powinna umożliwiać wyszukiwanie usług szkoleniowych, instytucji szkoleniowych oraz przegląd ocen i opinii poprzednich uczestników szkoleń.

Strona będzie umożliwiać dodawanie komentarzy do ocen, na które przedstawiciele instytucji szkoleniowych mogliby odpowiadać, prowadząc w ten sposób dialog z użytkownikami systemu. Wiadomości te powinny być filtrowane (ale nie kontrolowane) przez administratora systemu, aby utrzymać odpowiednią kulturę słowa i dyskusji.

Zakończenie

Zagadnienie oceny firm świadczących usługi edukacyjno-szkoleniowe wywołuje emocje w samym środowisku tych podmiotów. Podczas kilku warsztatów poświęconych tej tematyce zgłaszano wątpliwości, czy zastosowanie mechanizmów administracyjnej oceny, obok mechanizmów rynkowych (popytu i podaży) jest rzeczywiście konieczne. Czy wprowadzenie standardu i przyznawanie Regionalnego Znak Jakości nie stanie się narzędziem nieuczciwej eliminacji pewnych podmiotów z rynku? Równocześnie duże firmy szkoleniowe wskazywały na nieuczciwą konkurencję wykorzystującą niewiedzę o rynku i profesjonalnych standardach rzetelnego świadczenia usług firm zlecających szkolenia i oferujących usługi pozbawione jakości. Zaprezentowane w tym rozdziale systemowe

rozwiązanie dotyczące stworzenia mechanizmów wyłaniania firm certyfikacyjnych i uzyskiwania Regionalnego Znak Jakości jest jedną z propozycji bazującą na międzynarodowych standardach ISO 9001 i 17011, 17021 i 19011, a także na bazie dobrych praktyk międzynarodowych instytucji, takich jak EFQM czy polskie i światowe centra akredytacji.

Standard wraz z mechanizmami oceny i monitorowania jakości usług powinien pełnić rolę przewodnika dla firm, które zamierzają doskonalić jakość swoich usług, także tych, które rozpoczynają działalność. Dla potencjalnych uczestników szkoleń powinien być natomiast podstawą reklamacji i roszczeń, jeśli usługa nie spełniałaby zadeklarowanych parametrów

Bibliografia:

1. PN-EN ISO 9000:2006 Systemy zarządzania jakością. Podstawy i terminologia (2006), Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa.
2. PN-EN ISO 9001:2009 Systemy zarządzania jakością. Wymagania (2009), Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa.
3. PN-EN ISO 9004:2010 Zarządzanie ukierunkowane na trwały sukces organizacji. Podejście wykorzystujące zarządzanie jakością (2010), Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa.
4. PN-EN ISO/IEC 17011:2006. Ocena zgodności. Wymagania ogólne dla jednostek akredytujących prowadzących akredytację jednostek oceniających zgodność (2006), Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa.
5. PN-EN ISO 17021:2007 Ocena zgodności. Wymagania dla jednostek prowadzących audytowanie i certyfikację systemów zarządzania (2007), Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa.
6. PN-EN ISO 19011:2003. Wytyczne dotyczące audytowania systemów zarządzania jakością i/lub zarządzania środowiskowego (2003), Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa.
7. Wspólna Metoda Oceny. Doskonalenie organizacji poprzez samoocenę (2008), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
8. www.pociagdokariery.pl
9. www.pca.gov.pl
10. www.european-accreditation.org
11. www.iaf.nu

Ocena kompetencji trenera

Justyna Bugaj, Ewa Beck-Krala

Uniwersytet Jagielloński

Zawodowi trenerzy przygotowując usługę szkoleniową podkreślają w niej przesunięcie idei samego szkolenia w kierunku uczenia się uczestników poprzez nowe inicjatywy i nowy sposób myślenia. Odgrywają też inną niż dotychczas rolę, która polega na: wspieraniu, usprawnianiu i koordynowaniu interwencji w zakresie uczenia się odpowiadającego potrzebom organizacji oraz dostosowaniu do szkolonych i kontekstu. Stąd w zbiorze wymaganych od trenera kompetencji powinny znaleźć się takie jak: sprawne zarządzanie przekazywaniem wiedzy oraz reagowanie na subtelne sygnały z otoczenia (np. znudzone twarze, psujący się sprzęt, entuzjazm w oku itp.), które często determinują splot różnych wydarzeń, często niemających nic wspólnego z merytoryczną częścią szkolenia.

W idealnym przypadku osoba trenera powinna się cały czas doskonalić i rozwijać swoje umiejętności. Jest to konieczne, szczególnie z powodu wzrastającej świadomości potrzeb wśród potencjalnych uczestników szkoleń oraz zmieniających się (także wzrastających) ich wymagań. Te z kolei są odzwierciedlane

¹ M. Sloman, Nowe zjawiska w świecie szkoleń., Wolters Kluwer business, Warszawa 2010, s. 34

w rekomendacjach (postach, blogach, oficjalnych pismach itp.), czyli w informacjach zawierających opinie pracodawców (lub uczestników szkoleń) o tym, czy dana usługa/trener jest godny polecenia.

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele rozważań na temat kompetencji², a poszczególni badacze często wprowadzają własne definicje, typologię, sposoby diagnozy itp. Autorki zgadzają się ze zdaniem D. Thierry'ego i C. Sauret'a, że kompetencje w znaczeniu ogólnym – to zdolność pracownika *do działania prowadzącego do osiągnięcia zamierzonego celu w danych warunkach za pomocą określonych środków. W rozwiniętej wersji, kompetencje to ogół wiedzy, umiejętności, doświadczenia, postaw i gotowość pracownika do działania w danych warunkach, a więc także zdolność przystosowania się do tych zmieniających się warunków. Nie są więc one synonimem kwalifikacji w potocznym znaczeniu ani równoznaczne z formalnym wykształceniem czy dyplomem*³.

R. Walkowiak twierdzi, że *komponentami kompetencji są: wiedza, umiejętności, cechy osobowościowe, doświadczenie, postawy i zachowania*⁴ ukierunkowane na realizację celów samodzielnej jednostki organizacyjnej w zmieniających się okolicznościach. Mając na uwadze strukturę organizacyjną (hierarchię wewnątrz organizacji) najczęściej wymienia się kolejno *kompetencje konceptualne – orientacja twórcza, społeczne (interpersonalne) – orientacja społeczna oraz techniczne (zawodowe, specjalistyczne) – orientacja techniczna*⁵. *Kompetencje zawodowe to ogół dyspozycji w zakresie*

² Patrz np.: S. Whiddett, S. Hollyforde, Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, Ch. Woodruffe, Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2003.

³ D.Thierry, C.Sauret, Zatrudnienie i kompetencje w przedsiębiorstwie w procesach zmian, Poltext, Warszawa 1994, s. 6

⁴ R.Walkowiak, Zarządzanie zasobami ludzkimi. Kompetencje, nowe trendy, efektywność. Wydawnictwo Dom Organizatora, Toruń 2007, s. 20

⁵ R.Walkowiak, Zarządzanie zasobami ludzkimi. Op.cit, s. 24

wiedzy, umiejętności, cech i postaw, które pozwalają wykonywać zadania zawodowe na odpowiednim poziomie⁶.

Zawód trenera jest szczególnym zajęciem, gdyż może go uprawiać każdy, jednak nie każdy się w tej roli spełni. Potrzebne są do niego odpowiednie predyspozycje zawodowe i osobowościowe (rodzaj powołania do pełnienia tego zawodu) oraz wysoki poziom wiedzy merytorycznej i dydaktycznej. Głównym zadaniem trenera jest odpowiednie reagowanie na potrzeby uczestników szkoleń, dlatego też niezwykle ważne jest, aby potrafił on adekwatnie współpracować z grupą. A skoro uczenie się jest procesem podnoszenia kompetencji, to w tym przypadku istotna jest również umiejętność połączenia wiedzy z umiejętnością kształcenia odpowiednich postaw oraz z umiejętnością formułowania odpowiedniego przekazu dla grupy szkoleniowej.

Przy ocenie kompetencji trenera bardzo ważną rolę odgrywają rekomendacje oraz opinie pracodawców i innych uczestników szkoleń. Oczywiście stopień zadowolenia szkolonych często zależy od ich subiektywnych odczuć (stąd często uznawane są one za mało wiarygodne). Stąd w najlepszej sytuacji są osoby, które jako trenerzy posiadają odpowiednio wysokie kompetencje zawodowe oraz doświadczenie praktyczne, w tym z zakresu umiejętności biznesowych, społecznych, ale też psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych.

Model kompetencji trenera

Profesjonalny i skuteczny trener to osoba, która posiada wrodzone predyspozycje niezbędne do pełnienia tego zawodu. Podstawą jego rozwoju jest samodoskonalenie i ciągłe kształcenie, udokumentowane odpowiednim certyfikatem lub potwierdzone dyplomem. Trener kształtuje swoją wiedzę poprzez lata praktyki oraz doskonalenie kluczowych dla tego zawodu umiejętności. Wiedza fachowa oraz umiejętności przygotowania i przeprowadzenia

⁶ H.Król, A.Ludwicyński, Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 264.

profesjonalnego szkolenia nie są wystarczające. Powinien on dodatkowo być osobą, która potrafi dojrzeć potrzeby innych i skutecznie na nie reagować. Niewątpliwie musi to być także osoba wrażliwa i empatyczna, a zarazem odporna psychicznie. Grupy szkoleniowe niejednokrotnie będą wymagać powtórzeń i tłumaczenia trudnych kwestii, stąd powinna to być także osoba cierpliwa i bardzo opanowana, potrafiąca panować nad swoimi emocjami szczególnie przy trudnych uczestnikach.

Trener musi na bieżąco aktualizować własną wiedzę i ją uzupełniać. Nierzadko potrzeby szkoleniowe klientów wymagają uczenia się zupełnie nowych kwestii, dlatego tak ważne jest szybkie przyswajanie nowych informacji.

Z drugiej strony jednak trener musi być pewny siebie i nie bać się wystąpień publicznych. Ta zdrowa pewność siebie powinna iść w parze z pokorą. Chodzi o to, aby najważniejsze na szkoleniu było dobro uczestników, a nie chęć „zabłyśnięcia” czy potwierdzenia swojej niepowtarzalności. Dlatego trener powinien wiedzieć, kiedy należy się wycofać, aby uczestnicy szkolenia mogli zyskać jak najwięcej.

Praca trenera często powoduje duże napięcie i obciążenie psychiczne przez okres prowadzenia szkolenia. Dlatego ważna jest odporność na stres oraz umiejętność pracy pod presją. Stąd osoba trenera powinna też być osobą dojrzałą społecznie, która ma odpowiedni dystans do siebie i świata oraz nie przyjmuje zbyt osobiście krytyki i problemów wynikających w trakcie szkolenia czy w trakcie oceny pracy. Kulturowanie własnych zainteresowań i hobby może znacznie pomóc w kształtowaniu zdrowych relacji trenera w życiu zawodowym i osobistym. Zawód trenera jest mocno obciążający i może w dłuższej perspektywie prowadzić do wypalenia zawodowego.

Mówiąc o umiejętnościach trenera, można je podzielić na (idąc za Katzem):

1. *Fachowe* – związane z tematyką prowadzonych szkoleń i treningów (merytoryczne), a także z profesjonalnym prowadzeniem szkolenia począwszy od zbadania po-

- trzeb szkoleniowych i przygotowania programu szkolenia poprzez techniki prowadzenia szkolenia, a skończywszy na jego ewaluacji i sporządzaniu raportów po-szkoleniowych;
2. *Spoleczne* – które w przypadku takiego zawodu są niezwykle ważne i szerokie, bo obejmują umiejętności interpersonalne, takie jak np.: komunikowanie, prezentowanie, asertywność, budowę i przewodzenie grupie, uczenie innych itp.; są to też umiejętności, które trener całe życie doskonali;
 3. *Twórcze* – również bardzo istotne w tym zawodzie, gdyż pomagają w kreatywnej pracy związanej np. z budową nowych ćwiczeń i programów treningowych oraz pozwalają na twórcze podejście do różnych uczestników szkoleń. Zdarzają się bowiem sytuacje, kiedy misternie zbudowany program szkolenia należy diametralnie zmienić w trakcie – ze względu na odmienne oczekiwania lub postawy uczestników.

W przypadku kompetencji twardych ważnym źródłem informacji o nich są *dyplomy* (w tym te potwierdzające ukończenie studiów) i *certyfikaty*, którymi trener może się pochwalić. Najczęściej uzyskanie takich dokumentów wiąże się ze spełnieniem określonych warunków⁷ (np. odbyciem określonej liczby godzin/dni szkoleniowych, *superwizji*⁸ itd.).

W przypadku kompetencji miękkich ważne są: *umiejętność budowania relacji, komunikatywność, umiejętność zadawania pytań i udzielania odpowiedzi, umiejętność słuchania i motywowania*.

Dodatkowo można wymienić, że istotna jest również umiejętność *analizycznego myślenia* i krytycznej obserwacji zachowań w grupie (pozwalająca na trafną interpretację zdarzeń i szybką reakcję). Atutem w takich sytuacjach jest wysoka kultura osobista,

⁷ Ważne miejsca certyfikacji trenerów to: Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych, Polska Izba Firm Szkoleniowych, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Wszechnica Uniwersytetu Jagiellońskiego, Grupa TROP, Matrik inne.

⁸ oznacza to, nadzór merytoryczny starszego bardziej doświadczonego trenera

która pomaga wybrnąć taktownie za pomocą odpowiedniej reakcji lub wykorzystanie poczucia humoru.

Trener powinien również wykazywać postawy, takie jak zaangażowanie i chęć *niesienia pomocy* innym oraz *dzielenia się posiadaną wiedzą*. Zaangażowanie trenera pomaga wzbudzić motywację do uczenia się uczestników szkolenia i rozbudzić w nich chęć do zdobywania i dzielenia się wiedzą. Trener w niektórych sytuacjach przypomina menedżera, który cechuje się *elastycznością zachowań*. W zależności od tematyki szkolenia, czy jego uczestników, wykorzystuje różne techniki i narzędzia szkoleniowe, a elastyczność działania pomaga mu dostosować się do potrzeb i wymogów konkretnej sytuacji szkoleniowej. Rae dodaje jeszcze takie cechy jak samokrytycyzm, szczerłość i poczucie humoru (Rae, 2006, s.30).

Wspomniana empatia, czyli wrażliwość na potrzeby innych, jest na tyle istotna, że niektórzy autorzy zajęli się tą kwestią bardzo dogłębnie. Na uwagę zasługują spostrzeżenia Townsend'a, który mówiąc o kompetencjach trenerskich stworzył model klasyfikujący trenerów ze względu na prezentowany poziom kompetencji, umiejętności szkoleniowe oraz troski o uczestników szkolenia (Rae, 2006, s. 38). Autor wyróżnił wiele typów trenerskich, klasyfikując je ze względu na wspomniane wymiary (**tabela 1**). Jest więc trener profesjonalista czy skromny ekspert charakteryzujący się wysokimi kompetencjami i empatią. Znaleźć tam można aroganckiego szarlatana czy nieświadomego dyletanta, którzy cechują się niskimi kompetencjami, wrażliwością na innych i z pewnością nie powinni wykonywać zawodu trenera.

Tabela. 1. Model typologii trenerów wg Townsend'a

	Poziom umiejętności	szkoleniowych	
Poziom kompetencji	Niski	Wysoki	Poziom troski o uczestników szkolenia

Wysoki	Skromny ekspert	Trener profesjonalista	Wysoki
	Nudny wykładowca	Instruktor	
	Uroczy patałach	Agitator	
Niski	Nieświadomy dyletant	Arogancki szarlatan	Niski

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rae L., (2006), Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich. Oficyna Ekonomiczna, Kraków, s. 38.

Trener profesjonalista jest prawdziwym fachowcem, który charakteryzuje się zarówno wysokim poziomem wiedzy zawodowej, umiejętnością prawidłowego doboru technik szkoleniowych, jak i łatwością pracy z grupą. Często potrafi elastycznie zmodyfikować realizowany program do potrzeb uczestników.

Skromny ekspert to osoba o bardzo wysokim poziomie wiedzy fachowej, która stara się odpowiedzieć na potrzeby swoich słuchaczy, jednak nie zawsze jest to atrakcyjne ze względu na nieumiejętność doboru metod szkoleniowych czy wykorzystania najnowszych technik audiowizualnych.

Nudny wykładowca to często ekspert ze swojej dziedziny, nie liczący się ze słuchaczami, a jedynie przekazujący pasjonujący go temat z najdrobniejszymi szczegółami. Tacy trenerzy często tracą swoich słuchaczy, którzy nie podzielają ich pasji.

Uroczy patałach to osoba o wysokim poziomie wiedzy fachowej, która jednak nie potrafi jej przekazać słuchaczom.

Nieświadomy dyletant to osoba niekompetentna i najczęściej tego nieświadoma, która została oddelegowana do przeprowadzenia szkolenia (często przez przypadek). Taki trener nie jest fachowcem, a jedynie się nim nazywa.

Instruktor to osoba, która działa schematycznie od dłuższego czasu i powiele dni szkoleniowe przypominające instruktaż.

Trudno jest jej wyjść poza ramy takiego działania, gdyż w jego ob-
rębie czuje się kompetentna.

Agitator to osoba o bardzo wysokich umiejętnościach prze-
prowadzania szkolenia, jednak której wiedza dotycząca spraw
merytorycznych jest ograniczona. Często osoba ta nie pasjonuje
się przekazywaną tematyką szkolenia, a jedynie robi to na czyjeś
polecenie.

Arogancki szarlatan to osoba, która ma bardzo niskie kome-
tencje i prawdopodobnie jest tego świadoma. Nie powinna prowa-
dzić szkolenia, jednak bardzo umiejętnie to ukrywa.

Oczywiście najbardziej pożądanym typem trenera jest profesjo-
nalista, jednak nie od razu takim można się stać. Wielu trenerów
dochodzi do tego miejsca osiągając po drodze inne etapy znajdu-
jące się w tabeli.

Ocena kompetencji trenera

Ocena kompetencji trenera wydaje się niezbędna, jeżeli występuje
konieczność zbadania efektywności szkolenia oraz w celu do-
skonalenia technik szkoleniowych trenera. To trudny, lecz bardzo
przydatny proces. Ogólny schemat prowadzenia rozmów ocenia-
jących można sprowadzić do czterech etapów⁹:

1. *wprowadzenia* – przypomnienie celu rozmowy oceniającej
i zachęcenie do rozmowy;
2. *oceny dokonanej według przyjętych kryteriów* – przedstawi-
nie kryteriów oceny i jej wyników w przyjazny sposób;
3. *podziału zadań i działań rozwojowych na najbliższy okres*
– wspólne wyznaczenie z trenerem zadań, dzięki którym
będzie on mógł poprawić swoją efektywność i ustalić dzia-
łania, dzięki którym podniesie swoje umiejętności;
4. *zakończenia i podsumowania rozmowy* – podsumowania
rozmowy i upewnienia się, że wszystko zostało dobrze
zrozumiane.

⁹ H. Król, *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 134–135.

W trakcie prowadzenia rozmowy oceniającej należy zachować równowagę pomiędzy jej celami uwzględniając szczególnie te części rozmowy, które powinny się w jej trakcie pojawić¹⁰:

- część *korekcyjna*, czyli poprawa tego, co obecnie w zachowaniu badanego trenera jest niewłaściwe;
- część *stabilizująca*, czyli kontynuowanie tego, co trener robi dobrze;
- część *rozwojowa*, czyli ustalenie celów – to do czego powinien zmierzać trener w przyszłości, aby stać się jeszcze lepszym.

Przygotowanie oceny – dobór oceniających

Przed przystąpieniem do oceny trenera należy poinformować go o procesie ewaluacji i jej kryteriach. Pozwoli to lepiej przygotować się trenerowi i oswoić go z tą myślą. Ważne jest również, aby odpowiednio dobrać **asesorów**, czyli osoby dokonujące oceny pracy trenera, charakteryzujące się dojrzałością i odpowiedzialnością. Dobrze również, aby w jakiś sposób były one powiązane (zawodowo) z trenerem. Opinie ich powinny być obiektywne i rzetelne oraz nie powinny się wykluczać.

Inną stosowaną techniką oceny pracy trenera jest jego **samoocena**. Może ona być przeprowadzana w każdym momencie rozwoju kariery trenera, aby wzmocnić jego świadomość i potwierdzić jego spostrzeżenia dotyczące przyszłości. Oczywiście samoocena nie jest aż tak skuteczna i rozwojowa jak ocena innych asesorów, jednak jest lepsza niż żadna. W obu przypadkach oceniający używają podobnych narzędzi, które ewentualnie mogą być zmodyfikowane przy samoocenie (tabela 2)

¹⁰ A. M. Stewart, *Skuteczne oceny okresowe* [w:] A. M. Stewart, *Praktyka kierowania*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1994, s. 250.

Tabela 2. Przydatne w tym procesie pytania podane są w poniższej tabeli.

Obszar pierwszy	Ocena rzeczywistych zdarzeń
	<ul style="list-style-type: none"> – Na ile program szkolenia jest wyważony? Jeżeli proporcje są niewłaściwe to dlaczego? – Czy zdarzyło się coś, co mnie zaskoczyło w trakcie szkolenia? – Jak reagowali i zachowywali się uczestnicy szkolenia? – Jakie były ich oczekiwania? – Na ile różnili się od poprzedniej grupy? – Czy stosowane techniki szkoleniowe sprawdziły się? – Czy dobre było zarządzanie czasem? – Czy widać było zainteresowanie uczestników? Czy były pytania?
Obszar drugi	Ocena własnych odczuć
	<ul style="list-style-type: none"> – Jak oceniam siebie jako trenera na ostatnim szkoleniu (w skali 1–6) – Na ile ta ocena różni się od oceny z wcześniejszego szkolenia? Czy radziłem sobie lepiej czy gorzej? W jakich obszarach? – Na ile oceniliby mnie uczestnicy szkolenia? – Czy jestem zadowolony i spełniony po przeprowadzeniu tego szkolenia? – Który moduł poszedł najlepiej i dlaczego? – Który moduł najgorzej i dlaczego?
Obszar trzeci	Wskazówki na przyszłość
	<ul style="list-style-type: none"> – Jakie są trzy elementy, które mogłyby uatrakcyjnić prowadzone szkolenie? – Co bezwzględnie należy poprawić w szkoleniu? – Czy program okazał się trafiony, czy powinien zostać zmodyfikowany? – Jaką radę dałbym trenerowi, który przejąłby szkolenie ode mnie?

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Rae L. Trainer Assessment, TJ International Ltd., Cornwall, Great Britain

W przypadku, kiedy nie ma możliwości oceny trenera przez osobę z zewnątrz, a nie ma możliwości dokonania samooceny, bardzo dobrym rozwiązaniem może okazać się **nagranie wideo**, które trener następnie przeanalizuje samodzielnie bądź z innymi trenerami, potrafiącymi zachować obiektywizm. Takie działanie może pomóc trenerowi doskonalić własny warsztat oraz stać się bardziej wrażliwym na odczucia uczestników i świadomym własnych zachowań, postaw oraz stylu prowadzenia zajęć.

Jeszcze innym rozwiązaniem stosowanym przy ocenie trenerów może być ocena dokonywana przez współpracowników. Jest to szczególnie dobra metoda, gdy szkolenie przeprowadzane było przez dwóch lub trzech trenerów. Sposób ten się sprawdza szczególnie w przypadku, gdy młodszy z nich (młodszy trener – junior) uczy się od bardziej doświadczonego kolegi (starszego trenera – senior). Niemal naturalnym zachowaniem jest dokładne omówienie szkolenia po jego zakończeniu i przekazanie szczegółowej informacji zwrotnej młodszemu trenerowi. W takim przypadku narzędzia i pytania stosowane w trakcie oceny są niemal identyczne, jak te wykorzystywane w poprzednich wypadkach. Bardzo skuteczną techniką jest też kombinacja samooceny i oceny prowadzonej przez trenera współprowadzącego szkolenie.

Najbardziej popularna i najmniej rzetelna jest ocena przeprowadzana poprzez uczestników szkolenia. Ten sposób cechuje niestety największe ryzyko w określeniu efektywności szkolenia. Niemal naturalna wydaje się, że trener powinien zostać oceniony poprzez uczestników, którzy cały czas brali udział w szkoleniu i obserwowali trenera w czasie pracy. Oczywiście zdanie uczestników nie może zostać pominięte i powinno mieć wpływ na końcową ocenę pracy trenera. Praktyka wskazuje, że bezpośrednio po odbytych szkoleniach uczestnicy wypełniają prostą i krótką ankietę zawierającą tylko kilka pytań związanych z przeprowadzonym szkoleniem. Niestety, ocena ta nie zawsze jest miarodajna, gdyż zależy od tego, jaką relację z uczestnikami udało się nawiązać trenerowi. Jeżeli uczestnicy szkolenia go polubili, wówczas ocena pracy trenera jest zdecydowanie wyższa bez względu

na efektywność szkolenia (Rae, 2002, s. 152). A na opinię uczestników o przeprowadzonych warsztatach ma wpływ bardzo wiele różnych czynników (np. warunki organizacyjne i socjalne). Zachowanie i postawa trenera są tutaj decydujące.

Ważnym aspektem jest także miejsce przeprowadzania oceny trenera. Należy pamiętać, aby w miarę możliwości przeprowadzać ją w miejscu szkolenia i najszybciej jak to tylko możliwe.

Przedmiot oceny

Jeżeli trener odpowiada za kompleksowe przygotowanie i realizację szkolenia począwszy od analizy potrzeb szkoleniowych i ustalenie planu szkolenia, wówczas również te fazy cyklu treningowego powinny zostać ocenione. Ocenia się umiejętność zbudowania właściwego programu – odpowiadającego potrzebom danej grupy czy organizacji, dobór właściwych technik szkoleniowych czy samą realizację szkolenia. Ocenie podlegają również pomoce, które trener wykorzystuje w trakcie szkolenia, począwszy od atrakcyjnej prezentacji multimedialnej, po inne ćwiczenia i materiały przekazane uczestnikom.

Bardzo często ocenia się umiejętność przekazywania wiedzy w trakcie prezentacji i mini-wykładów. Taka ocena powinna mieć miejsce w trakcie prowadzonej sesji. Oceniać wtedy można nie tylko umiejętność prowadzenia prezentacji, ale także wiedzę merytoryczną, umiejętność komunikacji i pracy ze słuchaczami (reagowania na ich zachowania i potrzeby).

Przykładowa ankieta oceny trenera

Poniżej znajduje się przykładowa ankieta badająca ogólne zadowolenie uczestników szkolenia oraz umiejętności (tabela 3). Jest ona przygotowana z myślą o uczestnikach szkolenia, którzy po przeprowadzonych zajęciach powinni ocenić pracę trenera.

Tabela 3. Przykładowe pytania oceniające pracę trenera

Proszę ocenić szkolenie zakreślając odpowiedni poziom od 1 do 5, gdzie 1 oznacza bardzo nisko, a 5 bardzo wysoko.

Pytania	1	2	3	4	5	Uwagi
Jak ocenia Pan/i atmosferę zajęć?						
Jak ocenia Pan/i wiedzę merytoryczną trenera?						
Jak ocenia Pan/i przydatność przekazywanych wiadomości?						
Na ile udało się Panu/i poszerzyć własną wiedzę?						
Jak ocenia Pan/i sposób organizacji zajęć przez trenera (np. zarządzanie czasem)						
Jak ocenia Pan/i sposób aktywizacji uczestników przez trenera?						

Czy w przyszłości chciałby Pan/i uczestniczyć w zajęciach prowadzonych przez tego trenera? Tak/Nie

Co było najmocniejszą stroną szkolenia?

.....

Co było najslabszą stroną szkolenia lub co mógłby poprawić trener, aby zajęcia były atrakcyjniejsze?

.....

Źródło: opracowanie własne

Ankieta przedstawiona w tabeli 3 jest tylko jednym z przykładów, który pozwala na zbadanie zadowolenia uczestników oraz najważniejszych kompetencji trenera w kilku kluczowych dla szkolenia kwestiach. Sprawdza bowiem merytoryczną wiedzę trenera, jej aktualność i dobór treści w stosunku do oczekiwań uczestników (uwzględnia zbadanie potrzeb szkoleniowych oraz adekwatność programu). Dodatkowo pokazuje umiejętność prowadzenia szkolenia pod kątem organizacji pracy, zarządzania czasem czy aktywizacji uczestników. Pytanie o atmosferę na zajęciach pośrednio pokazuje sposób współpracy z grupą i umiejętności interpersonalne trenera.

Ocena trenera może przebiegać na wielu płaszczyznach w zależności od formy szkolenia. Może ona dotyczyć ogólnych zasad prowadzenia szkolenia, tak jak to miało miejsce powyżej, może również oceniać efektywne prowadzenie dyskusji,

aktywność trenera i umiejętność angażowania uczestników czy umiejętności prezentacji.

Oczywiście ankieta rozdawana uczestnikom może być bardziej dokładna, jednak doświadczenie uczy, że często uczestnicy podchodzą do niej mniej rzetelnie. Dlatego lepszym rozwiązaniem wydają się krótsza ankieta, która zapewni miarodajne oceny i komentarz uczestników.

Ogólna ocena prowadzonego szkolenia

W tym przypadku zaproponowane pytania można zastosować do większości prowadzonych szkoleń bez względu na ich charakter. Może to być sesja warsztatowa, seminarium, mini-wykład czy inny rodzaj prezentacji. Ważnymi aspektami podlegającymi ocenie są:

- Otwarcie sesji szkoleniowej i wytworzenie przyjaznej atmosfery szkolenia;
- Zainteresowanie i kontakt wzrokowy;
- Operowanie głosem;
- Przygotowane pomoce wizualne i ich adekwatność i atrakcyjność;
- Spójność treści szkolenia;
- Praca z grupą i reagowanie na bodźce płynące z grupy;
- Zakończenie szkolenia;
- Zarządzanie czasem w trakcie szkolenia;
- Kreatywność;
- Odpowiednie postawy trenera w trakcie szkolenia.

Na koniec zwykle dokonuje się ogólnej oceny całościowej szkolenia i uwzględnia się dodatkowe uwagi, dotyczące np. (wybrane elementy):

1. Przygotowania samego kursu – proponowany program szkolenia powinien mieć na celu wspieranie rozwoju uczestników, powinien być dostosowany do nich pod względem stopnia trudności oraz możliwości ich przyswajania wiedzy

(korzystanie z różnych metod dydaktycznych, w tym różnych form multimedialnych). Dobry kurs powinien mieć opisane efekty uczenia się na wejściu i wyjściu. Uczestnicy kursu powinni móc liczyć na rozbudowaną informację zwrotną i indywidualne wskazówki rozwojowe. Dodatkowo powinni mieć dostęp do autorskich materiałów szkoleniowych, z których będą mogli skorzystać w miarę potrzeb. Materiały powinny być przejrzyste, proste w użytkowaniu oraz powinny umożliwiać powtórzenie materiału.

2. Przygotowania zaplecza (miejsca) kursu – równie istotną częścią każdej usługi szkoleniowej jest zabezpieczenie socjalne, w którego skład wchodzi nie tylko odpowiednio wyposażona sala dydaktyczna, oświetlenie, przerwy kawowe i dostępność toalet, ale także możliwość dojazdu, skorzystania z parkingu, odpowiednia czystość (schludność), przerwy lunch'owe (przy dłuższych spotkaniach), itp. Dobrze zorganizowane szkolenia są częściej polecane i firmy je organizujące mają w efekcie więcej chętnych, korzystających z ich usług.

Zaleca się takie przygotowanie procesu oceny szkolenia przez jego uczestników, który nie będzie ograniczał się do działań „krótko po” odbytej usłudze edukacyjno – szkoleniowej (strona emocjonalna), lecz opartego na całościowej, praktycznej i obiektywnej ocenie wykonanej usługi szkoleniowej. W tej części oceny istotne jest również, aby proces szkolenia był przygotowany solidnie oraz aby jego wyniki mogły służyć doskonaleniu umiejętności trenera.

Ocena prowadzonej dyskusji

W przypadku, gdy forma szkolenia ma bardziej interaktywną formę i wykorzystuje dyskusję grupową, ocena może przebiegać według innych kryteriów. Może to być ocena całej sesji prowadzonej w ten sposób lub tylko pewnego fragmentu szkolenia polegającego na dyskusji grupowej. Pytania sprawdzające stosowane w tym przypadku powinny uwzględniać:

- Otwarcie dyskusji i wytworzenie przyjaznej atmosfery;
- Życzliwość i entuzjazm trenera;
- Ustalenie zasad przebiegu dyskusji;
- Wprowadzenie w temat dyskusji;
- Użycie i jakość stosowanych pomocy;
- Prowadzenie i użycie notatek w trakcie dyskusji;
- Stosowanie odpowiednich pytań;
- Umiejętność słuchania;
- Odpowiadanie na pytania uczestników;
- Umiejętne interweniowanie przy sytuacjach trudnych;
- Prowadzenie i kontrola grupy;
- Radzenie sobie z różnymi uczestnikami dyskusji;
- Zamknięcie dyskusji i podsumowanie najważniejszych wniosków;
- Zarządzanie czasem;
- Odpowiednie postawy trenera w trakcie dyskusji.

Również w tym przypadku na końcu powinna znaleźć się ocena ogólna całej sesji oraz ewentualne uwagi osoby oceniającej sesję. Proces oceny nabytych umiejętności przez uczestników szkolenia także jest bardzo złożony, szczególnie w przypadku szkoleń krótkotrwałych (do kilku dni).

Ocena prezentacji i wykładu

W przypadku prowadzenia wykładów lub wykorzystania tej metody szkoleniowej w sesji należałoby zwrócić uwagę na jeszcze inne aspekty. Z pewnością powinny podlegać ocenie:

- Zastosowane pomoce wizualne (ich jakość i przejrzystość, przygotowanie pomocy zgodnie ze sztuką prezentacji);
- Dostosowanie stosowanych pomocy do tematu;
- Wykorzystanie pomocy w czasie (proporcje liczby wyświetlanych slajdów do czasu prezentacji, najczęściej stosuje się 1 slajd na 5 minut);

- Kontakt wzrokowy;
- Praca głosem;
- Odpowiedź trenera na reakcje grupy (znudzone twarze, niezrozumienie, zaangażowanie, pytania);
- Odpowiedzi na pytania uczestników;
- Zdobycie zaangażowania i uwagi uczestników (stosowanie tzw. „haczyków”, czyli wykorzystanie elementów mających wzbudzić zainteresowanie jak np. danych statystycznych, anegdot itp.);
- Atrakcyjność prowadzonej prezentacji.

Podobnie jak wcześniej na końcu każdej sesji powinna znaleźć się ogólna ocena oraz uwagi czy wskazówki osoby oceniającej.

Ocena trenera przez trenera

Najbardziej wartościową, choć z pewnością jedną z najtrudniejszych jest ocena trenera przez trenera. Jej wynikiem są konkretne wskazówki co do poprawy pracy trenera na przyszłość i doskonalenia warsztatu szkoleniowego. Niestety, często nie jest ona łatwa do przyjęcia zarówno dla osoby ocenianej, jak i do przekazania jej osobie oceniającej. Zwłaszcza w polskich warunkach, w których ciągle jeszcze istnieje niechęć do mówienia o trudnych sprawach i gdzie w wielu przypadkach robi się to nieprawidłowo. Zdecydowanie łatwiej jest zastosować informację zwrotną w stosunku do młodych osób, które dopiero się uczą i są otwarte na wszelkie konstruktywne wskazówki. Jej niekwestionowaną zaletą jest ocena przez eksperta w danej dziedzinie oraz możliwość wykorzystania w rozwoju ocenianego.

Typowe zagadnienia znajdujące się w arkuszu oceny trenera przez trenera to m.in.:

- W jakim stopniu udało się wzbudzić zainteresowanie przy rozpoczęciu szkolenia?
- Czy udało się utrzymać to zainteresowanie?
- Czy cele szkolenia zostały jasno wyartykułowane i osiągnięte?

- Na ile udało się zaaangażować uczestników w szkolenie?
- Ile i jakie pomoce szkoleniowe zostały wykorzystane?
- Czy pomoce były dobrej jakości?
- Czy pomoce były odpowiednie?
- Na ile atrakcyjne i zróżnicowane było szkolenie?
- Czy było wystarczające podsumowanie?
- Czy język był poprawny i zrozumiały?
- Czy trener był zaangażowany i entuzjastyczny?
- Czy trener słuchał grupy?
- Czy grupa miała możliwość wyrażenia własnego zdania i zadawania pytań?
- Na ile obecność trenera oceniającego rozpraszała prowadzącego?

Przykładowe pytania są bardzo ważnym punktem wyjścia do przeprowadzenia rozmowy oceniającej pracę trenera prowadzącego szkolenie (rozmowa oceniająco--rozwijająca).






Rozmowa oceniająco-rozwijająca

Rozmowa oceniająca jest jednym z najtrudniejszych elementów całego procesu szkolenia. Szczególnie w przypadku oceny pracy trenerów przez asesorów najlepiej, aby miała miejsce bezpośrednio lub na krótko po szkoleniu. Często jest ona przeprowadzona jeszcze w sali szkoleniowej, zaraz po tym jak opuszczą ją uczestnicy szkolenia. Ma ona charakter podsumowania szkolenia oraz wskazania najlepszych i najsłabszych jego stron.

Taka informacja zwrotna, przekazywana przez asesora, poprzedzona jest często własnymi odczuciami i spostrzeżeniami trenera na temat własnej pracy (samoocena) oraz zachowania uczestników. Asesor wyjaśnia swoje obserwacje wskazując najmocniejsze punkty szkolenia i ewentualne obszary do poprawy zarówno w samym szkoleniu jak i zachowaniu trenera. Ważna jest w tej sytuacji atmosfera akceptacji i życzliwości jaką, powinien odczuć trener. Tylko w takim środowisku można bowiem skutecznie

przekazywać krytyczne uwagi, które powinny zostać odpowiednio przyjęte przez prowadzącego szkolenie. Dobra informacja zwrotna i kompetentny asesor to nieoceniona pomoc i drogowskaz na drodze rozwoju zawodowego trenera.

Rys. 1: Przykładowa skala oceny kompetencji

-1		<p>Zachowania z zakresu danej kompetencji wpływające w negatywny sposób na pracę własną lub zespołu (utrudniające lub uniemożliwiające osiągnięcie założonych celów)</p> <p><i>utrudnianie, uniemożliwianie pracy, demobilizowanie siebie lub innych, psucie atmosfery lub efektów pracy innych, regularne marnowanie zasobów</i></p>
0		<p>Zachowania z zakresu danej kompetencji nie wpływające w znaczący sposób na pracę własną lub zespołu (nie mające wyraźnego wpływu na osiągnięcie założonych celów)</p> <p><i>bierne obserwowanie, nie podejmowanie celowych działań, wykonywanie działań zastępczych, nie reagowanie na okazywane wsparcie i pomoc od innych</i></p>
1		<p>Zachowania z zakresu danej kompetencji wpływające w ograniczony sposób na pracę własną lub zespołu (częściowo wpływające na osiągnięcie celów)</p> <p><i>działanie w dobrym kierunku, ale wymagające wsparcia, zachęty, pomocy z zewnątrz, brak samodzielności w działaniu</i></p>
2		<p>Zachowania z zakresu danej kompetencji wpływające w znaczący sposób na pracę własną lub zespołu (umożliwiające pełne osiągnięcie celów)</p> <p><i>samodzielne wykorzystywanie wiedzy i umiejętności, sprawne i efektywne działanie, dążenie do i osiągnięcie celów</i></p>
3		<p>Zachowania z zakresu danej kompetencji nie tylko wpływające ale jednocześnie usprawniające pracę własną lub zespołu (dążące do wyraźnego usprawnienia pracy lub przekroczenia założonych celów)</p> <p><i>pomaganie, wspieranie, inspirowanie, przekraczanie celów, usprawnianie pracy, tworzenie nowych metod działania</i></p>

Źródło: Portal biurokarier.edu.pl – nowa platforma komunikacji uczelni i firm

Przykładowy poziom oceny kompetencji jest przedstawiony na rysunku 1. W tym modelu przyjęto skalę pięciopunktową od -1 do 3, gdzie skrajne oceny odpowiadają odpowiednio zachowaniom oddalającym się od osiągnięcia zamierzonych rezultatów (-1) do zachowań ukierunkowanych na przekroczenie celu

i osiągnięcie lepszych rezultatów od zakładanych (poziom 3). Przedstawiona skala jest skonstruowana w sposób, który pozwala na uniknięcie typowych błędów skali pięciostopniowej. Behawioralna skala ocen, w której każdy z poziomów jest dokładnie opisany oraz wybrane cyfry od (-1) do 3 pozwalają uniknąć podobieństwa do skali szkolnej i wpływają na bardziej miarodajne wyniki.

Mówiąc o efektywności pracy trenera i usługi szkoleniowej należałoby ocenić je kompleksowo – przykładowo zgodnie z czterema poziomami oceny zaproponowanej przez Donalda Kirkpatricka. Nie wystarczy więc sama ocena zadowolenia uczestników i kompetencji trenera. Niezbędne wydaje się zbadanie faktycznie przyswojonej wiedzy czy rozwoju umiejętności uczestników po szkoleniu, a także wpływ nabytych nowych kompetencji na efekty działania firmy. Jednak w tym opracowaniu skupiono się głównie na ocenie pracy trenera.

Modele kompetencji – przykłady

Poniżej zostały przedstawione przykładowe modele kompetencyjne trenera na przykładzie *Akademii Coach'ów Wewnętrznych, Wszechnicy UJ oraz Nowych Motywacji*.

Model Kompetencji (ACW)

Model Kompetencji Coacha (tabela 4) według Akademii Coach'ów Wewnętrznych (ACW) bazuje na czterech płaszczyznach: Postaw, Umiejętności, Narzędzi oraz Obszarów Pracy. Ich charakterystyka została przedstawiona w tabeli poniżej.

Tabela 4. Płaszczyzny Kompetencji Coacha (ACW)

• Płaszczyzna Postaw	• Płaszczyzna Umiejętności
<ul style="list-style-type: none"> • otwartością i autentycznością zachęcająca do rozmowy i zmiany, • świadomością procesów interpersonalnych zachodzących podczas komunikacji, • wyrozumiałością i cierpliwością, • optymizmem pozytywnie wpływającym na motywację innych ludzi, • darzy ludzi szacunkiem bez względu na ich pochodzenie czy status społeczny, • traktuje innych ludzi jak równych sobie, • jest świadomy powstających w nim emocji i potrafi reagować na nie, • swoją obecnością i zachowaniem buduje klimat wsparcia i współpracy, • odznacza się ciekawością, spostrzegawczością i elastycznością, • potrafi zachować spokój i opanowanie w trudnych sytuacjach. 	<ul style="list-style-type: none"> • projektować i prowadzić sesje coachingowe, • budować autentyczne relacje z klientem, • efektywnie zarządzać czasem, • obserwować i udzielać konstruktywnej informacji zwrotnej, • formułować cele i koncentrować działania klienta na ich osiągnięciu, • aktywnie słuchać, • formułować i zadawać pytania coachingowe, • pomagać we wdrażaniu zmian, • radzić sobie z niedogodnościami i przeciwnościami w drodze do osiągnięcia celu, • motywować oraz inspirować do zmiany i osiągnięcia celu, • posługiwać się modelami i narzędziami prowadzenia coachingu.

• Płaszczyzna Narzędzi	• Płaszczyzna Obszarów Pracy
<ul style="list-style-type: none"> • potrafi posługiwać się narzędziami coachin- gowymi wywodzącymi się z podejść psychologicznych jak i z teorii i praktyki zarządzania. 	<ul style="list-style-type: none"> • przywództwo, • budowanie zespołu, • realizowanie projektów, • wprowadzanie strategicznych i taktycznych zmian w organizacji, • rozwiązywanie konfliktów, • motywowanie, • zarządzanie czasem, • zarządzanie stresem, • podejmowanie decyzji, • wdrażanie nowej osoby w kulturę firmy, • sprzedaż, • negocjacje, • budowanie relacji z klientami i partnerami biznesowymi.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.goldenline.pl/forum/1403674/model-kompetencji-coacha-acw-postawa-umiejtnosci-narzedzia-i-obszary-pracy-coach> [14.01.10]

Kompetencje trenerskie (Wszechnica UJ)

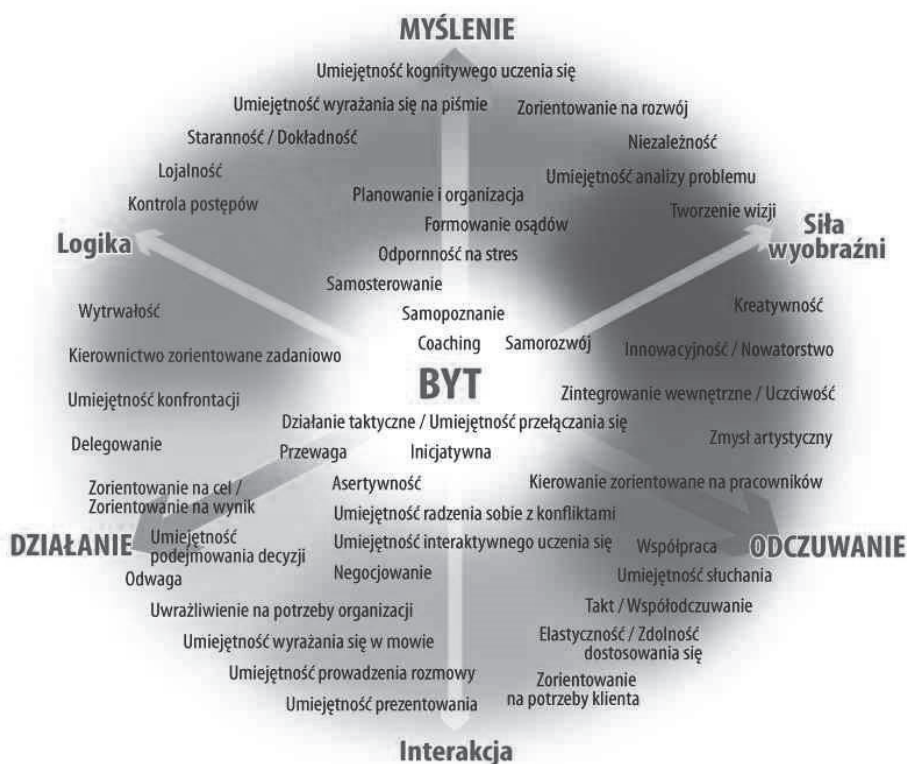
Program certyfikacji trenerskiej stosowany we Wszechnicy UJ został opracowany w celu określenia wymaganego poziomu kompetencji trenerskich. Ma on pomóc w określaniu potrzeb rozwojowych trenerów, nie tylko aby podnosić jakość usług szkoleniowych poprzez promocję pracowników świadczących usługi wysokiej jakości. Profil kompetencji trenerskich został dostosowany do standardów wyznaczanych przez Europejskie Ramy Kwalifikacji (European Qualifications Framework, EQF), co zwiększa jego międzynarodową rozpoznawalność. Program ten ma na celu rzetelną weryfikację poziomu kompetencji trenerskich i wspieranie ich w drodze do osiągnięcia kolejnych szczebli zaawansowania. Profil kompetencyjny trenera uwzględnia zarówno kompetencje „podstawowe” (związane z efektywnym funkcjonowaniem w różnorodnych sytuacjach społecznych), jak i „warsztatowe” (odnośzące się do projektowania, realizacji i ewaluacji szkolenia).

Model Zarządzania Kompetencjami (Nowe Motywacje)

Ciekawym przykładem modelu kompetencji jest opracowanie przygotowane przez firmę Nowe Motywacje (rysunek 2). Przedstawia on sześć obszarów, takich jak: myślenie, siła wyobraźni, odczuwanie, interakcja, działanie oraz logika. W centrum znajduje się byt, zawierający takie umiejętności jak działanie taktyczne czy inicjatywa.

Zagrożenia w pracy trenera

Odpowiednia równowaga w życiu zawodowym i prywatnym oraz odpoczynek jest niezbędny, aby trener wykonywał swoją pracę efektywnie i z pasją, która przełoży się wtedy na zadowolenie uczestników szkolenia. Jednak jednym z poważnych zagrożeń, z jakim może się spotkać wytrawny trener jest wypalenie zawodowe. Praca z ludźmi pod dużą presją, wymagająca wysokiej samokontroli jest bardzo stresująca, a w dłuższej perspektywie powoduje ogromne wyczerpanie psychiczne. Dlatego dużym niebezpieczeństwem może być wycofywanie się trenerów z prowadzenia szkoleń (dotyczy to często profesjonalistów z kilkuletnim lub kilkunastoletnim stażem). Jest to niepowetowana strata, gdyż osoby te, skuteczne i bardzo kompetentne, pozostawiają po sobie puste miejsca, które dopiero za jakiś czas mogą zająć ich młodszy następcy. Dlatego trener-profesjonalista powinien zadbać o odpowiednią higienę psychiczną i wysoką jakość życia zawodowego. Niestety, nasza rzeczywistość, wysoka presja na wyniki pracy, konieczność prowadzenia wielu szkoleń w krótkim czasie (ze względów materialnych) nieuchronnie prowadzi do jeszcze większego zagrożenia wypaleniem zawodowym.

Rysunek 2: Model zarządzania kompetencjami

Źródło: http://www.nm.com.pl/Dla_biznesu/Narzedzia_dla_HR/Modele_zarzadzania_kompetencjami/

Zakończenie

Organizacje świadczące usługi szkoleniowe powinny opisać (wyartykułować) ogólne i minimalne wymagania od swoich trenerów. Wymagania te powinny się sprowadzać do opisu kompetencji zgodnie z przyjętą (wybraną) metodą. Byłoby wtedy niemożliwe zatrudnianie do prowadzenia szkoleń, warsztatów osób nieprzygotowanych merytorycznie (np. pozbawionych doświadczenia lub z krótkim stażem) czy nieposiadających kluczowych umiejętności w tym kierunku. Osoby kwalifikujące się do roli trenera, według obranej metody powinny być w stanie udowodnić posiadanie owych kompetencji, rozumianych jako doświadczenie oraz osiągnięcia i umiejętności, a nie tylko wykształcenie.

Informacja jest jednym z najdroższych zasobów w XXI wieku. Prawdy marketingowe głoszą, że klient dobrze obsłużony chętniej skorzysta z usług ponownie oraz w przypadku braku racjonalnych powodów podejmie decyzję kierując się zdaniem znajomych, przyjaciół lub konkurentów. Stąd bardzo ważną rolę w procesie ewaluacji szkolenia mają rekomendacje, od zadowolonych klientów/pracowników oraz pracodawców zamawiających usługę szkoleniową, zawierające szczególnie informację na temat prowadzącego trenera.

Dobre instytucje szkoleniowe przed oferowaniem profesjonalnej usługi dokonują określenia potrzeb szkoleniowych w organizacji delegującej pracowników (w przypadku szkoleń zamkniętych). Brak oszacowanych potrzeb szkoleniowych może skutkować ogólnym entuzjazmem lub ogólnym niezadowoleniem. Ocena potrzeb szkoleniowych może także uchronić od przypadku, w którym na szkoleniu znajdą się nieplanowe osoby.

Brak diagnozy stanu wiedzy uczestników na początku szkolenia (i wynikające z niego niedopasowanie programu i trenera do potrzeb grupy) świadczy o słabszej jakości i nieprofesjonalnym przygotowaniu oferowanej usługi szkoleniowej, stąd zaleca się: 1) diagnozę stanu wiedzy uczestników szkolenia przed i po szkoleniu; 2) możliwość modyfikacji treści szkolenia podczas jego trwania; 3) odpowiednią rekrutację uczestników tak, aby posiadali oni podobny stan wiedzy na początku szkolenia (w miarę potrzeb można także dokonać klasyfikacji uczestników na poziomy: początkującyśredniozaawansowani/zaawansowani).

Podczas podziału na stopień zaawansowania trener powinien pozyskać dodatkowe informacje o umiejętnościach delegowanych na szkolenie pracowników, na przykład za pomocą sondy telefonicznej lub pretestów, które pomogą w określeniu stopnia zaawansowania oraz zainteresowania grupy skierowanej na szkolenie. Zaleca się, aby taka sonda telefoniczna była wykonywana przed każdym specjalnościowym szkoleniem, na którym wymagana jest znajomość określonych zagadnień.

Efektywność przeprowadzonego szkolenia zależy od jakości oferowanej usługi, umiejętności spełniania oczekiwań klienta oraz postawy i kompetencji trenera. Źle przeprowadzone – generuje poważne straty dla firmy, nie tylko w postaci utraconego czasu i wysokich niepotrzebnych kosztów związanych z opłatą szkoleniową, ale także zniechęconych, zdezorientowanych pracowników.

Bibliografia:

1. Król H., (2007), *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
2. Król H., Ludwiczynski A., (2006), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
3. Rae L., (2006), *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich.*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
4. Rae L. (2002), *Trainer Assessment*, TJ International Ltd., Cornwall, Great Britain.
5. Sloman M., (2010), *Nowe zjawiska w świecie szkoleń.*, Wolters Kluwer business, Warszawa .
6. Thierry D., Sauret C., (1994), *Zatrudnienie i kompetencje w przedsiębiorstwie w procesach zmian*, Poltext, Warszawa.
7. Walkowiak R., (2007), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Kompetencje, nowe trendy, efektywność*. Wydawnictwo Dom Organizatora, Toruń.
8. Whiddett S., Hollyforde S., (2003), *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
9. Woodruffe Ch., (2003), *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników*, Oficyna Wydawnicza, Kraków.
10. <http://www.goldenline.pl/forum/1403674/model-kompetencji-coacha-acw-postawa-umiejetnosci-narzedzia-i-obszary-pracy-coach>.
11. http://www.nm.com.pl/Dla_biznesu/Narzedzia_dla_HR/Modele_zarządzania_kompetencjami.
12. Portal biurokarier.edu.pl – nowa platforma komunikacji uczelni i firm.
13. http://www.wszechnica.uj.edu.pl/know_how/index.php?id=11.
14. <http://www.metrum.edu.pl/coaching.php?p=5#temat>.

System uznawania kwalifikacji na przykładzie rozwiązań w Szwajcarii

Marta Wiekiera

Uniwersytet Jagielloński

Współczesna dynamika rynku pracy, wymagająca ciągłego doskonalenia zawodowego, a z drugiej strony fakt otwartego dostępu do wiedzy, sprzyjający samodzielnemu rozwijaniu kompetencji przez indywidualne osoby, to czynniki, które powodują konieczność uzupełnienia tradycyjnych systemów edukacji i kształcenia o możliwość certyfikowania kwalifikacji¹, które zdobyte zostały mimo braku formalnego wykształcenia w danym kierunku. Możliwość taka, określana jako walidacja kompetencji nabytych drogą nieformalną i pozaformalną (m.in. Validation of non-formal... 2008) opiera się na systemie tzw. ram kwalifikacji. Ramy te są usystematyzowanym opisem kwalifikacji, według poziomów trudności zadań (Perspektywa..., 2011:30), każdorazowo poprzez charakterystykę efektów uczenia się, czyli konkretnych umiejętności zawodowych, wiedzy i kompetencji, które musiała opanować osoba legitymująca się kwalifikacjami na danym poziomie.

¹ Przyjęto w niniejszym artykule terminologię zaproponowaną przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji w dokumencie: *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, gdzie wprowadzono następujące rozróżnienie pomiędzy terminami „kompetencje” i „kwalifikacje”: „Kwalifikacje to kompetencje dostrzeżone (zidentyfikowane), ocenione i zaświadczone przez właściwe instytucje, działające w imieniu państwa, a przez to powszechnie uznawane na rynku pracy i w społeczeństwie”. (*Perspektywa...*, 2011:30).

Ustanowione przez Parlament Europejski w 2008 roku Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK) mają na celu ułatwienie porównywania kwalifikacji zdobywanych w różnym czasie, miejscach i formach (także pozaszkolnych). Zgodnie z przyjętym założeniem, poszczególne kraje odniosą swoje Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) do Europejskich

W Polsce od 2006 roku prowadzone są prace związane z przygotowaniem Krajowych Ram Kwalifikacji. Według zalecenia Parlamentu Europejskiego, powinny być one wdrożone do roku 2012 (Od Europejskich..., 2010:5). W systemie oświaty i szkolnictwa wyższego każde świadectwo i dyplom powinny zawierać odniesienie do ERK. Jednocześnie, na podstawie sporządzonego rejestru kwalifikacji, które scharakteryzowane będą poprzez efekty uczenia się, będzie można uzyskać potwierdzenie posiadania danej kwalifikacji również w sytuacji, jeśli efekty te zostaną osiągnięte poprzez kursy i szkolenia, doświadczenie zawodowe czy samodoskonalenie.

W polskim modelu założono, że do poszczególnych poziomów KRK przypisywane będą tzw. kwalifikacje pełne, które z kolei składać się mają z kwalifikacji cząstkowych” (tamże: 17). Proces uznawania polegać ma na ocenie opanowanych przez kandydata efektów nauczania w odniesieniu do odpowiedniej kwalifikacji (pełnej lub cząstkowej), na ich ewentualnym uzupełnieniu, a następnie na ich walidacji, czyli formalnym potwierdzeniu. Powstające w ostatnich latach, lub intensywnie rozwijane, rozwiązania w tym zakresie w krajach europejskich mają gwarantować możliwość uzupełniania i uznawania kwalifikacji zarówno na poziomie szkolnictwa ponadgimnazjalnego, jak i wyższego.

Jednym z krajów, który jest znacząco zaawansowany w pracach nad takim systemem, jest Szwajcaria. Opracowano tam rozwiązania niezwykle precyzyjne pod względem metodologii zarządzania oraz wyjątkowo kompleksowe i perspektywiczne, jeśli chodzi o możliwości ewoluowania systemu. Z uwagi na istniejące niezależnie w różnych kantonach praktyki walidacji, celem prac było stworzenie ogólnokrajowych procedur i standardów,

które „wchłonęłyby” i usystematyzowały istniejące wcześniej inicjatywy. W latach 2005-2009 zrealizowany został ogólnokrajowy projekt przygotowujący utworzenie systemu walidacji dla osób dorosłych na poziomie ponadgimnazjalnego kształcenia zawodowego. Wypracowany model stanowi potencjał do rozszerzania tego narzędzia na inne obszary kształcenia. W toku tego przedsięwzięcia sformułowano założenia i standardy do poszczególnych faz procedury uznawania kwalifikacji, a ponadto zrealizowano projekty pilotażowe, testujące opracowane wytyczne w praktyce wdrażania ich na poziomie regionalnym. Od stycznia do maja 2010 roku trwała faza konsultacji społecznych. Do końca 2011 roku w poszczególnych kantonach zrealizowane zostaną pilotażowe wdrożenia procedury. Następnie system ma zacząć obowiązywać w całym kraju, a pełna implementacja ma zostać zakończona do grudnia 2012 roku.

Głównym produktem tego projektu jest opracowanie pt. „Walidacja kompetencji. Przewodnik dla kształcenia zawodowego na poziomie ponadgimnazjalnym” [tłum. własne] (Validation..., 2010). „Przewodnik” składa się z pięciu części, zawiera informacje zarówno dla osób zainteresowanych uzyskaniem dyplomu, jak i dla podmiotów odpowiedzialnych za organizację tej procedury. W pierwszej części wyjaśniono, czym jest proces uznawania kwalifikacji, z jakich dokumentów legislacyjnych wynika, jakie są ogólne warunki przystąpienia do niego, założenia dotyczące ponoszenia kosztów przez osoby indywidualne. W drugiej części omówiony został podział kompetencji pomiędzy administracją krajową, regionalną oraz organizacjami branżowymi. Trzecia poświęcona została przedstawieniu 5 faz procedury walidacji. Kolejna dotyczy „narzędzi walidacji”, takich jak profil kwalifikacji i opis warunków zaliczenia. Ostatnia, to odesłanie do portali internetowych, zawierających pełne informacje na temat walidacji oraz kształcenia zawodowego i orientacji zawodowej.

W niniejszym artykule przedstawiono zaplanowany w wyniku dotychczasowych prac projektowych sposób funkcjonowania systemu uznawania kwalifikacji, tj. model wraz z podmiotami

odpowiedzialnymi za poszczególne elementy oraz przyjętymi standardami jakości.

Zaznaczyć należy, że podstawą tworzonego w Szwajcarii systemu walidacji kompetencji nabytych drogą nieformalną jest bardzo sprawnie funkcjonujący system kształcenia zawodowego. Nie wystarczy mówić tu o szkolnictwie zawodowym, które zresztą, oparte o zasadę dualności nauki w szkole i u przedsiębiorcy, jest dość odległe od naszego wyobrażenia o szkolnictwie zawodowym. Istotniejszy segment kształcenia zawodowego na poziomie ponadgimnazjalnym stanowi bowiem edukacja realizowana w formie staży i praktyk. Można ją porównać do polskiego kształcenia pracowników młodocianych, ma ona jednak w Szwajcarii konotacje dużo bardziej pozytywne w porównaniu z naszym odbiorem społecznym, jest też znacznie bardziej zinstytucjonalizowana.

Powszechność tej formy kształcenia wpłynęła zapewne na fakt, że próby rozszerzenia pozaszkolnego kształcenia dorosłych, przybierające formę autonomicznych procedur walidacji kompetencji realizowanych przez niektóre kantony, były dobrze ugruntowane jeszcze przed rozpoczęciem krajowego projektu (gł. Genève, Valais, Zurich).

W procesy walidacji zaangażowane są te same podmioty, które odpowiadają za kształcenie zawodowe. Reprezentują one trzy poziomy: krajowy (Federalny urząd kształcenia zawodowego i technologii – OFFT), rynek pracy (organizacje branżowe), poziom regionalny (kantony). Do zadań pierwszego z nich należy ustanowienie całości systemu i programowanie jego rozwoju oraz zatwierdzanie regionalnych procedur walidacji w obrębie poszczególnych zawodów.

Na kantonach spoczywa realizacja procedur, czyli w pierwszym rzędzie ich szczegółowy opis i powołanie odpowiednich struktur, zgodnie z wytycznymi opracowanymi w ramach projektu krajowego oraz nadzorowanie jakości ich pracy, przeprowadzanie egzaminów certyfikacyjnych, zapewnienie kandydatom możliwości uzupełnienia brakujących elementów ich kwalifikacji poprzez udział

w odpowiednich kursach zawodowych lub stażach, wskazywanych przez komisję, wydawanie certyfikatów. Ponadto kantony zobowiązane są do partycypowania w działaniach rozwijających system, prowadzonych przez urząd federalny. Nad koordynacją działań pomiędzy regionami i wymianą doświadczeń czuwa Szwajcarska Konfederacja Urzędów Kształcenia Zawodowego (la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle – CSFP). W chwili obecnej kanton nie ma obowiązku realizowania procedury dla każdego zawodu, pożądane jest więc, aby kantony zawierały pomiędzy sobą porozumienia i zapewniały w razie potrzeby swoim mieszkańcom możliwość przystąpienia do walidacji w innym kantonie, odpowiedzialnym za dany zawód.

Według prawa ogólnokrajowego kanton finansuje w całości lub części procedurę walidacji oraz koszty dodatkowe z nią związane (tj. np. koszty tworzenia bilansów kompetencji). CSFP ustaliła, iż obligatoryjnym poziomem finansowania procedury przez kantony jest finansowanie całości kosztów w celu uzyskania przez daną osobę pierwszego tytułu zawodowego. Każdy kanton zobowiązany jest do utworzenia instytucji bądź wydziału przyjmującego aplikacje i realizującego procedurę egzaminów, informującego o zasadach walidacji. Również kantony odpowiadają za szkolenie i doskonalenie ekspertów w zakresie metodologii oceny kandydatów.

Organizacje branżowe współdziałają ściśle z administracją publiczną. Ich przedstawicielstwa szczebla krajowego koordynują pracę branżowych podmiotów regionalnych i opracowują kluczowe narzędzia procedury, tj. profile kompetencyjne do poszczególnych tytułów zawodowych oraz warunki progowe zaliczenia egzaminów. Dokonują one tych opisów według standardów formalnych określonych przez OFFT. W przypadku braku instytucji o randze krajowej dla danego zawodu, OFFT zwraca się w tej sprawie do CSFP. Organizacje branżowe szczebla regionalnego odpowiadają natomiast za współpracę z kantonami przy tworzeniu i realizacji procedur na ich terenie, delegują specjalistów do komisji egzaminacyjnych i urzędów udzielających informacji osobom zainteresowanym uzyskaniem certyfikatów.

W ramach projektu krajowego opracowano standardy realizacji wszystkich wymienionych działań. Sformułowano także założenia dotyczące przebiegu procedury walidacji. Wyróżniono w niej 5 faz:

- informacja i poradnictwo,
- bilansowanie kompetencji,
- ewaluacja, czyli ocena kwalifikacji, dokonywana w formie analizy dostarczonego bilansu, rozmowy i w razie potrzeby egzaminu praktycznego,
- walidacja, tj. zatwierdzenie decyzji komisji egzaminującej o przyznaniu certyfikatu lub konieczności uzupełnienia wskazanych kwalifikacji cząstkowych,
- certyfikacja, tj. wydanie dyplomu.

Kandydat zainteresowany potwierdzeniem kwalifikacji ma możliwość konsultacji ze specjalistami z zakresu walidacji oraz z ekspertami z danej branży, w utworzonym przez kanton biurze. Następnie powinien przygotować tzw. bilans kompetencji. Może on być sporządzany indywidualnie przez kandydata, według istniejących wytycznych lub w sposób autonomiczny przez każdą instytucję, która zna metodologię sporządzania tego rodzaju dokumentów oraz ma odpowiednią wiedzę branżową. Na przykład organizacja, w której wielu pracowników życzyłoby sobie sporządzić bilans kompetencji, zdana jest na konieczność zdobycia metodologii i wspierania pracowników w sporządzaniu bilansów. Nie ma jednak konkretnych instytucji zobligowanych do pomocy poszczególnym osobom w tworzeniu bilansów kompetencji. Kantony mają swobodę w ustalaniu kryteriów jakościowych w tym zakresie. Mogą rekomendować wybrane instytucje bądź akredytować centra bilansów.

Eksperci dokonujący oceny kompetencji kandydata, oprócz standardowych dyplomów w danej branży, muszą przejść szkolenie w zakresie walidacji, uczestniczyć regularnie w doskonaleniu umiejętności związanych z oceną kwalifikacji uzyskanych poza systemem formalnym. Za kształcenie ekspertów, jak już wspomniano, odpowiada kanton.

Na etapie ewaluacji eksperci oceniają złożoną przez kandydata dokumentację pod względem formalnym, sprawdzają, czy kandydat deklaruje wszystkie kompetencje operacyjne określone w profilu kompetencyjnym. Przeprowadzają rozmowę z kandydatem, mogą stosować również inne metody weryfikacji, adekwatne dla danej branży, np. przeprowadzić egzamin praktyczny. Komisja sporządza sprawozdanie z ewaluacji i wydaje kandydatowi certyfikat (lub dyplom). W przypadku, jeśli stwierdzono konieczność uzupełnienia pewnych elementów, komisja wydaje dokument wskazujący, które kwalifikacje częściowe zostały uznane, a które należy uzupełnić, w okresie nie dłuższym niż 5 lat, aby certyfikat mógł zostać wydany. Kandydatowi przysługuje prawo odwołania od decyzji komisji, według procedury opisanej w przekazywanej mu dokumentacji.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że uzupełnianie brakujących elementów kwalifikacji jest ujmowane jako integralny etap procesu. Wydaje się, że w Polsce powszechne wyobrażenie – jeśli można o takim mówić – jest takie, że procedura polega wyłącznie na certyfikowaniu kompetencji osób o to się ubiegających bądź też na odrzuceniu ich aplikacji. Tymczasem procedura ta jest w gruncie rzeczy jedną z form uczenia się przez całe życie (lifelong learning). Osoba zainteresowana potwierdzeniem kwalifikacji wykazuje się pewną wiedzą, umiejętnościami i postawami wymaganymi na danym poziomie, a inne musi dopiero opanować. W Szwajcarii system uznawania kwalifikacji jest ściśle powiązany z systemem orientacji zawodowej. Każda osoba w trakcie procedury uzyskując informację zwrotną na temat posiadanych przez nią kompetencji i elementów wymagających uzupełnienia, otrzymuje jednocześnie wskazania w jakich instytucjach, jakich formach może zdobyć wymagane efekty.

W całym systemie, z perspektywy uwarunkowań polskich, oprócz wielości i usystematyzowania zaangażowanych instytucji, szczególną uwagę budzi również wyjątkowo duża liczba dokumentów standaryzujących. Oprócz omówionego „Przewodnika”, opracowanych zostało 20 dokumentów uzupełniających. Ich przedmiotem nie jest jednak

opis szczegółowych działań w ramach danego zadania czy etapu, ale opis standardów, w jakich mają one zostać wykonane. Oznacza to, że nie ma tu przedstawionego np. zakresu zadań i sposobu działania ekspertów oceniających kwalifikacje kandydata, pojawiają się natomiast pytania kontrolne dotyczące liczby ekspertów oceniających aplikację, a także tego, czy eksperci uczestniczą regularnie w coachingu i wymianie doświadczeń z innymi ekspertami z zakresu walidacji itp. W analogiczny sposób zostały przedstawione wymagania wobec organizacji branżowych przygotowujących profile kwalifikacji i opisy warunków zaliczenia, jak i wobec administracji kantonów, ubiegającej się w OFFT o akredytację regionalnej procedury walidacji. Zbiór tych dokumentów stanowi rodzaj check-list, zawierających założenia czy pytania, na podstawie których poszczególne instytucje powinny systematycznie weryfikować (zaleca się raz w roku), czy spełniają wymagane normy dotyczące realizacji procedury.

W Polsce w pierwszej kolejności muszą zostać wdrożone Krajowe Ramy Kwalifikacji i opracowane podstawy legislacyjne do uznawania kwalifikacji nabytych poza formalnym systemem kształcenia. Lektura omówionych dokumentów pokazuje, że Szwajcaria, mając już tego rodzaju ustalenia dość dobrze ugruntowane, koncentruje się na bardzo szczegółowych wytycznych, których celem jest zapewnienie jakości funkcjonowania systemu.

WYKAZ STOSOWANYCH SKRÓTÓW:

- CSFP:** Conference suisse des offices de la formation professionnelle – Szwajcarska Konfederacja Urzędów Kształcenia Zawodowego;
- ERK:** Europejskie Ramy Kwalifikacji (ang. European Qualification Framework – EQF);
- KRK:** Krajowe Ramy Kwalifikacji (ang. National Qualification Framework – NQF);
- OFFT:** Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie – Federalny urząd kształcenia zawodowego i technologii.

Bibliografia:

1. Adam Stephen. 2008. Why is the recognition of prior experiential learning important and what are the national and institutional implications of this for lifelong learning [w:] "Council of Europe higher education series" No. 10, New challenges of recognition: recognition of prior learning and recognition in a global context, Strasbourg: 27–48.
2. Draft Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning. 18 May 2004. Council of the European Union. EDUC 118. (online). http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_en.pdf [odczyt 12.02.2011].
3. Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels. 2009. CEDEFOP. Luxembourg. (online). http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_fr.pdf [odczyt 12.02.2011].
4. Od Europejskich do Polskich Ram Kwalifikacji. Model Polskich Ram Kwalifikacji, 2010. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej (online). http://kwalifikacje.org.pl/download/dokumenty/Model_Polskich_Ram_Kwalifikacji_raport_ekspertow.pdf [odczyt 12.02.2011].
5. Perspektywa uczenia się przez całe życie. 2011. Warszawa: Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. (online). http://bip.men.gov.pl/images/stories/Karolina/plll2011_02_04.pdf [odczyt 27.02.2011].
10. Validation des acquis. Guide pour la formation professionnelle initiale. 2010. Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. (online). <http://www.validacquis.ch/documents/Grundlagen-dokumente.php> [odczyt 12.02.2011].
11. Validation of non-formal and informal learning in Europe. 2008. CEDEFOP. Luxembourg.
12. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. 2008/C 111/01. (online). <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PL:PDF> [odczyt 12.02.2011].